

**ORGANIZADORAS**

Silvia Sell Duarte Pillotto  
Jane Mery Richter Voigt  
Rosânia Campos

**XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA**



**BOLSISTAS**

Rita de Cássia Fraga da Costa  
Letícia Caroline da Silva Jensen  
Patrícia Regina de Carvalho Leal  
Daniel França



**FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA**

**Presidente**

Sandra Aparecida Furlan

**Vice-Presidente**

Alexandre Cidral

**Diretor Administrativo**

José Kempner

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA**

**Reitora**

Sandra Aparecida Furlan

**Vice-Reitor**

Alexandre Cidral

**Pró-Reitora de Ensino**

Sirlei de Souza

**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Therezinha Maria Novais de Oliveira

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários**

Yoná da Silva Dalonso

**Pró-Reitor de Infraestrutura**

Claiton Emilio do Amaral

**Diretor do *Campus* São Bento do Sul**

Gean Cardoso de Medeiros

**PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA**

**Diretor Executivo**

Victor Rafael Laurenciano Aguiar

Catologação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

S612 Simpósio integrado de pesquisa FURB/UNIVALI/UNIVILLE (15. :16 nov: 2017 : Joinville, SC)

Anais do XV simpósio integrado de pesquisa FURB/UNIVALI/UNIVILLE. – Joinville, SC : Editora UNIVILLE, 2017.

563 p.

1. Professores – Formação. 2. Educação e Estado. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Educação infantil. 6. Prática de ensino. I. Título.

CDD 370

# SUMÁRIO

## GT – 1

---

<b>BILDUNG E CUIDADO DE SI: FOUCAULT E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
Kelvin Custódio Maciel – FURB	
<b>COMO NOS CONSTITUÍMOS LEITORES DO LITERÁRIO? .....</b>	<b>21</b>
Adair de Aguiar Neitzel – UNIVALI	
Janete Ribeiro Nhoque - UNIVALI	
Sabrina Silva Campos – UNIVALI	
<b>EDUCAÇÃO SONORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES .....</b>	<b>32</b>
Bruno Portes – UNIVALI	
Letícia Francez – UNIVALI	
Lívia Vetter – UNIVALI	
<b>EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS ATRAVESSADAS PELA LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>42</b>
Letícia Caroline da Silva Jensen – UNIVILLE	
Sílvia Sell Duarte Pillotto – UNIVILLE	
<b>MÚSICA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS .....</b>	<b>51</b>
Eliana Radwanski – FURB	
Carla Carvalho – FURB	

## GT – 2

---

<b>A GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE CONSELHOS ESCOLARES .....</b>	<b>61</b>
Rudnei Joaquim Martins - UNIVALI	
<b>A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE NUTRIÇÃO E O MARCO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>72</b>
Júlia Graciela de Souza – FURB	
Marcia Regina Selpa Heinzle – FURB	
<b>A CONSOLIDAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL .....</b>	<b>82</b>
Maria Lúcia Pickering- UNIVALI	
<b>CIDADANIA GLOBAL E PENSAMENTO NAS MARGENS: POR UMA PERSPECTIVA CONTRA- HEGEMÔNICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>93</b>
Camila Tháisa Alves Bona - UNIVALI	
José Marcelo Freitas de Luna - UNIVALI	
Veronica Gesser - UNIVALI	

**CONCEPÇÕES ACADÊMICAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS ..... 101**

Inajara Carla Oliveira – Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI

Regina Célia Linhares Hostins – Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI

**ESCOLA E CURRÍCULO: UMA CARTOGRAFIA DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BLUMENAU/SC ..... 109**

Jessiel Odilon Junglos – FURB

Gicele Maria Cervi – FURB

**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL RUMO À HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA ..... 118**

Indiamaris Pereira – UNIVALI

**NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE MATEMÁTICA: PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA..... 129**

Juliano Bona– UNIVALI

Verônica Gesser– UNIVALI

José Marcelo Freitas de Luna – UNIVALI

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA APROXIMAÇÃO ..... 141**

Daniel de Souza França– UNIVILLE

Jane Mery Richter Voigt – UNIVILLE

**O PROUNI: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O EMPODERAMENTO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA ..... 150**

Fátima Catarina Barbi – UNIVALI

Márcia Roseli da Costa – UNIVALI

**O QUE ACONTECE DEPOIS DA FORMATURA? A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ..... 160**

Márcia Roseli da Costa – UNIVALI

Fátima Catarina Barbi - UNIVALI

**REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS ..... 171**

Daiane Caetano Costa de Aquino – UNIVALI

**REFLEXÕES SOBRE PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO .....178**

Márcia Grazziotin – UNIVALI

José Marcelo Freitas de Luna – UNIVALI

**GT – 3****A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DOMÍNIO FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO ..... 189**

Jacqueline Leire Roepke - FURB

Isabela Vieira Barbosa - FURB

**O LETRAMENTO NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LEITURA..... 199**

Marcia Nagel Cristofolini - UNIVILLE

Rosana Mara Koerner - UNIVILLE

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIMENSÕES ESCONDIDAS NO RELATÓRIO DE AULAS PRÁTICAS .....208**

Marilene Assis Mendes – FURB

Adriana Fischer – FURB

**LETRAMENTOS EM INGLÊS: PRÁTICAS ANTERIORES AO INGRESSO NO CURSO DE LETRAS NAS VOZES DE LICENCIANDAS DE UMA UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA ..... 219**

Caíque Fernando da Silva Fistarol – FURB

Prof. Dra. Adriana Fischer - FURB

Profa. Dra. Cyntia Bailer - FURB

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM LITERATURA NO CURSO DE LETRAS .....229**

Jacqueline Leire Roepke – FURB

Isabela Vieira Barbosa – FURB

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS VERNACULARES E DOMINANTES EM LÍNGUA ITALIANA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 239**

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta – FURB

Cyntia Bailer – FURB

**PROFESSORES COMO AGENTES DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO DISCENTE NA ESCOLA.....250**

Nadiny Zanetti da Silva – UNIVILLE

Marly Krüger de Pesce – UNIVILLE

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS À MOBILIDADE INTERNACIONAL .....260**

Márcia Grazziotin – UNIVALI

José Marcelo Freitas de Luna – UNIVALI

Tania Regina Raitz – UNIVALI

**GT – 4****CONCEPÇÕES DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO ITAPEMA (SC)..... 272**

Paulo Roberto Serpa - UNIVALI

Josiane Maria Simas - UNIVALI

Juliana Pinheiro Mafra - UNIVALI

**ARTESANIA: FORMAÇÃO CULTURAL, CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS NA TERCEIRA IDADE .....282**

Rita de Cássia Fraga da Costa – UNIVILLE

Sílvia Sell Duarte Pillotto – UNIVILLE

**EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA TRAMA SOCIAL – ESTADO E ORDEM PATRIARCAL DE GÊNERO ..... 293**

Ernesto dos Santos Cordeiro – UNIVILLE

Dra. Elizabete Tamanini – UNIVILLE

**EDUCAÇÃO E CULTURA : MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO E ESCRITA SOBRE PATRIMÔNIOS CULTURAIS COMUNITÁRIOS .....303**

Camila Santiago da Rocha – UNIVILLE

Elizabete Tamanini – UNIVILLE

Iana Gomes de Lima – UNIVILLE

**EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA ..... 314**

Dhuan Luiz Xavier – UNIVILLE

Jane Mery Richter Voigt – UNIVILLE

**REFLEXÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: “DIALOGANDO COM AS DISCIPLINAS” ..... 324**

Márcia Rodecz

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS MACROCATEGORIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... 332**

Jacson Luís Reiniak – UNIVILLE

Nelma Baldin – UFSC e UNIVILLE

Iana Gomes de Lima – UNIVILLE

**UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PARTEIRAS NO BRASIL E EM SANTA CATARINA:  
O “FAZER-SE” DAS PARTEIRAS COMO PRÁTICAS DE HERANÇA CULTURAL..... 342**

Cristina Gonçalves Chéríci Ceccato – UNIVILLE

Elizabeth Tamanini – UNIVILLE

Jane Mery Richter Voigt – UNIVILLE

**GT – 5****A RELEVÂNCIA DA AÇÃO DO DIRETOR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 354**

Simone Fritsche – UNIVALI

**A MATRÍCULA AOS 4 ANOS DE IDADE: ENTRE O DIREITO E DEVER ..... 365**

Jandira Inez Garcia dos Santos – UNIVILLE

Julcimara Trentini – UNIVILLE

Rosânia Campos - UNIVILLE

**ESCAVANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS ..... 375**

Daniela Gomes Medeiros - UNIVALI

Valéria Silva Ferreira - UNIVALI

**ESTRATÉGIA PARA OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ESPAÇOS  
ADAPTADOS ..... 385**

Janaína Silveira Soares Madeira – UNIVILLE

Luciana Gutzmer Cagneti – UNIVILLE

Rosânia Campos – UNIVILLE

**O JORNAL COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL PÚBLICO DE BLUMENAU ..... 395**

Elora Testoni Felippi – FURB

Gicele Maria Cervi – FURB

**O PAPEL DA BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO BRASIL ..... 405**

Luciane Oliveira da Rosa – UNIVALI

**PESQUISA SOBRE CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA BASE DE DADOS  
SCIELO EDUCA: REFLEXÕES ACERCA DO QUE OS ARTIGOS APONTAM..... 417**

Fernanda Andressa da Cruz Silva – UNIVALI

**REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ..... 427**

Fernanda Andressa da Cruz Silva – UNIVALI

Valéria Silva Ferreira – UNIVALI



## GT – 6

---

### **EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....438**

Ivan Carlos Cicarello Junior – UNIVILLE  
Melissa Daiane Hans Sasson – UNIVILLE  
Rosânia Campos – UNIVILLE

### **TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR .....449**

André Luiz VAILATI – UNIVALI  
Veronica GESSER - UNIVALI

## GT – 7

---

### **A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: ENTRELAÇAMENTOS COM O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....459**

Silvana Kalff – UNIVALI  
Mônica Zewe Uriarte – UNIVALI

### **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA VISÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO .....470**

Clarita Mitiko Isago – UNIVILLE  
Marly Krüger de Pesce – UNIVILLE

### **COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A HORA ATIVIDADE COMO UM TEMPO-ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....480**

Jessica Rautenberg – FURB  
Rita Buzzi Rausch – FURB

### **CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA CATARINA .....489**

Bruna Carolina Siqueira de Lima dos Santos - UNIVALI  
Ananda Nocchi Rockett - UNIVALI  
Antonio Fernando Silveira Guerra - UNIVALI

### **ESTIGMA E PRECONCEITO NO ÂMBITO ESCOLAR: O ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - PAEE .....497**

Perla Torrens – FURB  
Andrea Soares Wuo – FURB

### **FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO PARA ATINGIR A QUALIDADE DO ENSINO: PERSPECTIVAS EM DEBATE.....507**

Claudia Zajac Dudar – UNIVILLE  
Aliciene Fusca Machado Cordeiro – UNIVILLE  
Márcia de Souza Hobold – UFSC

### **IDENTIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O CASO SESI CIÊNCIA ITINERANTE .....516**

Rocheli Rita Ronchi  
Daniela Tomio

### **O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: NOTAS DO BALANÇO DE PRODUÇÕES ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2016 .....525**

Sandra Michelluzzi Biazotto- UNIVILLE  
Aliciene Fusca Machado Cordeiro - UNIVILLE



**PESSOA COM SURDEZ NO ENSINO REGULAR DE JOINVILLE- SC: UM CAMINHO  
PARA A CIDADANIA .....536**

Sônia Márcia Marcilio Fambomel - UNIVILLE

Sonia Maria Ribeiro - UNIVILLE

**UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE INFORMÁTICA NA DOCENCIA DO  
CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM .....545**

Vanessa Luiza Tuono Jardim – IFSC – Campus Florianópolis

Dayane Clock – IFSC – Campus Joinville

Therezinha Maria Novais de Oliveira – UNIVILLE

**VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL E O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO .....555**

Heloiza Iracema Luckow – UNIVILLE

Aliciene Fusca Machado Cordeiro – UNIVILLE



XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 1**

# **BILDUNG E CUIDADO DE SI: FOUCAULT E A EDUCAÇÃO**

Kelvin Custódio Maciel<sup>1</sup> – FURB  
Grupo de Trabalho – Arte/Educação  
Agência Financiadora – CAPES

## **Resumo**

O trabalho proposto busca discutir educação, a partir do conceito alemão de *Bildung* (formação) e da noção de Cuidado de Si em Michel Foucault. A tradição de *Bildung* representa um ideal humanístico-educacional datado no século XVIII e desenvolvido no Idealismo e Romantismo alemão. Esse termo nos interessa na medida em que estando ligado ao Iluminismo (*Aufklärung*), em particular com a filosofia de Kant e sua definição clássica de esclarecimento, tem forte influência sobre as teorias e práticas educacionais modernas. A partir desta discussão questiona-se: de que maneira se pode articular a noção ética de cuidado de si com a noção clássica de *Bildung*? Deste modo, os trabalhos de Foucault, em especial, os que se iniciam nos cursos no *Collège de France*, como *A Hermenêutica do Sujeito* e o terceiro volume de *História da Sexualidade: o cuidado de si*, possibilitam pensar o cuidado de si como um imperativo ético, no qual o ocupar-se consigo, se traduz numa arte da existência, numa prática social e transformadora. Como método assume-se o conceito de genealogia, que tem como pressuposto a análise da história, buscando a gênese dos acontecimentos no tempo. Assim, utilizando-se da “caixa de ferramentas” de Foucault busca-se contribuir com as discussões sobre a história da educação.

**Palavras-chave:** *Bildung*. Cuidado de si. Educação.

## **GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA BILDUNG**

O período de 1781 a 1831 marca a consolidação de um movimento que ficou conhecido como Idealismo Alemão. Na esteira desse movimento filosófico está um ideário pensado para o ser humano, especificamente com vistas para os ideais formativos. A *Bildung*, traduzida hoje por formação, é a estrutura que orientou a constituição da identidade do povo alemão no século durante o século XVIII e XIX, e que ainda hoje, de algum modo, constitui o que somos e o que fazemos. Para iluminar o sentido da terminologia e do aspecto constitutivo da *Bildung*, faz necessário olharmos para esses dois conceitos de *Zivilisation* e *Kultur*.

Na análise de Elias o conceito de civilização expressa a consciência que o Ocidente tem de si, de maneira que todos os elementos de sua composição, tais como, os modos de ser, as maneiras de se comportar, o nível da tecnologia, os desenvolvimentos dos conhecimentos científicos, as ideias religiosas, os costumes, revelam um fazer, uma atividade civilizada ou incivilizada (cf. ELIAS, 1994, p. 42). Todavia, este conceito não é consenso para todas as nações

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia, atualmente mestrando em Educação no PPGE da FURB. kelvin.sedi@gmail.com.



ocidentais. Para os alemães *Zivilisation* significa algo efetivamente útil e que está em processo, em movimento constante para frente.

O termo *Kultur*, remete-se à arte, à intelectualidade, ao valor da pessoa em virtude de sua conduta, em termos gerais, o conceito expressa a identidade particular de um grupo. Num sentido específico alemão, o conceito de *Kultur* deriva do seu adjetivo *kulturell*, conforme Elias (1994, p. 24), esse termo descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, na qual constituem o valor da pessoa e seu próprio orgulho perante as suas realizações.

Nesse âmbito, Elias reforça o contraponto entre o conceito de civilização e de *Kultur*, no vocabulário alemão.

Enquanto o conceito de civilização inclui a função de dar expressão a uma tendência continuamente expansionista de grupos colonizadores, o conceito de *Kultur* reflete a consciência de si mesma de uma nação que teve que buscar e constituir incessante e novamente suas fronteiras, tanto no sentido político como espiritual, e repetidas vezes perguntar a si mesma: “Qual é, realmente, nossa identidade?” (ELIAS, 1994, p. 25).

Assim, o conceito de *Kultur* tangencia uma demarcação, uma delimitação enfatizando as diferenças e a individualidade que se expressa através da produção humana, como a arte, os livros, os sistemas religiosos e filosóficos. Na esteira deste conceito, está a *Bildung*, que compõe o eixo que conecta as discussões sobre educação e cultura, não se limitando a educação escolar, mas a uma questão mais ampla, ao processo formativo humano.

A *Bildung*, se inscreve numa certa tradição educacional ocidental que se preocupa com a constituição de um homem culto ou educado. Ela almeja uma universalidade, semelhante à formação paideística da Grécia Antiga que tinha como objetivo alcançar a excelência humana dos cidadãos gregos. A Paideia grega consistia na formação humano-intelectual dos cidadãos gregos que almejavam um ideal de Homem. Jaeger (1995, p. 16) aponta que “o princípio espiritual dos Gregos não era o individualismo, mas o humanismo, na qual a educação do Homem deveria ser moldada de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser”.

A concepção grega de humanismo teve forte influência na *Bildung* alemã. Para Jaeger (1995) “o pressuposto das duas formas de humanismo se funda num conceito abstrato e anti-histórico, que considera o espírito uma região de verdade e beleza eternas, acima das vicissitudes dos povos”. Assim, o conceito de *Bildung* se encontra numa esfera puramente espiritual. Hegel evidencia tal aspecto constitutivo da *Bildung*, ao afirmar a sua natureza formal, evidencia também, uma elevação à universalidade. Para Gadamer:

Do conceito de uma elevação à universalidade Hegel consegue entender numa unidade o que sua época compreendia por formação. Elevação à universalidade não é, p. ex., ver-se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo da determinação da essência da racionalidade humana. É da essência universal da formação humana tornar-se um ser espiritual, no sentido universal (GADAMER, 1999, p. 51)

Sabe-se que o conceito de *Bildung* é oriundo da língua alemã, entretanto, sua teorização está presente há mais de dois mil anos atrás, na Grécia Antiga. A formação do homem grego, ou seja, a Paideia grega era o modelo de educação que não se limitava à educação escolar, mas à formação integral do homem que deveria estar em constante harmonia com a natureza e o mundo.

Um dos elementos por meio do qual o caráter essencialista da formação grega patenteia-se é a aceitação de um patamar de perfeição a que a *paideia* grega nos conduz, a melhor atualização da potência do ser humano. Tão popularizado entre nós, os herdeiros da cultura helênica, está o ideal de perfectibilidade humana que, combinado com as ideias de ato e potência na filosofia aristotélica,





forneem o elemento indispensável para que se compreenda a formação como processo de *devir* humano, como *devir* humanizador (BOMBASSARO; DALBOSCO; HERMANN; 2014, p. 212).

É nítida a semelhança sobre alguns aspectos da Paideia nos ideais da *Bildung* alemã. A ênfase por uma formação (*Bildung*) dos jovens que desenvolvesse as virtudes visando a excelência e a dominação de suas paixões era característico da cultura grega. Jaeger marca brevemente pontos em comum entre os dois conceitos (Paideia e *Bildung*), ressaltando a questão forte do humanismo presente nos dois processos de formação.

Também o neo-humanismo alemão do tempo de Goethe considerou o Grego como manifestação da verdadeira natureza humana num período da História definido e único, o que é uma atitude mais próxima do racionalismo da “Época das Luzes” (*Aufklärung*) que do pensamento histórico nascente, ao qual com suas doutrinas deu tão forte impulso (JAEGER, 1995, p. 16).

Entretanto, como já dito, o conceito de *Bildung* assume em sua “funcionalidade” diferentes empregos. Até o século XVIII o seu emprego estava relacionado à produção exterior, mas com a secularização do cristianismo na esfera da vida social dos alemães e a expressão Iluminista, o conceito passou a compor o ideário do esclarecimento. Deste modo, segundo Biesta (2013, p. 134), a *Bildung* passou a ser compreendida como auto-*Bildung*, ou seja, não como apenas conteúdos exteriores que definiriam o que seria um homem culto ou educado, mas o modo de construção do interior do indivíduo tendo em vista a meta da autonomia racional.

Com a alteração do sentido semântico da *Bildung* no início do Iluminismo, o conceito passa a ser usado – na filosofia de Kant – em conjunto com o conceito de *Erziehung* (Educação), e sua usualidade passa a ser restrita a uma vontade de educar, sobrepondo o conceito de educação (*Erziehung*) à formação (*Bildung*). Como é visto na seguinte definição de Kant (2017, p. 22).

A educação encerra em si *cuidado e formação*. Esta é 1) *negativa*, a disciplina que impede os meros erros; 2) *positiva*, a instrução e orientação, e nesta medida faz parte da cultura. *Orientação* é a condução na prática daquilo que se aprendeu. Daí que se gere uma distinção entre *instrutor*, que é um mero professor e *preceptor*, que é um guia. Aquele educa meramente para a escola, este para a vida.

O emprego na filosofia kantiana pelo conceito de formação (*Bildung*) está intimamente ligado a noção de cultura (*Kultur*), haja vista que o filósofo entende que a moralidade pertence a cultura, na qual o homem deve ser formado. Entretanto, a formação moral do homem é a mais tardia e a mais difícil, pois implica a dominação de suas paixões e instintos para elevar-se a um estado de consciência esclarecida. Enquanto o conceito de *Zivilization* expressa boas maneiras, decoro sociais, refinamento, o caráter do povo, e, também, o modo como o ser humano se constitui numa sociedade através das artes e das ciências.

Neste sentido o filósofo prussiano deixa claro que por mais que uma nação ou povo seja civilizado, ou seja, possua boas maneiras, use das etiquetas e de decoros, se esta nação não desenvolver um povo moralmente bom e esclarecido nada pode ser esperado. Para ele, “se com efeito, a idéia [sic] de moralidade pertence à cultura, o uso, no entanto, do conceito, desta ideia que não vai muito além de uma aparência de moralidade no amor à honra e no decoro exterior, constitui apenas a civilização” (KANT, 1986, p. 19). Ainda, o autor enfatiza que do ponto de vista de uma antropologia pragmática quando se trata do destino do homem e de seu aprimoramento, este está destinado:

[...] a estar numa sociedade com seres humanos e a se *cultivar, civilizar e moralizar* nela por meio das artes e das ciências, e por maior que possa ser sua propensão animal a se abandonar *passivamente* aos atrativos da comodidade





e do bem-estar, que ele denomina felicidade, ele está destinado a se tornar *ativamente* digno da humanidade na luta com os obstáculos que a rudeza de sua natureza coloca para ele (KANT, 2006, p. 325).

Porém, o conceito de *Bildung* abrange muitas possibilidades e sua teorização não se restringe a uma relação de dependência com outros conceitos. Para Wilhelm Von Humboldt, amigo de Goethe, Schiller e fundador da Universidade de Berlim, a *Bildung* transcende conceitos como *Zivilization* e *Kultur*. Assim, como em Herder, aparece em sua teorização sobre a *Bildung*, uma independência e autonomia do conceito. O filólogo naturalista compreende que,

[...] a verdadeira finalidade do Homem, ou aquela que se encontra prescrita pelos imperativos da razão eterna e imutável, e não sugerida por vagos e transitórios desejos, é a da formação a mais alta e harmoniosa possível de suas forças em direção a uma totalidade completa e consistente (HUMBOLDT, 2004, p. 143).

Portanto, na Alemanha do século XVIII a figura do professor e do clérigo ganham notoriedade. Elas têm como meta a formação e difusão de uma nova língua alemã culta. Consequentemente, a universidade ganha mais espaço e, a partir dela, gerações de estudantes expandiram-se pelo país, como professores, clérigos, administradores que disseminavam ideais constituídos pelos princípios da erudição da língua e dos costumes alemães.

Enquanto a corte alemã abusava das boas maneiras, da cortesia, a submissão, escondida atrás de máscaras, a classe média alemã prezava pela “educação sólida e pela virtude antes da honra” (ELIAS, 1994). Acontece que a classe média alemã, ao longo do século XVIII se interessa pela erudição, já que no campo político restam-lhes poucas oportunidades. Logo, o que constitui a auto-imagem do sujeito de classe média na Alemanha não se situa no campo econômico ou político, mas justamente, segundo Elias, “em livros, trabalhos de erudição, religião, arte, filosofia, no enriquecimento interno, na formação intelectual (*Bildung*) do indivíduo” (ELIAS, 1994, p. 43).

Entretanto, a fragmentação política da Alemanha e o pouco incentivo econômico, interferiu tanto na maneira de pensar dessa classe intelectual quanto no seu comportamento social. Uma vez que na França a *intelligentsia* estava localizada em lugares específicos, mantidos em uma sociedade organizada e unificada, na Alemanha essa classe intelectual estava dispersa por todo o país. Isso dificultou muito o contato de jovens intelectuais com professores, já que na Alemanha o principal meio de comunicação era o livro, enquanto que na França o principal meio era a conversa, o diálogo. Esse fato fica explícito no trecho citado por Elias da conversa de Goethe com Eckermann:

Não tem sido fácil para você em sua terra nativa, e nós no centro da Alemanha tivemos que pagar muito caro pela pouca sabedoria que possuímos. Isto porque, no fundo, levamos uma vida isolada, paupérrima! Pouquíssima cultura nos chega do próprio povo e todos nossos homens de talento estão dispersos pelo país. Um está em Viena, outro em Berlim, um terceiro em Königsberg, o quarto em Bonn ou Düsseldorf, todos separados entre si por 50 ou 100 milhas, de modo que é uma raridade o contato pessoal ou uma troca pessoal de ideias. Sinto o que isso significa quando homens como Alexander Von Humboldt passam por aqui e fazem com que meus estudos progridam mais num único dia do que se eu tivesse viajado um ano inteiro em meu caminho solitário (ELIAS, 1994, p. 44).

Essa vida solitária em que a *intelligentsia* alemã se deparava, dispersa pelo território alemão, é que formou o espírito de poetas, filósofos e grande parte dos intelectuais que buscavam na *Bildung* o aperfeiçoamento individual através do cultivo pessoal, do autoconhecimento, do contato intenso com conteúdos espirituais, como as artes e as letras. Assim, para Elias, termos como *Bildung* e *Kultur* “são os lemas e características de um delgado estrato intermediário que nasceu do povo” (ELIAS, 1994, p. 45).





O poeta Goethe, em sua novela de formação, *Bildungsroman* – publicado em duas partes, entre os anos de 1795 e 1796 – inaugura um ideal de formação na qual a narrativa tem seu modelo no jovem Wilhelm Meister. O autor escreve uma proposta de romance de formação (*Bildungsroman*) em que apresenta um sujeito que mergulhado nos códigos morais da família abandona sua casa e traça o seu próprio destino viajando até si mesmo, um itinerário com inúmeras experiências de vida e de mundo.

O conceito de *Bildung* é empregado no romance de Goethe na medida em que o jovem Wilhelm ambiciona o desenvolvimento de suas potencialidades para alcançar uma formação plena e harmônica, recusando assim os costumes dos senhores da corte. Vejamos algumas passagens que ilustram a empreitada do jovem Wilhelm em busca de sua formação (*Bildung*).

No livro 5, capítulo 3, o personagem criado por Goethe faz críticas à classe nobre alemã, sobretudo à superficialidade das boas maneiras.

Enquanto para o nobre, que se relaciona com as mais distintas pessoas, é um dever conferir a si mesmo um porte distinto, e esse porte, já que a ele nunca estarão cerradas portas nem portões, transforma-se num porte espontâneo, pois deve pagar por sua aparência, por sua pessoa, seja na corte ou no exército, de modo que tem ele em atribuir uma importância a elas e demonstrar que atribui alguma a elas. (GOETHE, 2006, p. 285).

Assim, para o jovem Wilhelm uma única coisa importa em sua jornada: “para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intensão, desde a infância” (GOETHE, 2006, p. 284).

Essa descrição expressa o ideal clássico da *Bildung*, na qual para Gadamer (1999, p. 47) constituiu o mais alto pensamento do século XVIII. A *Bildung* se situa num momento de afirmação da burguesia, das revoluções na França e na Inglaterra, do surgimento de movimentos pedagógicos e dos debates entorno da educação na Alemanha durante o século XVIII e início do XIX, sobretudo com a expressão do Idealismo e do Romantismo Alemão. No desenrolar do século XIX, em especial com o surgimento das ciências humanas, da forte influência do Iluminismo nas teorias e práticas educacionais modernas, o homem ocidental se encontrava fascinado pelas novidades da ciência, se proclamava autoconfiante, capaz de se autogovernar e até de renunciar a crença em um ser metafísico, colocando sua fé na razão.

Não tardou para que a educação moderna passasse a ser um campo propício para a potencialização dos ideários de homem. As abordagens e práticas educacionais se fundamentaram quando a *Bildung* se ligou ao Iluminismo. Em sua clássica definição de Iluminismo (*Aufklärung*), Kant definiu esclarecimento como “a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado”, e menoridade “a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (KANT, 1990, p. 516).

Deste modo, a *Bildung*, na mediação com o Iluminismo (*Aufklärung*), se relaciona com a educação. Neste processo, a formação de grande parte da *intelligentsia* alemã do século XVIII, está direcionada a ser autônoma, autodirigida, automotivada e com a ideia de perfectibilidade e maioridade como objetivos a serem alcançados. Este ideal de educação parece refém de um humanismo acentuado, moldado por um tipo de sujeito transcendental, com potencial para a universalidade do conhecimento. Neste ideário, a tarefa da educação é liberar o potencial do sujeito, para que ele se torne plenamente autônomo. Para Biesta, com Kant, a lógica do processo educacional moderno se fundamentou numa verdade particular sobre a natureza e o destino do ser humano (BIESTA, 2013, p. 18-19).

De que maneira pode-se articular a noção ética de cuidado de si desenvolvida pelo filósofo, com a noção de *Bildung*? Assim, a noção foucaultiana de Cuidado de Si possibilita a problematização do universalismo de uma noção de educação fundamentada nos ideais do Iluminismo e da própria *Bildung*. Assim, buscamos evidenciar as possibilidades na qual a *Bildung* alemã se estruturou enquanto conceito e conseqüentemente as suas diferentes usualidades no vocabulário alemão, para que possamos pensar para além da educação formal escolar, mas no processo formativo que constituiu de alguma forma o que somos hoje.





## O CUIDADO DE SI EM MICHEL FOUCAULT

O estudo de Foucault referente ao tema do Cuidado de Si, levando em conta uma periodização dos seus trabalhos, situa-se em seus escritos e cursos pronunciados no *Collège de France* após a década de 1976 até sua morte, com a publicação do segundo e o terceiro volume de *História da sexualidade: o uso dos prazeres e o cuidado de si* (1984). Esse terceiro período de interesse de Foucault não é uma ruptura em relação à suas pesquisas anteriores, mas, corresponde a uma maneira crítica de pesquisar a questão da relação de subjetividade entre sujeito e verdade. A preocupação do filósofo nesse deslocamento da pesquisa, não gira mais entorno da relação sujeito e verdade do ponto de vista das práticas coercitivas (como é o caso do discurso psiquiátrico, o discurso médico, o sistema penitenciário) mas, a partir das práticas de si.

Ao estudar as relações que se deu na trama histórica do Ocidente entre sujeito e verdade, Foucault faz alusão a um período greco-romano em que se desenvolveu, com autonomia, no interior das filosofias dos estoicos, epicuristas, cínicos e mais tarde no asceticismo cristão, práticas e técnicas de si em que o sujeito se constituía e se reconhecia enquanto sujeito mediante a relação consigo mesmo. Ora, a sua análise neste período quer saber “quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 2012, p. 12).

Desta maneira, a atenção de Foucault volta-se aos textos antigos, (nos estoicos, nos cínicos, em Epíteto, Marco Aurélio, etc.) especialmente nos textos platônicos, como *A apologia de Sócrates*, *Alcibiades*, *Fédon*, na qual o Cuidado de Si é consagrado pela figura de Sócrates, como aquele que “essencialmente, fundamental, e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmo, a terem cuidados consigo e a não descuidarem de si” (FOUCAULT, 2014b, p. 7). Porém, o Cuidado de Si não se resume apenas a esse período socrático-platônico, mas se alonga até nas primeiras formas de asceticismo cristão. Foucault analisa textos cristãos, como o Método de Olimpo de Basílio de Cesaréia, Gregório de Nissa, *a vida de Moisés*, *O cântico dos cânticos*, *Tratado das beatitudes* na qual as reflexões se moviam para uma atitude de relação consigo mesmo, ou seja, o Cuidado de Si como um conjunto de práticas que envolviam a renúncia de tudo que constitui um amor a si, um desprendimento dos prazeres da terra.

Em uma entrevista intitulada *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*, realizada em 20 de janeiro de 1984, por H. Becker, Raul Fornet-Berancourt e A. Gomes-Müller e publicada na Revista *Concórdia*, edição n. 6, julho-dezembro de 1984, Foucault esclarece que no surgimento do preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) ele aparece subordinado ao princípio primeiro, que é o Cuidado de Si. Desta forma, o princípio do Cuidado de Si, que atravessou todo o pensamento moral na Grécia Antiga, também orientou a prática da liberdade individual dos sujeitos que se comprometiam em fazer de suas vidas um êthos.

Assim, a investigação foucaultiana sobre esse tema corresponde a uma busca para compreender o sujeito e o modo como este, desde a Grécia Antiga até o período cristão, atuava livremente sobre si para chegar à uma verdade. Ora, a tríade investigativa do filósofo neste último período, a saber, subjetividade-sujeito-verdade quer mostrar que nas civilizações, grega e romana, as práticas de si tiveram uma autonomia e uma importância muito maior em relação ao papel que essas práticas se desenvolveram depois investidas nas instituições religiosas, pedagógicas, médicas, psiquiátricas e de segurança.

Portanto, pode-se dizer que há um deslocamento teórico em Foucault em relação, quando ele inicia o estudo das práticas de si na Antiguidade. Em *O Uso dos Prazeres* de 1984, Foucault deixa claro que sua empreitada se orientou para uma história da verdade, conduzindo para uma análise sobre “as problematizações através das quais o ser se dá podendo e devendo ser pensado, e as práticas das quais essas problematizações se formam”.

Assim, prosseguindo com o seu método genealógico de investigação, não mais priorizando a problematização no âmbito das práticas coercitivas, ou seja, das relações entre o sujeito e os jogos de verdade, mas um estudo sobre as problematizações éticas, a partir das práticas de





si é que vai ser esboçado o último campo de interesse do autor. Esse deslocamento teórico é reafirmado pelo autor em sua entrevista.

O problema das relações entre o sujeito e os jogos de verdade havia sido até então examinado por mim a partir seja de práticas coercitivas – como no caso da psiquiatria e do sistema penitenciário –, seja nas formas de jogos teóricos ou científicos – como a análise das riquezas, da linguagem e do ser vivo. Ora, em meus cursos no Collège de France, procurei considerá-lo através do que se pode chamar de uma prática de si [...] (FOUCAULT, 2004a, p. 267).

Feita essa consideração inicial, abordaremos o princípio do Cuidado de Si que norteou os últimos trabalhos de Foucault e que também confere a sua pesquisa uma atualidade. Como o próprio filósofo esclarece em sua entrevista “*O cuidado com a verdade*” realizada por F. Ewald, publicada na *Magazine littéraire*, nº 205, em maio de 1984, quando é perguntado: – *Por que interrogar esses períodos sobre os quais alguns dirão que são muito longínquos?* Foucault se porta: – *Parto de um problema nos termos em que ele se coloca atualmente e tento fazer sua genealogia. Genealogia significa que encaminho a análise a partir de uma questão atual. Mas o que é este atual que Foucault quer pensar a partir deste profundo estudo sobre as práticas e técnicas que constituíram o homem greco-romano?* Foucault dá indicações que sua preocupação nesses últimos estudos se voltam para a compreensão de uma ética enquanto éthos, enquanto forma a ser dada, à conduta, à vida do sujeito, e, não pensada a partir das interdições morais, das supressões dos códigos sexuais como fez acreditar a sociedade capitalista.

O Cuidado de Si, também, é parte dos mecanismos de governamentalização da conduta, na medida em que constitui um novo modo de ser no sujeito. Portanto, o Cuidado de Si não é somente uma forma de atenção, de conversão do olhar, mas é um conjunto de “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilos” (FOUCAULT, 2012, p. 18).

Foucault em seu curso *Subjetividade e verdade* de 1980 a 1981 inicia o estudo sobre a questão das artes de viver no período de explosão do Cuidado de Si nos séculos finais da história helenística e romana e nos primeiros séculos da era cristã. O filósofo utiliza à título de exemplo e de método uma literatura da fábula do elefante encontrada em São Francisco de Sales, e usada tanto pelos naturalistas, moralistas e autores cristãos da época.<sup>2</sup> O objetivo desta fábula introduzida por Foucault, é colocar em questão o modo como as artes de viver, de se conduzir, ou seja, de conselhos de existências aparecem na Antiguidade. Segundo Foucault, essas artes de existências, essas maneiras de ser feliz, de levar uma vida tranquila e plena perdeu a sua autonomia atualmente. Entretanto, não quer dizer que não existem modelos de condutas, atualmente configurados, que não sejam impostos, difundidos, investidos por meio da grande e maciça prática pedagógica.

É a pedagogia que veicula grande parte dessas instruções de existência. Há também tudo o que podemos chamar de estereótipos sociais, que, por intermédio da literatura, da escrita ou da imagem, dão modelos de bom comportamento. É preciso dizer ainda, o que chamamos de ciências humanas, em qualquer nível de utilização que as tomemos, do mais baixo ao mais alto, também veicula, de modo mais ou menos explícito, esquemas considerados os bons esquemas de existência, os bons modelos de conduta.

<sup>2</sup> O elefante evidentemente é só um animal grande, mas é o mais digno que vive na Terra e um dos que têm mais senso. Quero contar um aspecto de sua honestidade. O elefante nunca muda de fêmea e ama ternamente a que escolheu, como a qual, porém, acasala apenas de três em três anos, e isso só por cinco dias e tão secretamente que nunca é visto nesse ato. Entretanto, eu o vi no sexto dia, dia em que, antes de qualquer outra coisa, ele vai direto para algum rio, no qual lava inteiramente todo o corpo, pois não quer de modo algum voltar à manada antes de purificar-se. Não são belos e honestos esses humores da parte de tal animal? (FOUCAULT, 2016, p. 3).





Neste sentido, as artes de viver se constituíam na Antiguidade todo um campo que abrangia objetos diversos e momentos de existência considerados fortes. A fábula do elefante apenas representa um esquema simples de toda uma arte da existência presente no mundo Antigo. Para Foucault, essas práticas racionais e voluntárias das quais os homens tomavam para si mesmo como regras de conduta, continham um propósito muito claro naquele tempo, uma modificação do ser, ou seja, passar de um *status* ontológico para outro, onde a experiência, com os outros, com a verdade e consigo mesmo tornar-se-á mais qualificável.

A arte de morrer, por exemplo, consistia num modo de preparar-se para a morte antecipadamente, ou seja, como se comportar diante desse momento em que o sujeito sente a morte chegar? As artes de viver também estavam integradas nesses modos de se comportar frente a uma desgraça, a um luto, a uma ruína, etc. O fato é que essas artes se faziam presentes em momentos essenciais da existência, como nas atividades particulares, como é o caso da arte da retórica a da arte da memória. Também se faziam presentes no regime geral da existência, o regime do corpo, tomado como um conjunto de artes que não almejavam a cura da doença, mas a busca mais adequada de uma arte, seja física, corporal, fisiológica ou psicológica para bem viver. Tem-se também o regime da alma, a qual consistia no domínio das paixões, no controle dos instintos do corpo, que também era considerada um regime geral da existência.

Essas artes, tomadas enquanto um conjunto geral de práticas, não tinham tanto a pretensão de ensinar os indivíduos a fazer alguma coisa, mas ensinar-lhes como serem, a como conduzirem à modificação do seu ser. Para Foucault, essas artes na Antiguidade estão centradas na questão do ser, da maneira de ser.

Nelas o indivíduo não aprende tanto, ou não apenas, a comportar-se, a fazer certos gestos, a estar em conformidade com certo modelo social, e sim aprende a modificar-se seu ser, a qualificar ou moldar se ser e a obter determinado tipo de experiência que seja absolutamente específico (FOUCAULT, 2016, p. 30).

Toda essa arte da existência desenvolve-se entorno de uma “cultura de si”<sup>3</sup> na Antiguidade greco-romana e no início do cristianismo, onde os jogos entre o verdadeiro e o falso atravessam o ser com discursos de existência, se constituindo historicamente como experiência. Trata-se efetivamente de dizer o que se é neste jogo. Por exemplo, a arte da retórica tinha uma finalidade técnica, na qual se ensinava as pessoas a usarem bons argumentos, uma aprendizagem profissional, ou seja, uma atividade do fazer. Mas não é só isso. É preciso ensinar também todo um estilo de vida pública, é preciso ser sujeito público, com o uso da linguagem política e jurídica.

Foucault destaca que com a evolução dessas artes de viver, sobretudo após a Idade Média nos séculos XVII-XVIII passou-se a serem empregadas cada vez mais ao saber-fazer, se distanciando da sua essência. Ao passo, que essas artes de viver se configuraram, genericamente, em aprendizagem-formação profissional e não como gênero autônomo de reflexão e análise.

As artes de viver, na sua essência, como foram desenvolvidas na Antiguidade e no início do cristianismo, possibilitam a aquisição de certas qualidades, não enquanto aptidões ou habilidades, mas enquanto qualidades de existência, o que Foucault denomina de modalidades de experiência, cujo efeito é a modificação do próprio ser. Foucault cita alguns exemplos, como a tranquilidade, que não seria apenas uma maneira superficial de agir, mas uma qualidade de

<sup>3</sup> Termo utilizado por Foucault, com muitas reservas, buscando não uma utilização no sentido vago, mas ele considera “cultura de si” (entre aspas) a predisposição a certas condições, isto é, a um conjunto de valores que têm entre si um mínimo de coordenação, de subordinação e de hierarquia. Cultura de si deve atender a condição de que esses valores sejam dados como universais, mas não acessíveis a qualquer um. Outra condição relacionada ao emprego deste termo, é que para atingir tais valores, são necessárias certas condutas, precisas e regradas. Além disso, é preciso fazer esforços e sacrifícios durante toda a vida para obtê-los. Por fim, cultura de si exige que o acesso a esses valores condiciona-se a procedimentos mais ou menos regrados, que tenham sido elaborados, validados, transmitidos e ensinados, estando também associados a todo um conjunto de saber (cf. FOUCAULT, 2004b, p. 220-221).





ser, ou seja, uma modalidade de experiência “que faz com que os eventos que acontecem em volta do indivíduo, que acontecem na existência produzam sobre ele o menor efeito possível e lhe permitam conservar sua autonomia e sua independência com relação a eles” (FOUCAULT, 20016, p. 31). Outro exemplo de arte de viver, é a beatitude, na qual é uma qualidade que faz com que o ser seja feliz independentemente do que aconteça.

Em resumo, através dessas artes de viver está em causa permitir que o indivíduo adquira um status ontológico que lhe abra uma modalidade de experiência qualificável no que se refere a tranquilidade, felicidade, beatitude, etc. Modificação do ser, passagem de um status ontológico para outro, abertura de modalidades de experiência: é isso que está em causa nas artes de viver (FOUCAULT, 2016, p. 31).

Mas qual é o procedimento em que o sujeito consiga definir o seu trabalho mediante as artes de viver e possa alcançar esse *status* ontológico da experiência? Para Foucault, esse trabalho complexo se dá em três momentos; primeiramente, uma relação com os outros, ensino, no vocabulário grego corresponde à *máthesis*; o segundo momento diz respeito a uma determinada relação com a verdade, ou o que os gregos chamavam de *maléte*; e, por último, a relação consigo mesmo, ou *áskesis* que corresponde a ascese.

Nesta primeira etapa é uma questão pedagógica, ou seja, as artes de viver se aprendem. As artes de viver necessitam de um ensino, conseqüentemente, exigem a presença do outro. A relação entre mestre e discípulo é construtiva das artes de viver. Para Foucault, o indivíduo não pode aprender sozinho tais artes, mas somente pela relação com outro, envolvendo a direção, a autoridade do outro é o se poderá atingir o status ontológico que lhe permita desenvolver por si mesmo, com autonomia, o modo de experiência almejado.

O segundo ponto, concerne a relação com a verdade. Para que o alcance dessa experiência modificadora do ser aconteça, não basta apenas um aprendizado, mas uma interiorização. É preciso refletir sobre si, meditar, retomar aquilo que se aprendeu por intermédio do mestre. Para Foucault, não há arte de viver sem essa retomada periódica de preceitos feita por si mesmo. Sem esse autoexame, esse trabalho sobre si mesmo para com a verdade que lhe porta, é impossível alcançar esse status desejado.

Por fim, a questão própria da arte de viver que é a ascese, ou seja, esse conjunto de exercícios sobre si que envolve exames, controle, tentativas progressivas cada vez mais difíceis do que se deve fazer para atingir esse status ontológico. É preciso um conjunto de provas e exercícios cotidianos aplicados sobre si para chegar a um determinado resultado. Esses três elementos, *máthesis*, *maléte*, *áskesis* que se encontram nas artes de viver constituem uma prática fortemente estruturada, rica e cheia de sentido.

Para os gregos o termo mais apropriado para conjugar essas artes de viver é *bíos*. Essa palavra grega tem dois verbos com dois sentidos. O primeiro é o verbo *zén* que designa: ter a propriedade de viver, a qualidade de ser vivo. O segundo verbo que compõe o termo *bíos* é *bioûn*, que significa passar a vida, ou seja, a maneira de se levar a vida, de conduzi-la, de modo que ela pode ser qualificada de feliz ou infeliz. Neste sentido, a rica carga semântica do termo *bíos* corresponde a vida boa ou má que você leva na condição de ser vivo dado pela natureza. O *bíos* é o que acontece com a vida que se leva, é o curso da existência ligado a possibilidade de devir, de transformação, de direcionamento. Essa modificação no curso da existência de modo racional em função das artes de viver é que corresponde de melhor grau o termo *bíos*.

Todas essas artes, todas essas *tékhnai* que os gregos, e os latinos depois deles, desenvolveram tanto, essas artes de viver dizem respeito ao *bíos*, a essa parte da vida que é da esfera de uma técnica possível, de uma transformação refletida e racional. Aliás para dizer tudo isso eles têm uma palavra, uma expressão que deve ser entendida de modo totalmente literal. Eles chamam essa arte de viver: *tékne perì bión* – a *tékne* que se aplica à vida, a técnica que trata da existência entendida como vida a conduzir, a técnica que permite moldar a vida (FOUCAULT, 2016, p. 33).





Foucault ainda emprega o termo técnicas de si, ou tecnologia de si para se referir a essa arte de viver (*tékhne perì bíon*) visto que todas essas práticas estão permeadas por “procedimentos refletidos, elaborados, sistematizados, que são ensinados aos indivíduos de modo que eles possam, pela gestão da própria vida, pelo controle e transformação de si por si, alcançar determinado modo de ser” (FOUCAULT, 20016, p. 34).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim a noção foucaultiana de Cuidado de Si possibilita a problematização do universalismo de uma educação pensada aos moldes do Iluminismo. Não se pode falar em resgate histórico para a formação (*Bildung*), pois, as condições da modernidade não permitem que pensemos a formação (*Bildung*) como no século XVIII. No entanto, a genealogia de Foucault põe em questão a soberania e o universalismo do sujeito. Para pensar uma nova maneira de se colocar frente aos regimes de saber-poder-verdade. Para o autor, o sujeito está constituído por complexas relações de saber e de poder. Neste último período da produção intelectual de Foucault, o filósofo se aplica ao estudo das formas antigas, gregas e latinas, de colocar-se questões como a ética e a constituição do sujeito.

Foucault (2009, p. 48) assinala que o Cuidado de Si não se reduz a um governo de individualização, mas num estilo de vida que se efetiva numa prática social. Nesta linha de pensamento, para Fonseca, Foucault está sustentando uma dimensão histórica relativa à “constituição da moral do sujeito antigo, que nos é possível, de maneira ampla, colocar em problematização aquilo que, na forma de subjetivação moderna, aparece como ‘evidência’” (FONSECA, 2011, p, 141).

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiosincrático desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) para ética como o modo “como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou, em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 81).

Preponderante ao significado do preceito délfico “cuida-te de ti mesmo”, Foucault resgata da cultura grega, ela significa *epiméleia heautoû*, que se compara com a tradução latina, *cura sui*, que por sua vez designa tudo o que se faz de interesse próprio. A noção de *epiméleia heautoû*, é para Foucault (2004b, p. 4), O Cuidado de Si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, de sacrifício de si mesmo, como também um labor de si.

Neste sentido, o filósofo francês demonstra que é preciso retomar também o que Platão tratou em seu texto, A apologia de Sócrates, a conhecida expressão “conhece-te a ti mesmo”, ou *gnôthi seautón*, que de imediato se compreende como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação prática e particular, de uma regra geral: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenha cuidados contigo mesmo” (FOUCAULT, 2004b, p. 7).

Assim, os trabalhos de Michel Foucault contribuem para se pensar uma ética que se diferencie do projeto moderno de educação, o qual visava uma emancipação individual, para só depois agir com os outros. Neste âmbito, é possível pensar o processo de formação (*Bildung*) do homem diferente da ideia de formação moderna, baseada em uma linguagem da aprendizagem e da técnica. A noção de Cuidado de Si, pode ser um caminho para se pensar a possibilidade de formação (*Bildung*), priorizando o desenvolvimento das práticas e técnicas de si, que privilegiam a formação humana centrada no conhecimento e na consciência de si. Nesse sentido, a formação humana, não se restringiria a ideia de homem ou humanidade, mas seria a possibilidade de transformar a vida em uma obra de arte, de viver a experiência e o contato com o mundo a partir





de outra perspectiva, de repensar sua relação com o mundo, pensando o eu através do cuidado de si, ou seja, um recurso baseado na transformação do sujeito e do seu entendimento com o mundo e com a forma que o experimenta.

A genealogia empregada nos últimos trabalhos do filósofo francês, apresenta as artes de viver, como uma estética da existência, na qual é possível pensar as práticas de si e o Cuidado de Si mesmo subjetivadas pela filosofia e a pedagogia. Assim, a ideia de formação moderna poderia ser repensada por uma ideia de formação que se preocupe com a autoformação e com a própria transformação do sujeito. Pois, a noção de Cuidado de si, para Foucault, funciona como uma teia de relações sociais, “um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida” (FOUCAULT, 2009, p. 63).

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gerd. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ELIAS. Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

**História da sexualidade:** o uso dos prazeres. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 3:** o cuidado de si. 10. ed. São Paulo: Graal, 2009.

FONSECA, Márcio Alves da. **O cruzamento entre a filosofia, a história e a educação na interpretação foucaultiana do diálogo Alcibíades.** *In: Transversais entre a educação, filosofia e história.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, cap. 9, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GOETHE, Johann W. V. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister.** São Paulo: Ed. 34, 2006.

HEGEL, Georg W. F. **Escritos pedagógicos.** México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Os limites da ação do Estado:** ideias para um ensaio a fim de determinar as fronteiras da eficácia do Estado. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

JAEGER, Werner. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta:** o que é o Iluminismo?. *In: A paz perpétua e outros opúsculos.* Lisboa: Edições 70, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



# COMO NOS CONSTITUÍMOS LEITORES DO LITERÁRIO?

Adair de Aguiar Neitzel<sup>1</sup> – UNIVALI  
Janete Ribeiro Nhoque<sup>2</sup> - UNIVALI  
Sabrina Silva Campos<sup>3</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Arte e Educação  
Agência Financiadora – Capes e CNPq

## Resumo

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, teve como objetivo discutir como se forma um leitor do literário, identificando, nas narrativas de vida de leitores, quais os elementos que impactaram na sua formação literária. Como instrumento de construção dos dados, optou-se por uma metodologia multimétodos, com características da Entrevista Narrativa, de Jovchelovich e Bauer (2015); da Entrevista Episódica, de Flick (2015); e de Grupo focal, de Gaskel (2015). O corpus da pesquisa foi analisado a partir da abordagem de Barthes (1999), que sinaliza a reversibilidade como uma categoria de análise do texto literário; além de Bridon (2013), Petit (2008), Larrosa (2016), Neitzel e Carvalho (2016), entre outros. Como resultados, sinalizamos que, na formação de um leitor do literário, a mediação de um adulto tem papel importante e que, entre os entrevistados, esse adulto foi citado como da família (pais, tios ou outro parente próximo), professores e bibliotecários. Foi possível identificar que os aspectos que marcaram a vida desses leitores foram: a) mediação de um adulto na infância; b) contação de histórias; c) uso da biblioteca como espaço de leitura. Outros pontos importantes observados: mesmo na fase adulta, é possível tornar-se leitor do literário; e a atividade de leitura está ligada às necessidades emocionais pelas quais o leitor passa em contato com o texto. Essas necessidades dependem das relações que ele vai estabelecendo ao longo de sua vida.

**Palavras-chave:** Formação de leitores. Mediação. Leitura do literário.

## INTRODUÇÃO

- Louvado seja Deus, que tanto bem me fez! - exclamou ela.  
- Mas conte-me agora, amigo: que benefícios obtivestes com as tuas escudeirices?  
Que saíste me trazes? E que sapatos para teus filhos?  
- Não trago nada disso, minha mulher – replicou Sancho -,  
embora traga coisas de mais importância e consideração.  
(CERVANTES, 2016, p. 583)

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – E-mail: <neitzel@univali.br>.

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Doutoranda da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – E-mail: <jnhoque@uol.com.br>.

<sup>3</sup> Graduanda em História pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI – E-mail: <sabrinadycampos@gmail.com>.



Sancho Pancho – amigo e fiel escudeiro de Dom Quixote –, após longo período ao lado de seu amo, vivendo aventuras diversas, ao reencontrar-se com sua esposa, ouve dela a pergunta da epígrafe, a qual manifesta quais regalos gostaria de ganhar do esposo no seu retorno. Uma preocupação com as coisas materiais necessárias para a sobrevivência é visível no pedido pelos saíotes e pelos sapatos, sinalizando sua precária condição econômica e social. Diante desse questionamento, Cervantes oferece ao leitor uma resposta surpreendente de Sancho que revela a sua trajetória ascensional, apontando para os ganhos da experiência. Para o escudeiro de Dom Quixote, que se lançou nesta aventura para fazer fortuna, afirmar que “[...] é linda coisa esperar os acontecimentos, atravessando montes, esquadrinhando selvas, calcando penhas, visitando castelos, pousando em estalagens [...]” (CERVANTES, 2006, p. 303) nos permite pensar a educação do leitor a partir da experiência.

Os leitores de Cervantes bem sabem que o encantamento de Dom Quixote se deu a partir da leitura dos livros de Cavalaria, exemplificando como os textos literários são mecanismos de subjetivação que possibilitam a produção de realidades. E Sancho Pança? Como se deu a travessia do escudeiro que, ao final de sua aventura, demonstra um equilíbrio entre o racional e o subjetivo, entre o inteligível e o sensível? A forma como ele reage diante dos outros e do mundo mudou após as experiências vivenciadas ao lado de Dom Quixote. É pelas mãos do *Cavaleiro da triste figura* que Sancho dá sentido a sua vida, e se constitui como um *homem vivente com palavra*, expressão utilizada por Larrosa (2016, p. 16). Chegamos, portanto, no ponto central desta pesquisa, a formação do leitor do literário pela experiência. Tanto Dom Quixote quanto Sancho Pança passaram a dar sentido ao que viveram e ao que lhes aconteceu a partir da palavra. No caso de Dom Quixote, a palavra que habitava os livros; e, no caso de Sancho Pança, a palavra oral transmitida pelo cavaleiro andante. No primeiro caso, o livro como objeto propositor e mediador cultural; no segundo caso, temos Dom Quixote como o mediador que é o responsável pela travessia de Sancho.

Neste artigo, queremos discutir como se forma um leitor do literário, identificando nas narrativas de vida de leitores quais os elementos que impactaram na sua formação literária. Não temos dúvida de que, por meio da leitura do literário, podemos auxiliar nossos alunos a ampliarem sua percepção sobre o mundo, como aconteceu com Sancho Pança. Com Dom Quixote, aprendemos que mediar é preciso, e que a experiência pode educar os sentidos, mas, para isso, a leitura precisa “acontecer” não como um componente curricular a ser ministrado, mas experienciado, pois a relação que estabelecemos com o livro de literatura, com o texto literário, precisa se dar no ato da leitura, na experiência do ler. Para Larrosa (2016, p. 18), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Uma leitura que produz afetos – como aquelas que mudaram a vida de Dom Quixote – inscreve marcas e efeitos, e, por isso, dizemos que ela educa os sentidos, operando mudanças como aquelas que percebemos em Sancho Pança. Entendemos que a produção de sentidos muitas vezes é dependente do mediador (como no caso de Sancho Pança), dos objetos propositores (o livro é este objeto e foi determinante para a experiência de Dom Quixote), ou, ainda, de espaços propositores (como é o caso de muitas bibliotecas que se tornam espaços de experiência de leitura). Compreender a literatura como objeto estético, tal qual nos apresentam Martins e Neitzel (2016), exige-nos um esforço para promovê-la nos ambientes educativos de forma a ser apreciada e fruída como arte.

Bridon (2013, p. 18), em sua pesquisa sobre as competências de leitura necessárias para os alunos da Educação Básica e as avaliações do SAEB e do PISA, demonstra sua preocupação com os “[...] leitores que pensam, que conectam, que refletem, que agem, que experimentam, que tenham e sintam prazer pela leitura”, e, também, com a necessidade de serem críticos e reflexivos. Sua história como leitora está ali registrada e ela discute como o professor pode agir para inspirar e estimular os alunos a quererem saber mais, sendo a leitura parte primordial desse processo.

Neitzel *et al.* (2016) traz, em sua pesquisa, a história do livro no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1970, e mostra como os livros foram censurados. Com isso, segundo as autoras, houve um atraso no processo cultural e no desenvolvimento dos leitores, pois, nessa época, ser leitor





era “sinônimo de subversivo”, afastando parte da população dos livros. A censura imposta à produção cultural da época impossibilitou a intimidade do leitor para com o livro e o ato de ler pela fruição passou a ser um ato culposo. Esses fatores, entre outros, fizeram com que a imagem de um povo não leitor se construísse. Apesar de a leitura ter sido durante muitos anos censurada, proibida, cerceada a diversos sujeitos, como apontam Neitzel *et al.* (2016), ela ocorreu e conseguiu se manter como desejo, como indica um fragmento da narrativa de *Clarissa*, um dos sujeitos leitores desta pesquisa:

*Meu pai era chacareiro, a gente morava numa fazenda e minha mãe trabalhava na casa grande, e os filhos deles tinham muitos gibis. Então, eu entrava escondido na casa para ler, se minha mãe descobrisse que eu entrava para ler, eu apanhava, então quando minha mãe estava em outro canto da fazenda, eu pulava a janela e ficava escondida lá, até terminar de ler. (Clarissa).*

Essa propensão, esse desejo faz-nos indagar: Como se forma um leitor? Como a experiência da leitura se construiu mesmo entre ditaduras, ou em ambientes rurais, sem apoio familiar, sem um ambiente favorável à leitura? *Clarissa* relata que era impelida constantemente por sua própria família a não ler, mas seu desejo pelo objeto interdito – os gibis – aguçou nela o querer ler. Essa e muitas outras histórias serão aqui analisadas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa configurou-se como qualitativa e buscou discutir como se forma um leitor do literário, identificando nas narrativas de vida de leitores quais os elementos que impactaram na sua formação literária. Para tanto, utilizou como procedimento de construção dos dados uma metodologia multimétodos, com características da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVICH; BAUER, 2015), da Entrevista Episódica (FLICK, 2015) e de Grupo focal (GASKEL, 2015).

Os dados analisados são parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por um dos membros do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Os dados foram coletados com três grupos de leitores. Apresentamos, neste artigo, um recorte desse trabalho ao analisarmos as narrativas de um desses grupos.

A construção dos dados ocorreu por meio de um encontro com cada grupo. Nesse encontro, cada leitor foi instigado a narrar sobre suas experiências leitoras. Os leitores selecionados possuem um histórico como leitores do literário e puderam escolher como codinomes personagens de suas histórias preferidas da literatura no momento da interação em grupo com o objetivo de salvaguardar sua privacidade. Os codinomes foram: *Clarissa*, *Matilda*, *Marilyn* e *Marcela*.

*Clarissa* e *Matilda* eram mestrandas; *Marcela*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI; e *Marilyn*, professora do curso de Letras da universidade. *Clarisse* e *Marcela* são pedagogas, *Marilyn* formada em Letras – as três já atuaram ou atuam como professoras; e *Matilda* é jornalista. Com exceção de *Matilda*, todas as outras participaram de algum tipo de formação de leitores no decorrer de suas vidas, e todas participaram dos Seminários de Literatura, disciplina optativa promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação a cada semestre e organizado pelo Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora.

O encontro de coleta de dados foi construído em três partes: em um primeiro momento, foi apresentado um fragmento de um filme; depois, houve a discussão sobre as lembranças que o filme possibilitou; e, por fim, cada leitor compartilhou com os demais um dos seus “livros de cabeceira”, aquele que marcou sua trajetória e do qual ele comumente se referia ao conversar sobre suas leituras.

Para iniciar as discussões, nesse encontro, foi selecionado um fragmento do filme *Minhas tardes com Margueritte*, de Jean Becher. O enredo da história é sobre um trabalhador e iletrado francês de nome Germain, que, em uma tarde, em uma praça, tem um encontro com uma senhora, de nome Margueritte, muito terna e grande leitora. Ela, com sua doçura, torna as tardes na praça





com Germain momentos de encontro dele com a leitura de obras literárias. Ela faz com que, aos poucos, ele se torne um apaixonado pela leitura. O fragmento escolhido, de duração de quinze minutos, foi o segundo encontro de Germain e Margueritte.

Após estarem provocados pela história do filme, os leitores foram instigados a narrar suas próprias histórias como leitores. A cada um deles foram feitas questões que os incentivaram em suas reflexões, em suas respostas e em suas interações. As questões previamente elaboradas que fizeram parte do roteiro foram:

- ✓ Qual fragmento do filme apresentado lhe chamou a atenção, quando relacionado com sua trajetória de leitor? Por quê?
- ✓ Consegue se lembrar ou identificar um marco em sua vida que colaborou para que se tornasse o leitor que é hoje?
- ✓ Quais são suas primeiras lembranças de leitor?
- ✓ Quem foi a pessoa que colaborou para que você iniciasse na leitura?

Contudo, durante as narrativas, outras questões foram surgindo e ampliando o rol de temas discutidos. Após essa discussão, cada participante compartilhou com os demais a história de seu encontro com um livro que marcou trajetória de leitor e o motivo de sua escolha. Na interação entre os participantes do grupo, por meio de suas narrativas de vida de leitores, foram identificados quais os elementos que impactaram na sua formação de leitor do literário.

Foi realizada uma gravação em vídeo desse encontro e, logo depois, sua transcrição, para assim poder ser analisado. A metodologia de análise foi a partir da abordagem de Barthes (1999), que sinaliza a reversibilidade como uma categoria de análise do texto literário. A escolha dessa metodologia de análise deu-se porque ela permite o cruzamento de várias fontes para identificar as subjetividades que percorrem o processo de interpretação e de análise. Os resultados foram organizados em quatro eixos: mediação por meio de familiares, professor mediador, contação de histórias e espaço das bibliotecas, os quais serão apresentados a seguir.

## MEDIAÇÃO POR MEIO DE FAMILIARES

*[...] aos 10 anos eu considero que tive uma mediadora, que era minha tia madrinha, e ela lia muitos livros de cunho espírita, histórias, mas na doutrina espírita, e eu via ela lendo, e ela estava sempre com aqueles livros espíritas e foi me despertando a vontade de ler [...]. (Matilda).*

Nessa epígrafe, encontramos a menção à mediação como importante meio para a formação de leitores, que se tornaram leitores do literário. Uriarte *et al.* (2016, p. 40) define o ato de mediar como promoção de “[...] encantamento, mas também estranhamento, conversar e perguntar, ter dúvidas, inquietar-se e mover-se em diferentes direções”. Muitas são as extensões do significado de mediação, palavra e conceito fundamental em questão. Diante do caso de *Matilda* e seus primeiros contatos com o livro, podemos atribuir também à estesia um dos meios pelo qual a mediação aconteceu. Sendo a estesia a capacidade de perceber as sensações, a sensibilidade e a beleza, vemos como ela mudou a apreciação da menina em ver sua tia ler, despertando curiosidade e interesse, de forma despretensiosa e envolvente. Começava ali a formação de uma leitora.

Bridon (2013) afirma que um mediador é alguém que necessariamente precisa ler. Podemos levantar, assim, duas possibilidades nesse caso de mediação. Ela ocorreu de forma despretensiosa, como falamos, ou seja, não era o objetivo dessa tia incentivar sua sobrinha a tal prática; ela estava apenas seguindo de forma natural com sua rotina. É possível, então, um mediador influenciar outrem no simples ato de ler? Talvez, também, as expressões no rosto do leitor provocadas pelas surpresas do texto e seu envolvimento na história, a leitura trazendo vida às palavras que estavam simplesmente codificadas em um papel podem despertar as pessoas ao redor de tal curiosidade; assim como aconteceu com *Matilda* em sua infância.

As palavras em um livro só ganham fôlego quando alguém as tira de seu estado de inatividade. Lendo-as, trazem-nas para um lugar de ação, gerando novas perspectivas, horizontes e sentimentos. Assim, o ato de ler faz com que aquele objeto (livro) na mão do leitor se torne motivo de encantamento e de estranhamento. A partir de então o próprio objeto livro torna-se





alvo de curiosidade. Ele se destaca no ambiente chamando a atenção do leitor em potencial. Segundo Neitzel *et al.* (2016, p. 150), o mediador é um professor, um bibliotecário, familiares ou simplesmente um apaixonado por livros. Um mediador de leitura é, sobretudo, alguém que promove encontros entre o leitor e a obra literária. Além da tia, o mediador pode ser o pai ou a mãe. Petit (2008, p. 169) afirma que uma criança que escuta uma história todas as noites de sua mãe tem “[...] duas vezes mais chances de se tornar um leitor assíduo” do que aquela criança que praticamente nunca escutou uma.

No relato a seguir, a leitura é apresentada a *Marilyn* quando era criança por meio do pai, que, segundo ela, era seu ídolo. O contraste entre um pai bravo, segundo o relato de *Marilyn*, no dia a dia, e um pai que era paciente em um momento de lidar com os filhos pode ter criado uma relação de admiração. O cenário de uma pequena menina deitada, já pronta para dormir, e seu pai ali lhe contando uma história a fez se encantar pelo mundo das palavras.

*Meu pai contava histórias para mim antes de dormir [...]. Eu pedia para contar a mesma história todos os dias de forma diferente, e meu pai sempre foi meu ídolo, nossa relação sempre foi muito forte. Eu acho que foi por causa disso, e ele tinha aquela paciência e era um homem muito bravo, porque na relação pai e mãe, o pai era autoridade sem tomar nenhuma atitude, e a mãe era quem batia na gente, o pai era duro mas não batia na gente, então a relação com o pai era melhor. (Marilyn).*

Destacamos aqui o tempo investido deste pai, uma mediação realizada na calma da noite, histórias espontâneas criadas para sua filha. Formou-se, então, uma relação de afetividade e de companheirismo. Nesse contexto, existem diversas contribuições que facilitaram para que o diálogo entre o pai contador de histórias, sua filha ouvinte e as histórias em si pudessem se conectar pelas vias sinestésicas. Ao ser perguntada sobre seus primeiros contados com o livro, logo vieram as impressões da infância. A narrativa de *Marilyn* leva-nos às “imagens da intimidade” (BACHELARD, 2003), aquelas que nos deslocam para um lugar onírico, no mais íntimo de nós, um lugar de aconchego, e nos trazem sensações do calor do cobertor quentinho, da cama confortável, do som da voz do pai que conta histórias. Para *Marilyn*, a lembrança do pai que se constituía como seu ídolo com as palavras e a leitura que ele lhe apresentava quando criança trouxeram boas memórias, bons sentimentos. Conforme Zumthor (2000, p.73): “A modulação da voz, o olhar, a tranquilidade do contador que domina o texto, que brinca com ele e, assim, demonstra intimidade com o objeto literário, o uso do corpo no ato de contar, estreitam as relações entre obra e leitor”.

Quando um livro traz a uma criança boas impressões logo no início de sua formação, essa criança tende a tornar-se um leitor e um leitor apaixonado. Eram nesses momentos que *Marilyn* se sentia segura e amada. Toda atmosfera contribuía para que a leitura viesse a se desenvolver, pois a leitura não lhe era imposta ou ensinada dentro de um padrão de obrigatoriedade, mas foi cultivada em um ambiente de graça, por isso a experiência da leitura a tocou. A leitura não foi uma experiência que aconteceu, mas que lhe aconteceu, como salienta Larrosa (2016).

## O PROFESSOR MEDIADOR

*Vendo que não conseguia mover-se, buscou refúgio no seu costumeiro remédio, que era pensar em alguma passagem dos livros [...].*  
(CERVANTES, 2016, p. 115)

É pensando na descrição da epígrafe, da atitude que o personagem Dom Quixote de Cervantes manifesta ao chegar de uma viagem, muito machucado e cansado, quando busca nos livros a cura de seus males, e entendendo a potência desta arte que é a literatura, que iniciamos nossa conversa sobre o uso do texto literário na escola. Lajolo (1993) é uma das primeiras pesquisadoras no Brasil que abordou o texto como pretexto, texto que é usado em sala de aula





de forma inadequada, sem respeitar sua função estética. Por conta desse tratamento inadequado, várias gerações cresceram sem cultivar a leitura e a arte, sem oportunidade de conhecer a obra literária como objeto estético, por meio da apreciação. Na narrativa a seguir, Marcela narra sobre sua atuação como professora. No seu depoimento, podemos ter um exemplo de como a abordagem pedagógica do texto literário era pensada por ela:

*[...] em alguns momentos eu me pegava ainda assim: E agora? Quais palavras vamos usar desta leitura? Quais palavras nós vamos nos identificar? Era intuitivo algumas coisas e outras coisas eu fazia muito pedagogicamente, é muito trabalhando o conteúdo [...]. (Marcela).*

Um professor é mais do que alguém que ensina conteúdos a seus alunos; existe um sentido a mais que vai além da profissão. Professores são influenciadores, mediadores e podem apontar caminhos aos alunos. O olhar que um professor tem sobre o texto e a potencialidade que ele aposta ao apresentá-lo a seus alunos reflete aquilo que está intrínseco nele. Vários são os mediadores que nos encaminham ou afastam do texto. Além da família, os professores são agentes importantes para a nutrição dos alunos pela literatura, para que se estabeleça uma relação íntima com os livros.

Trazemos, assim, o conceito de leitor produtivo, que encontramos em Bridon (2013). Segundo a pesquisadora, o leitor produtivo decodifica, compreende literalmente, infere, monitora, empenha-se pelo discurso persuasivo e aberto, lê por prazer, lê por fruição. Espetacular! Um professor que consegue levar seus alunos a alcançarem toda essa dimensão possibilita-lhes tornarem-se leitores completos, que descobrirão na arte literária uma possibilidade de refúgio, como Dom Quixote.

O perfil do professor que é um leitor produtivo, e que, portanto, sabe selecionar suas leituras e indicá-las para os estudantes, torna-se aquele professor que falamos anteriormente, que vai além dos conteúdos. Ele é investigativo, curioso, consegue ler e compreender as entrelinhas, assim trazendo novas questões. Ele definitivamente é tocado pelo texto. A partir dessa experiência de leitura, ele se torna um verdadeiro mediador. O viés da estética será o viés pelo qual olharemos o texto literário, que requer percebê-lo, apreciá-lo, deixar-se ser tocado por ele, fruir, olhar para além das palavras. Neitzel e Carvalho (2016, p. 147) afirmam que:

*O leitor necessita desaprender o automatismo da leitura ocidental, não ler apenas da esquerda para a direita, de baixo para cima, e para tal é vital transpor a falsa sequencialidade das palavras normalmente impostas ao leitor, procurar em suas fendas janelas que conduzam a outros enunciados, a outras significações. (NEITZEL; CARVALHO, 2016, p. 147).*

Destacamos a expressão “desaprender o automatismo”, para, então, apreciar o texto. É preciso desconstruí-lo para poder olhá-lo livre do óbvio e do pré-determinado. Para enxergar a arte, também é fundamental a liberdade e estar disponível. Para instigar os alunos à leitura, antes o professor precisa experimentar um encontro com o objeto estético que, segundo Uriarte *et al.* (2016, p. 39), acontece em dois movimentos: o primeiro é o encontro do sujeito com a arte em si, que as autoras chamam de “contaminação estética”, que pode se dar por diversos meios como: imagens, filmes, músicas, objetos, coreografias, poesias, entre outros. Abre-se, assim, um leque de possibilidades para ter-se contato com as artes. O segundo movimento envolve o encontro consigo, quando o sujeito busca nos conhecimentos já construídos pontos de relação com aqueles despertados pelo encontro com as artes, modificando suas percepções e potencializando suas experiências.

O professor, assim sensibilizado, pode criar estratégias para compartilhar com os alunos, sensibilizando-os por meio da experiência estética, conforme aborda Uriarte (2017). Com isso, este professor torna-se um mediador cultural que leva novas perspectivas a seus alunos, mediando reflexões, pensamentos, abrindo possibilidades para a percepção e estesia. *Marcela* compartilha um pouco da sua fragilidade na sua formação como professora que reflete na sua atuação como professora leitora.





*E naquele momento que eu fazia isso [ministrar aula], por mais que eu tivesse uma graduação e uma Pós-Graduação, eu não tinha toda essa ampliação da literatura como eu tenho hoje. Porque a minha formação em pedagogia, é uma formação frágil nessa área, eu não tinha essa percepção de perceber a literatura como arte de fato. (Marcela).*

Esse é um depoimento de uma professora graduada em Pedagogia, e pós-graduada, mas que ainda não havia compreendido a literatura como arte. Esse é um caso comum, como aponta Failla (2012), ao analisar a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3*. Segundo a pesquisadora, dos 145 professores entrevistados, 13 sinalizaram não gostar de ler, 38 apontaram que gostavam um pouco e 94 gostavam muito. Contudo, quando perguntados sobre o que faziam em seu tempo livre, apenas três afirmaram ler. Os outros se dividiram entre assistir à televisão e entrar em suas redes sociais. Se um professor desconhece o prazer da leitura, conseqüentemente não conseguirá apreciar um texto por um viés artístico e não será um mediador pela via da fruição.

Trouxemos anteriormente o conceito de “experiência”, segundo Larrosa (2016), porque entendemos que, quando a literatura é trabalhada de forma que sua função estética seja respeitada, ler passa a ser uma experiência que “nos passa”, que nos toca, ou que nos acontece e nos transforma. A experiência, segundo o autor, é diferente da informação e, até mesmo, considerada como “antiexperiência”, pois aquele que busca com a leitura “estar informado”, adquire e processa informação, mas, por não a ter experienciado, pode não se sentir tocado. Ao discutirmos formação de leitores, consideramos que um professor sensibilizado pela leitura, que passa pela experiência literária, não a trata apenas como forma de informação na formação de leitores. Ele, por estar afetado pela leitura, se transforma e, assim, pode transformar o outro.

Como professores responsáveis pela mediação e pela formação de leitores, precisamos nos permitir um “êx-odo”, um “ex-it” desse sistema que consome nossas experiências. Não podemos passar pela escola como em um *fast food*, mas temos que experimentá-la como em um *full meal*. Saborear a leitura, o livro, deixar-nos ser desconstruídos e construídos, tocados e incomodados por uma leitura de fruição. Olhar, ouvir, sentir devagar, demorar nos detalhes, cultivar a atenção e a delicadeza. Ações que podem brotar da leitura do literário quando percebida como arte.

No caso da leitora *Marcela*, seu encontro com a leitura de fruição foi postergado. Ela já atuava como professora e ainda não compreendia a literatura como arte. No entanto, isso comprova que, mesmo depois da Graduação, e até de uma Pós-Graduação, é possível que haja a formação de leitor. Logo, na formação de professores, tanto na Graduação quanto nas formações continuadas, é importante que haja novos formatos de abordagens para mediar um encontro entre os professores (futuros leitores) e a obra, possibilitando, por meio da educação estética e da educação da experiência/do sentido, encontros que poderão se tornar experiências. Professores transformados pela experiência e sensibilizados para se tornarem leitores apaixonados, para então, serem bons mediadores.

## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: QUANDO A MEDIAÇÃO ACONTECE

*[...] eu percebo que este ato de uma pessoa que lê para o outro, desperta o que ela despertou nele [refere-se ao personagem do filme “Minhas tardes com Margueritte”], e essa é a grande verdade, então eu não vou gostar daquilo que eu não conheço, mas quando você começa a ler para alguém e mostra que delícia é ouvir aquilo, a pessoa se torna motivada à leitura. (Marilyn).*

Essa epígrafe revela aquilo que vimos discutindo ao longo do texto. Temos aqui *Marilyn*, como já apontamos, uma professora leitora produtiva, que aprecia o texto literário, que teve e tem experiências estéticas na leitura. Em sua fala, ela afirma que a leitura para o outro é uma “delícia”. Aqui, também encontramos o prazer pelo texto e constatamos que ela se mostra uma leitora do literário que está envolvida pela educação sensível e inteligível.

Na afirmação “*então eu não vou gostar daquilo que eu não conheço*”, *Marilyn* faz-nos refletir acerca daquelas pessoas que não tem o hábito da leitura e passam a saboreá-la por meio





de um leitor que trabalha de forma intencional e afetiva a formação de leitores. Essa professora mediadora utiliza a contação de histórias como estratégia para a formação; e podemos perceber, em sua declaração, que há resultados muito bons por meio da contação. Seus alunos são tocados pela leitura, contagiados, porque a mediadora foi tocada.

A contação de história aqui é entendida tanto aquelas realizadas por meio das obras escritas quanto aquelas da tradição oral, pois, como destaca Eco (2003), as obras literárias são tanto aquelas escritas e publicadas, quanto as “imateriais” incorporadas e recordadas na voz, na tradição oral de uma sociedade, comunidade ou família. Então, *Marilyn*, que, na sua infância, foi levada para a leitura por meio de “obras imateriais” oriundas da tradição oral familiar, como professora, se serve também de obras concretas, de livros, buscando o mesmo para seus alunos.

*Marcela* também é professora e incentivou seus alunos à leitura por meio da contação de histórias como caminho para formação de leitores:

*[...] eu fiz muita leitura, usei muito a leitura para envolver os pequenos na sala de alfabetização para que eles pudessem compreender antes de escrever o que liam de certa forma no mundo. Eu fiz muito trabalho com o livro, eu dei muito livro, eu fiz muito trabalho de sensibilização de livro, de leitura e vivência do livro. (Marcela).*

Ao apresentar uma leitura aos alunos, o professor traça seus objetivos e suas estratégias. Muitas vezes, a preocupação fixa-se nas maneiras de expor um texto para se aprender gramática e demais conceitos da língua de forma utilitarista - a leitura a serviço da aprendizagem. Contudo, se o objetivo é a formação de leitores, mediar é preciso de forma a despertar e incentivar o outro à leitura. Por meio da contação, é possível renovar as percepções e as sensibilidades, proporcionar o encontro entre o objeto estético e o leitor, permitindo essa contaminação estética. A leitura passa a ser um fim e não um meio de se chegar à aprendizagem.

Weiss (2016), que buscou investigar as potências da literatura na formação estética dos alunos/leitores da Educação Básica, aponta que a escolarização do texto ocorre, mas o professor pode buscar estratégias que respeitem a função estética da leitura, contribuindo, assim, para a formação humana do aluno. Desse modo, as leituras feitas, por exemplo, no período de alfabetização, colaboram para que as crianças compreendam a função social da escrita, mas, sobretudo, possibilitam para que essas crianças adentrem nesse universo pelo livre gosto de descobrir coisas que desconheciam.

Neitzel e Carvalho (2016, p. 148) indicam que o contador de histórias apresente o texto “[...] sem medo de que não seja entendido, sem infantilizar ou desmistificá-lo, salvaguardando o seu status de literário, seu poder artístico e ficcional, respeitando a sua autoria”. A mediação ao ser feita sem medo, desperta olhares outros. Cada leitor faz sua própria interpretação, pois, em cada um, há uma impressão de mundo, um conhecimento e, de acordo com sua própria história, ele entenderá e se sensibilizará.

No entanto, é importante o mediador ser um apaixonado literário e acreditar que sua ação pode gerar uma reação. A mediação de leitura na escola por meio da contação é uma grande estratégia na formação de leitores, como podemos perceber pelas falas dos leitores participantes desta pesquisa. Neitzel e Carvalho (2016, p. 145) falam sobre quão estratégica é a contação de histórias e como ela aproxima a “[...] criança do texto literário e pode auxiliar em projetos de formação de leitores, ampliando seu acesso ao livro”. A contação quando faz uso do livro é uma forma de mediar o texto literário e, por meio dela, movimentamos a criança a ler o texto contado e a buscar suas próprias leituras.

## O ESPAÇO MEDIADOR: A BIBLIOTECA

*Quando eu fazia magistério a escola havia reformado a biblioteca, arejada, decorada, e os livros foram colocados de uma forma diferente, e eu entrei. Peguei algo para ler, e lá encontrei a *Atilha* (obra infantil), e depois daquele dia não parei mais de entrar na biblioteca. O novo formato e acessibilidade da biblioteca oferecia para nós estudantes algo que me despertou como leitora, foi por curiosidade. (Clarissa).*





Clarissa declara seu prazer ao entrar em uma biblioteca com uma configuração renovada e repensada para ser um espaço de encontros, como fala Petit (2008). A biblioteca passou a não ser mais um espaço estranho, mas acolhedor a uma menina desejosa de livros. Repensar a biblioteca não mais como um depósito de livros, mas remodelado, tendo em vista que ela pode ser considerada como espaço de mediação cultural que proporciona vivências estéticas, é uma tendência, como sinalizam Borba, Neitzel e Carvalho (2016). As autoras apontam que, além do papel de guarda de livros que as bibliotecas historicamente têm, atualmente a elas se agrega um outro, o de centro de cultura e arte na comunidade onde está situada, um espaço de mediação cultural. Em espaços assim, a estesia pode fluir a partir da constituição do espaço físico. Segundo Neitzel *et al.* (2016, p. 71), “[...] a disposição dos objetos, a iluminação, a temperatura do ambiente, a organização de lugares propícios para conversar, ler ou apenas descansar e observar [...]” contribuem para uma educação estética.

Nessa concepção, os ambientes da biblioteca são ampliados, surgem novos espaços, não há somente livros como objeto cultural, mas abre-se espaço para os quadros, esculturas, música, contação de histórias, oficinas de arte, dança, entre outros. A biblioteca assim pensada pode contribuir para a formação de um leitor sensível, que pelo viés da leitura, da arte, dos espaços estéticos se afeta e amplia sua percepção do mundo.

Um espaço cultural heterogêneo, agradável, reinventado, renovado, cultivado, onde as pessoas se sentem atraídas pelo prazer de estar. Em um espaço planejado dessa forma, o leitor, quando menos espera, encontra-se com algum livro “perdido” entre muitos nas prateleiras e uma relação se estabelece. O espaço, nesse sentido, faz o convite e pode ser o objeto propositor que instiga o visitante/leitor a pegar e abrir o livro e, quando menos se espera, pode estar completamente envolvido e seduzido por ele.

Podemos destacar o papel fundamental do bibliotecário, profissional que não é somente um organizador de livros em prateleiras, mas também um mediador, um mediador cultural que, segundo Borba (2016, p. 55), é aquele que, no exercício de sua função, “[...] reconhece a cultura como primordial na formação humana e investe na sua apropriação no seu ambiente de trabalho”. Seu envolvimento com a mediação cultural trará novo significado a sua atividade. Petit (2008), ao trazer o depoimento de diversos jovens que adentraram o meio da leitura pelas mãos do bibliotecário, coloca-o como aquele que transmite sua paixão pela leitura ao se relacionar com aqueles que adentram as bibliotecas. Quantas possibilidades podemos encontrar na atividade do bibliotecário que compreende que sua função é para além de um guardador de livros?

Neitzel *et al.* (2016, p. 74), ao comentarem sobre a função do bibliotecário, afirmam que, sendo um mediador e intelectual, o bibliotecário “[...] assume o papel de agente cultural, e sua ação ultrapassa a função técnica inerente aos serviços de informação”. Ao assumir sua função de mediador cultural, aquele que propõe encontros entre o leitor e o livro, o bibliotecário assume que mediar é provocar, no outro, encantamentos como aqueles que moveram a personagem de Cervantes, Dom Quixote.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, nesta pesquisa, discutir como se forma um leitor do literário, identificando nas narrativas de vida de leitores quais os elementos que impactaram na sua formação literária. Para tanto, foram analisadas, a partir da abordagem de Barthes (1999) sobre a reversibilidade, as narrativas de quatro leitores do literário colhidas por meio de uma metodologia multimétodos, com características da Entrevista Narrativa, da Entrevista Episódica e de Grupo focal.

Os resultados apontam que, na formação de um leitor do literário, a mediação de um adulto tem um papel importante e que, entre os entrevistados, esse adulto foi identificado como da família (pais, tios ou outro parente próximo), professores e bibliotecários. Observamos, também, que a constituição desses leitores se deu de forma diferenciada:

- Dois deles, desde a infância, cultuavam o livro, tinham por ele um afeto, e isso ocorreu devido aos mediadores que incentivaram adequadamente desde a infância.
- Outro leitor indicou que, durante os estudos, seja da Educação Básica ou da Superior, encontrou alguém que despertou seu desejo pela leitura, e, para um outro, isso só ocorreu na fase adulta, depois de finalizar a Pós-Graduação.





- Dois dos participantes, que eram professores, identificaram a contação de histórias como uma mediação cultural adequada para aproximar a criança da literatura.
- Um deles reconheceu que, quando era professor (já habilitado), durante muitos anos, usou a literatura inadequadamente, sem respeitar sua função estética por desconhecê-la. Isso evidencia que a formação inicial de professores nem sempre é efetiva na preparação dos professores para serem mediadores de leitura.
- Um dos participantes declarou que sua paixão pelos livros nasceu na biblioteca da escola, revelando a importância desse espaço para a formação dos leitores. Sua declaração mostra como um espaço bem organizado, esteticamente pensado, pode conquistar leitores.

Em síntese, entendemos que os aspectos que marcaram a vida desses leitores foram: a) mediação de um adulto na infância; b) contação de histórias; c) uso da biblioteca como espaço de leitura. Outros pontos importantes observados: mesmo na fase adulta, é possível tornar-se leitor do literário; e a atividade de leitura está ligada às necessidades emocionais pelas quais o leitor passa em contato com o texto. Essas necessidades dependem das relações que ele vai estabelecendo ao longo de sua vida.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 1. ed. 6. reimpr. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Coleção Signo. Tradução Maria de Santana Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.

BORBA, Adeneri Nogueira de. **Mediação cultural em bibliotecas**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

BORBA, Adeneri Nogueira de; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural: encontros, afetos e oportunidades. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 91-106.

BRIDON, Janete. **Entre um texto e outro, o leitor em formação**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Tradução Almir de Andrade, Milton Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara. Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. p. 19-54.

FLICK, Uwe. Entrevista Episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. 1. reimpr. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 114-136.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. 1. reimpr. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. 1. reimpr. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.





LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS, Elaine Cristina da Silva; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Narrativas hipertextuais infantis**. Curitiba: Appris, 2016.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A movência do leitor na leitura literário. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 143-157.

NEITZEL, Adair de Aguiar *et al.* Mediação Cultural: encontros, afetos e oportunidades. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 91-104.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

URIARTE, Mônica Zewe *et al.* Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. (Orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-51.

URIARTE, Mônica Zewe. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

WEISS, Cláudia Suéli. **A leitura de literário e a sala de aula: mediações em/de leitura**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.



# EDUCAÇÃO SONORA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPRESSÕES E EXPRESSÕES

Bruno Portes<sup>1</sup> – UNIVALI

Letícia Francez<sup>2</sup> – UNIVALI

Lívia Vetter<sup>3</sup> – UNIVALI

Grupo de Trabalho – Arte/Educação

Agência Financiadora – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina UNIEDU/  
PósGraduação

## Resumo

O presente estudo parte de nossa participação no Seminário “Música e Educação em Diálogo” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, a partir da narrativa de nossa experiência. Nossa pesquisa tem como objetivo principal compreender como a educação sonora influencia na formação do professor. Para tanto, pretendemos verificar do que se trata a educação estética, compreender o conceito de educação sonora, refletir sobre a percepção do professor enquanto aluno do seminário mencionado e verificar o efeito dessa formação na atuação docente. Como procedimentos metodológicos utilizamos bibliografia relativa ao tema, tendo como aporte teórico os escritos de Barbosa (2004), Duarte Jr. (2011), Larrosa (2009), Meira (2016), Schafer (2009), Schiller (2013), Rosenfield (2006), Uriarte et al (2016). Fizemos uso ainda do relato de nossa experiência, tanto como discentes do seminário como enquanto docentes, visto que propusemos exercícios de educação sonora a nossos alunos. Ao final deste estudo, foi possível percebermos a influência que a participação no seminário em questão trouxe até nós. A experiência vivida provocou mudanças em nossa percepção sonora, como também na aplicação deste conhecimento em nossas práticas pedagógicas, ampliando assim nossa vivência estética, tornando-nos sujeitos mais sensíveis às possibilidades estéticas ao nosso redor.

**Palavras-chave:** Educação estética. Educação sonora. Formação docente.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação - UNIVALI, Licenciado em Música - UNIVALI. Professor de Música na Rede Municipal de Ensino de Itajaí. bruno\_pipo2@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação - UNIVALI, Licenciada em Artes Visuais - UNIasselvi. Professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. lefrancez@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação - UNIVALI, Bacharel e Licenciada em Letras - UFRJ. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal Catarinense - IFC - Campus Camboriú. Bolsista UNIEDU. livia.vetter@ifc.edu.br



## INTRODUÇÃO

*Bernardo da Mata nunca fez outra coisa  
que ouvir as vozes do chão  
que ouvir o perfume das cores  
que ver o silêncio das formas  
E formato dos cantos. Pois Pois.  
Passei muitos anos a rabiscar, neste caderno, os  
escutamentos de Bernardo.  
Ele via e ouvia inexistências.  
Eu penso agora que esse Bernardo tem cacoete para poeta.*

Manoel de Barros

Ao apresentar as proezas de Bernardo da Mata, Manoel de Barros (2015) convida-nos a uma reflexão acerca de nossos sentidos. Antes mesmo de nos constituirmos como seres inteligíveis, dotados da capacidade e habilidades do intelecto, são as sensações que apreendemos e as percepções que imprimimos que nos fazem humanos.

A partir desse viés, nos ocuparemos aqui de voltarmos nossa consciência a um saber que eleve a importância do pensamento sensível, o qual podemos chamar de educação estética. Para Duarte Jr., este conceito traz a perspectiva de uma experiência coletiva baseada no cuidado e atenção aos nossos primeiros estímulos enquanto humanos, a partir do qual devemos voltar ao “desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos” (2010, p.13).

Enquanto mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, fazemos parte do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, o qual tem por objetivo “investigar como a cultura, em especial a arte e a estética, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito”, além de trazer projetos de pesquisa “com o intuito de discutir a natureza do conhecimento sensível e sua interferência, principalmente na constituição do discente e docente” (UNIVALI, 2017).

Somos tocados então a absorver tudo aquilo que permeia o mundo sensível a nossa volta. Sendo assim, frequentamos em 2017 o Seminário denominado “Música e Educação em Diálogo”, promovido pela Prof. Dra. Mônica Zewe Uriarte e é a partir da educação estética que fomos conduzidos a pensar o valor que devemos dar ao sentido da escuta, a algo que convém entendermos como educação sonora. Nestes estudos realizados, foram-nos apresentados autores como C. Kater e R. M. Schafer, sendo este defensor da importância que devemos dar à consciência em relação aos sons à nossa volta (SCHAFER, 2009).

Passamos por diversas experiências sonoras em nosso dia a dia e, como alunos de tal seminário, tornou-se possível realizarmos observações e impressões acerca dessas vivências estéticas, além de, enquanto também professores, expressarmos e experienciarmos a troca de tais saberes com nossos alunos. O resultado desta prática levou-nos a uma reflexão relativa aos efeitos da abordagem da educação estética e sonora na educação docente, visto que o professor torna-se um mediador da experiência estética na escola.

Se partirmos da ideia de que somos o que percebemos de acordo com as percepções experienciadas também pela emoção, por meio da reconstrução do real, então poderemos considerar que mediadores possibilitam e promovem encontros entre os sujeitos e suas experiências, através do estético, da arte e de seus processos, levando a descobertas de outras formas de compreensão do mundo provocadas por diálogos internos e externos. Conforme Carvalho e Neitzel (*apud* Meira, 2016), podemos tomar a chave como metáfora para a mediação. Não uma chave que levaria ao lugar certo, pontual e acabado, mas aquela que conduziria a múltiplas e abertas possibilidades intermediárias, criadoras de movimentos estéticos que conduzam à provocação do sujeito em relação aos objetos do mundo.

Com base nessas contemplações, o presente artigo apresenta como objetivo primeiro compreender como a educação sonora influencia na formação do professor. Para tanto,





pretendemos verificar do que se trata a educação estética, compreender o conceito de educação sonora, refletir sobre a percepção do professor enquanto aluno do seminário mencionado e verificar o efeito dessa formação na atuação docente.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa básica qualitativa, visto que esta “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 269). Compreende-se ainda, como descritiva e bibliográfica. De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 66), “a pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujo registro não consta de documentos”. Para estes mesmos autores, “a pesquisa bibliográfica constitui parte da pesquisa descritiva ou experimental, quando é feita com o intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66)

Como procedimento de coleta dos dados utilizamos a observação participante, que ocorre “quando o observador, deliberadamente se envolve e deixa-se envolver com o objeto da pesquisa, passando a fazer parte dele” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 28). Lakatos e Marconi (2011, p.279) complementam ainda que “a observação participante não utiliza instrumentos como questionário ou formulário; a responsabilidade do sucesso da investigação depende exclusivamente do investigador, como habilidade, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico”. Tal observação, partiu de nossa experiência enquanto discentes do seminário e também enquanto docentes, ao propormos exercícios de educação sonora a nossos alunos.

## EDUCAÇÃO ESTÉTICA

*Todo dizer poético aspira por um silêncio de palavras - para que a música seja ouvida. O acontecimento poético é assim: o corpo ouve a música, percebe a beleza. Experiência de graça. Deseja comunicá-la. Procura palavras, sons, em cujo câncavo a beleza aconteça. Um outro corpo as ouve. Eventualmente esse ouvir provoca nele, corpo, uma ressonância. Se o corpo ressoar musicalmente, é porque existe uma identidade entre aquele que disse e aquele que ouviu.*

Rubem Alves

Rubem Alves (2011), ilustra acima como nosso corpo reage aos sentidos à nossa volta. Os sons que escutamos, sejam eles em condição de palavra, música, reverberação instrumental ou qualquer objeto que possa emitir algum estímulo sonoro, tocam e sensibilizam a quem os ouve. Ao partirmos da ideia de Duarte Jr. (2010), de que uma educação voltada ao sensível, ao sentimento, trata-se de uma educação estética, procuraremos neste estudo apresentar um breve diálogo a respeito do termo em questão.

Nessa esteira, cabe primeiramente fazermos um rápido e conciso resgate histórico acerca do conceito de estética, a começar pela origem do termo, cuja raiz encontra-se no vocábulo grego *aísthesis* e que, por sua vez, possui o significado de sensação, sentimento. É importante ainda compreendermos que, embora o senso comum muitas vezes pense o contrário, a função da estética relaciona-se também com o conhecimento e a razão:

A estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética (ROSENFELD, 2006, p.7).

O pensamento em relação à estética enquanto disciplina acadêmica surge no século XVIII, por intermédio do filósofo alemão Alexander Baumgarten: “antes dele, as estéticas sempre estavam integradas em abordagens sistemáticas da filosofia, confundindo-se muitas vezes com





reflexões auxiliares e iluminando problemas éticos ou a teoria do conhecimento” (ROSENFELD, 2006, p.8). Também neste período, Kant vem contribuir com os estudos acerca do tema proposto. Enquanto Baumgarten tratava da estética como uma “irmã mais jovem da lógica” (ROSENFELD, 2006, p.8), Kant passa a contemplá-la de uma forma ainda mais autônoma. A partir da obra *Crítica do Juízo*, este filósofo traz o conceito de estética aliado à imaginação e ao entendimento:

Em vez de opor a sensibilidade e a razão numa hierarquia, Kant se interessa, desde a *Crítica da razão pura*, pela função que a imaginação (que seleciona as percepções sensíveis) preenche na atividade do entendimento. Ele se orgulhava desse seu enfoque original, que não relega a imaginação a uma fantasia da sensibilidade confusa, e sim a integra como partícipe autônoma na própria atividade racional (ROSENFELD, 2006, p.28).

Nesse passo, o poeta Friedrich Schiller parte do pensamento de Kant para apresentar uma diferente abordagem da questão, destituindo assim o jogo subjetivo entre a imaginação e o entendimento. Schiller busca um fundamento ainda mais objetivo para a questão, no qual o homem tem a possibilidade de compreender o mundo não apenas pela razão, mas também pelo pensamento sensível e intuitivo, tornando a educação estética uma força pensante: “a formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (SCHILLER, 2013, p.46).

Dessa forma, podemos compreender que a partir deste período histórico, ocupar-se com a estética “é lidar com o mundo sensível, isto é, com possibilidades de apreender o mundo pelas vias sensoriais, pela percepção, participando de diferentes manifestações de acontecimentos do mundo” (URIARTE; NEITZEL, CARVALHO, 2016, p.188).

Seguindo esta linha de pensamento, partimos para um cuidado em relação aos sentidos, visto que são estes que servirão como as primeiras e essenciais ferramentas para que possamos perceber o mundo a nossa volta. É o que nos apresenta Duarte Jr. (2010, p.13) quando defende que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”. Neste caminho, trazemos à baila a importância de voltarmos a nossa atenção à uma educação voltada para o sensível, conforme aponta este mesmo autor:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética”- *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JR., 2010, p. 13).

Em meio a uma sociedade onde observa-se que preponderam a individualidade dos sujeitos, o automatismo de suas ações, a insensatez de suas opiniões e julgamentos cotidianos, é preciso criarmos uma cultura que valorize a importância do pensamento sensível, que volte seu olhar para a educação estética. Tal prática permite que tenhamos uma visão mais significativa em relação aos acontecimentos ao nosso redor, faz-nos sentir o mundo como um espaço de vivências e trocas culturais múltiplas, propicia-nos o exercício da experiência estética. A este encontro, destacamos o pensamento de Maffesoli (2008, p.46):

É preciso saber romper com uma postura intelectual, em última análise bem conformista, que busca sempre uma razão (uma Razão) impeditiva para além daquilo que convida a ser visto e a ser vivido. É preciso retornar, com humildade, à matéria humana, à vida de todos os dias, sem procurar que causa (Causa) a engendrou a fez como é.





Sendo assim, cabe guiarmos nossa consciência a uma percepção maior de nossos sentidos, a um saber sensível que faz parte de nossa essência humana. Para Duarte Jr. (2010, p. 13), a “educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectualivo [...]”.

Ao tratarmos da educação estética, tanto no âmbito escolar quanto na formação docente, estaremos contemplando uma cultura sensível, que parte da maneira como somos afetados pelo mundo. Para tanto, é preciso aguçar os nossos sentidos, permitir que sejamos tocados e sensibilizados pelas manifestações - artísticas ou não - que nos cercam. Dessa forma, no tópico seguinte retomaremos por mais um instante a discussão acerca da importância do sensível, vinculada ao sentido da escuta.

## EDUCAÇÃO SONORA

Antes de falarmos sobre Educação Sonora, torna-se pertinente fazermos uma breve contextualização sobre Raymond Murray Schafer, um estudioso do tema, nascido em 1933, em Sarnia, província Canadense de Ontário. Estudante dos instrumentos piano e cravo, também teve contato com composição musical e musicologia, tendo estudado em Londres, na Royal School of Music, no Royal Conservatory of Music e na Universidade de Toronto.

Da Memorial University, onde residiu como artista de 1963 a 1965, mudou-se para a Universidade Simon Fraser, na Columbia Britânica, lecionando de 1966 a 1975. Além de ser professor, músico, escritor e compositor, é dedicado à ecologia acústica – ambientalista, por meio da qual, deu início a “A Paisagem Sonora Mundial”, projeto que iniciou conceitos da “paisagem sonora”. Além de receber vários prêmios pelo seu trabalho original e suas contribuições, também se tornou doutor *honoris causa* por várias universidades.

Vamos aqui nos ater, entretanto, ao Schafer dedicado à ecologia acústica, abordada por meio da qualidade da escuta em um de seus livros nomeado Educação Sonora, no qual o músico trabalha sob a perspectiva da importância de desenvolver uma escuta consciente, não somente ouvindo, mas aprimorando a consciência auditiva, “pois uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais deseja diminuir em sua paisagem sonora” (SCHAFER, 2009, p. 8). Tomando como base esta obra, poderíamos nos perguntar por que tratar esse assunto nos dias de hoje? Como se iniciou essa discussão e para quê ela tem tanta importância na sociedade?

Para darmos início a esta discussão, tomaremos como ponto de partida a reflexão posta no âmbito escolar, lugar em que Schafer aponta como contexto no qual os profissionais da educação conseguem evidenciar algumas das deficiências a serem trabalhadas, conforme relata: “de fato, muitos professores me contaram que detectaram crescente deficiência nas habilidades auditivas de seus alunos” (SCHAFER, 2009, p. 13).

Aqui tentaremos explicar nossa reflexão sobre uma educação sensível e sobre o desenvolvimento da consciência sonora no âmbito escolar, compreendendo entretanto, que esta também ocorre a todo tempo, nas relações e nos contextos não institucionalizados. Ao trazermos à pauta de discussão o desenvolvimento de uma educação estética e sobretudo humana, estamos nos ocupando dos sujeitos de nossos trabalhos, os estudantes. Pois estes, que também serão – assim esperamos – futuros profissionais, nunca deixarão de ser humanos que sentem, pensam e interagem a cada experiência.

Dessa forma, tentamos pensar numa educação que pretenda seu estudante-sujeito apto a sorver ativamente de cada acontecimento vivenciado, mediado por uma educação que para além do desenvolvimento da razão, ocupe-se também do desenvolvimento dos sentidos, conforme trata Duarte Jr. (2010) ao atentar para a importância de aguçarmos os sentidos, mencionando a crise da modernidade e o quanto esta era transformou o nosso modo de viver, sentir as coisas e, de que forma isto nos é acometido ainda em nossos dias. A crise que o autor menciona é o modo como o homem se relacionava com o mundo peculiar da época moderna, racionalizando todas as coisas, tornando este um processo primordial para a modernidade.





Diante disso, o leitor pode perguntar-se, “por quê aguçar os sentidos?”. Para tal questão, a reflexão sobre “*o mundo vivido*” que o autor traz, se traduz nas impressões – experiências – que perpassam nosso corpo, compondo-se através da construção no contato primário, contato este que só se pode ter através do corpo, por meio dos cinco sentidos.

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro (DUARTE JR., 2010, p. 12).

O autor entende que o pensamento cartesiano nos tornou tecnicistas, separando o homem de seus sentidos primários, anestesiando o ser para experiências e vivências à construção do ser. Nesse sentido, exprime ainda:

Como afirmado e reafirmado aqui, nossa modernidade veio primando por operar um apartamento entre corpo e mente, na esteira do pensamento de Descartes, o que acabou por nos acarretar uma série de problemas, os quais culminam hoje na severa crise por que atravessa a nossa civilização (DUARTE JR., 2010, p. 130).

Ao pensarmos em nossa civilização, pairamos na reflexão sobre como este pensamento moderno contribuiu para o desenvolvimento de certos vícios cotidianos, mais precisamente, anestesiando em nosso corpo a relação sensível com o próprio estar no mundo, afastando-nos coletivamente de uma consciência que permita nos relacionarmos de forma saudável com o próximo, como reflexo de um relacionar-se bem com o próprio eu, que consciente de sua humanidade, desenvolve um olhar sensível, empático e humano sobre o outro, que, deixa pois de ser apenas o outro, para tornar-se também parte do que sou.

Refletir sobre o anestesiamento dos sentidos nos faz, de certa forma, maturar também sobre como sujeitamos o nosso corpo a ações desgastantes e desnecessárias. Nesse sentido, Duarte Jr. apresenta-nos a estesia:

E assim, algo revoluto, o caminho que viemos trilhando chega agora ao conceito de *estesia*, definido pelos dicionários como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade” e, secundariamente, como “percepção do belo”. Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (DUARTE JR., 2010, p. 136).

Dessa forma, e conforme já elucidado anteriormente, o autor procura trazer tal proposta de discussão para a nossa realidade, dando-nos a possibilidade de pensarmos numa reeducação da sensibilidade dos sentidos, assunto este que Schafer (2009) vem tratando na perspectiva sensibilizadora do ouvir sobre o tema Educação Sonora.

O componente de estudo de Schafer (2009) é o som, elemento sonoro que nos permeia pelo sentido da audição – do ouvir, pelo qual nos percebemos rodeados em nosso cotidiano o tempo todo. Ouvimos sons quando acordamos, como o despertar do relógio ou celular logo de manhã; ou quando estamos em casa e fora de casa, como os sons de carros que passam de lá para cá o dia inteiro numa cidade urbana. Ouvimos coisas diversas e de forma diversificada e, quando ouvimos, sem perceber focamos em alguns sons, enquanto outros simplesmente nos permeiam – no sentido de ouvir mas não perceber. Schafer (2009) chama esta escuta de “escuta focalizada” e “escuta periférica”.

O autor nos apresenta ainda o conceito de “Paisagem Sonora”, o qual define como sendo o campo acústico, ou seja: toda a extensão sonora onde quer que possamos estar (SCHAFER, 2009). O ambiente a que se refere não se restringe somente aos sons que acontecem lá fora, mas também ao sons que acontecem ao nosso redor.





Um dos assuntos que Schafer (2009) também discute é o barulho que se multiplica em nossa civilização moderna. Este barulho é mais precisamente tratado como ruídos pelo músico, os quais se multiplicam pelo invento de dispositivos mecânicos, trazendo assim malefícios à humanidade, como a perda de audição. Mas também nos faz refletir dando a proposta de que podemos filtrar tais ruídos, ou mantê-los e tornar nosso ambiente sonoro mais bonito através de uma audição crítica consciente. Schafer (2009) ainda defende que precisamos aprender a ouvir e sensibilizar o ouvido para os sons que nos rodeiam e, desenvolvendo este senso crítico, poderíamos trilhar nas discussões de implicação social. Sendo assim, chegaríamos a um processo desenvolvido pela maturação da audição no qual poderemos também influenciar pessoas que estão à nossa volta.

Dessa forma, tratamos aqui de explicar a importância da discussão da Educação Sonora em consonância com a Educação dos Sentidos ou Educação Estética, relacionando os conceitos de Schafer (2009) e Duarte Jr. (2010). Cabe reafirmarmos que, ao trazermos nossa atenção às percepções da escuta, estaremos também desenvolvendo uma melhor apreensão de nossa sensibilidade e contribuindo para uma cultura de valorização da experiência sensível.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA SONORA

Realizado no primeiro semestre de 2017, o Seminário Temático Música e Educação em Diálogo, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Stricto Sensu da UNIVALI, teve como objetivo exercitar o conceito de Educação Sonora, discutindo suas implicações para a formação estética e estésica de professores.

Ministrado pela Prof. Dra. Mônica Zewe Uriarte, a disciplina abordou a Educação Sonora, os princípios musicais e educacionais, assim como a ampliação de repertório. Com nove encontros e carga horária de 36 horas-aula, os mestrandos, doutorandos e alunos especiais que participaram deste seminário eram na sua maioria professores, os quais tiveram a oportunidade de exercitar a audição através dos exercícios de Educação Sonora, além de conhecer e aplicar o conceito de Ouvido Pensante de R. Murray Schafer.

A fundamentação teórica do seminário baseou-se nos autores Carlos Kater, R. Murray Schafer e Bernadete Zagonel. O conteúdo abordado envolveu a reprodução e criação de jogos, atividades musicais com ênfase na ampliação dos sentidos auditivos e estéticos, além da escuta de diferentes repertórios, seguido de comentários sobre suas características estéticas e estésicas.

Nessa esteira, narraremos, em seguida, as impressões e efeitos gerados a partir de nossa experiência neste seminário. Tais relatos serão apresentados separadamente, visto que somos professores de diferentes áreas ligadas à Arte e a experiência “é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2015, p.40).

Para a mestranda Letícia Francez, a sensação foi de uma certa expansão auditiva. Seu conhecimento e experiência em relação à música sempre foram muito rasos, portanto a disciplina ofereceu-lhe a oportunidade de ampliar sua percepção sonora e perceber tais paisagens que ocorrem ao seu redor. A partir dessa perspectiva, e enquanto professora de Arte, propôs aos seus alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Balneário Camboriú/SC, a realização de uma experiência sonora.

Assim, apresentou-lhes dois exercícios baseados no livro Educação Sonora de R. Murray Schafer, fazendo antes uma breve contextualização do autor e sua proposta de trabalho. Para o primeiro exercício a professora coletou o chaveiro de quatro alunos, chacoalhou os modelos, um de cada vez, e relacionou-os com o dono do objeto, para que os alunos conhecessem e gravassem o som de todos deles. Depois, pediu que fechassem os olhos, virou-se contra a turma e agitou um chaveiro por vez. Após o som emitido pelas chaves, eles tentavam adivinhar de quem era o objeto. O exercício funcionou muito bem, pois como cada chaveiro possuía características diferentes, o som de cada um também ficou bastante único, o que facilitou o exercício. Aproveitaram ainda para classificar os sons com algumas das propriedades que já haviam estudado anteriormente, como intensidade e volume.





O segundo exercício foi o de prestar atenção aos sons à sua volta, durante alguns minutos. Passado este tempo, os alunos responderam às seguintes perguntas: Qual o som mais fraco que você ouviu? E o mais feio? Qual som que veio de mais distante? Quais sons você gostaria de ter eliminado da paisagem sonora? Houve algum som ouvido duas vezes? Qual? Qual foi o som mais notável (memorável)?

Durante a atividade, havia muitos alunos em outras salas falando em voz alta e este foi um dos sons mais apontados como “mais feio”, “mais distante” e “sons que você gostaria de ter eliminado da paisagem sonora”. Ao perceber os sons alheios, os alunos puderam então notar como eles mesmos podem ser causadores de sons. Observaram que, por intermédio de algum objeto, como caneta, cadeira ou porta, eles também provocam os sons que constituem a paisagem sonora da sala de aula. Constataram ainda que, apesar de a escola situar-se em uma área central da cidade, os sons que escutam diariamente neste local são produzidos muito mais dentro do espaço escolar do que fora dele.

Normalmente esta turma é bastante agitada, portanto, propor esta experiência sonora a eles foi um desafio e uma oportunidade para observarem e refletirem sobre os sons que causam e que são causados a sua volta. A mestranda, enquanto professora, concluiu que foi importante vivenciar este momento de percepção sonora, além de conhecer um pouco mais seus alunos e despertá-los para a importância da escuta.

Para o acadêmico Bruno Portes, falar de experiências musicais foi muito prazeroso por já trabalhar com a música na educação, permitindo-lhe também refletir sobre o quanto isso tem a ver com as práticas vivenciadas no dia a dia; motivando-o a ouvir mais, perceber mais, silenciar mais, para que mais se entenda o significado do que é *fazer música* - segundo Bruno, o sentido mais sensível de expressar algo bom, mesmo em meio a adversidades.

Enquanto professor de Música, utilizou em suas aulas muito do que fora estudado no seminário a respeito de Schafer e limpeza de ouvidos. O mestrando fez a aplicação desse trabalho com estudantes do Maternal até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com as crianças menores e que ainda não conseguiam escrever, propôs o desenho como alternativa de expressão lúdica do que estavam ouvindo (mesmo que fosse um rabisco), já com alunos que sabiam escrever, foi possível propor os exercícios iniciantes.

De forma geral, optou pela aplicação de mais exercícios como este, pois como professor de música, observa a necessidade da “limpeza de ouvidos” nos lugares onde inicia seu trabalho, e embora já trabalhasse com esta proposta em oficinas musicais, na escola foi onde teve a percepção da importância deste conceito apresentado por Schafer.

Ao participar dos primeiros contatos com os alunos e, estendendo os exercícios pelo decorrer do ano letivo, percebeu gradativo progresso na educação da escuta dos alunos, que começaram a adotar uma postura mais branda no uso da voz no espaço escolar, percebendo que antes tendiam a elevar excessivamente a voz em sala.

Já para a mestranda Lívia Vetter, o seminário despertou-lhe curiosidade, fazendo com que tentasse previamente imaginar como seriam as aulas, até que estas foram sonorizando-se de forma inusitada, trazendo experiências sutis, singelas, que muitos diziam sobre um cotidiano-orquestra, quase sempre despercebido e banalizado. Esse cotidiano cheio de vozes acenou-lhe durante as experiências sonoras vivenciadas no curso, então tratou de enlaçar seu braço a esse novo amigo e sair por aí muito atenta a tudo que tinha a aprender, pondo seu ouvido pensante em ação.

Pensante que estava, pensou que também é professora de Língua Portuguesa e, dessa forma, gostaria de compartilhar, ampliar, proporcionar algumas das experiências sonoras que teve em seu grupo com os seus alunos do terceiro ano do ensino médio. Entretanto, ainda não sabia como, afinal, além de serem em torno de trinta alunos por sala, não teriam os instrumentos musicais.

Foi desenvolvendo a ideia até que teve a coragem de incluí-la no planejamento de aula. Acabara de explicar as especificidades do gênero textual crônica, em seguida, leram algumas crônicas selecionadas em sala. Explicou aos alunos que depois seriam eles a se aventurarem no espaço silencioso do papel com suas vozes autorais. Antes, entretanto, de embarcarem





nessa jornada, resolveu levá-los para um passeio pelo vasto e riquíssimo *campus* em que leciona, encomendando-lhes a tarefa de observarem os detalhes a volta, sentirem e, sobretudo, escutarem cada som, descrevendo-os em seguida.

Para tal tarefa, houve o momento em que sentaram em círculo num amplo gramado, virados de costas uns para os outros, cobrindo com as mãos os olhos do colega da frente, permitindo-se apenas vivenciar, sentir e ouvir o que tal experiência lhes proporcionava. Em seguida, todos puseram-se a escrever sobre suas percepções, que em momento posterior foi compartilhada com o grupo. No encontro seguinte, as crônicas começaram a ser escritas enredadas na teia experiencial do encontro anterior.

Os alunos relataram que assim puderam não só estudar os possíveis elementos que compõem o quadro narrativo, mas também incorporá-los às suas próprias narrativas, de forma orgânica, sensível e vivencial. Quanto à mestranda Lívia, sentiu-se que tal experiência pode fazê-la uma pessoa/professora mais atenta, sensível e integrada a tudo a sua volta, como parte/voz nessa grande teia orquestral da existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, pois, ao apresentarmos o relato de nossas experiências com esta disciplina, o quanto também nos utilizamos do conceito proposto por Larrosa (2015, p.38), o qual afirma que “para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborados a partir da experiência, é preciso fazer duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência”. Revelando assim o quanto a experiência é singular, subjetiva, finita e própria de cada ser.

Dessa forma, nos permitimos explorar para além de nossas próprias percepções, compartilhando-as, por meio do exercício da docência, com a experiência do outro, trabalhando-a como um aprendizado mútuo, um convite à receptividade possibilitadora da abertura para a consciência sonora, para o aprendizado sensível e estético; sem pressa e intenção de chegar a um lugar definitivo e assertivo, sem a pretensão de chegar a um conceito único, determinado.

De modo que, se para Letícia, a sensação foi de uma desafiadora expansão auditiva oportunizada pela percepção de novas paisagens que lhe permitiram conhecer melhor seus alunos e despertá-los para a importância da escuta; para Bruno, as experiências musicais foram prazerosas, trazendo seu foco enquanto profissional da música, para a limpeza dos ouvidos; enquanto que para Lívia, a sensação foi de percorrer por caminhos inusitados, guiada por curiosidades possibilitadoras de novas experiências sonoras, incorporadas por seus alunos em produções narrativas autorais.

Portanto, permitimo-nos todos, nesse percurso, sermos sujeitos da experiência, sendo esta o nosso ponto de chegada, num passo a passo pelo território da passagem, em que cada viajante se percebe mais consciente de seus sentidos durante sua caminhada sensível.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

BARBOSA, Ricardo José Corrêa. **Schiller & a cultura estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2011.





LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEIRA, Mirela Carvalho. Apresentação. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2013.

UNIVALI. Mestrado em educação: grupos de pesquisa. Disponível em: <<https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-academico-em-educacao/grupos-de-pesquisa/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 08 set. 2017.

URIARTE, Sarah Zewe; CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar. Formação estética em educação: produções acadêmicas no Brasil. In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016.



# EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS ATRAVESSADAS PELA LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Letícia Caroline da Silva Jensen<sup>1</sup> – UNIVILLE  
Silvia Sell Duarte Pillotto<sup>2</sup> – UNIVILLE  
Grupo de Trabalho – Arte/Educação  
Agência Financiadora – CAPES

## Resumo

Este artigo apresenta o andamento da pesquisa “Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação”, que está sendo desenvolvida na linha Políticas e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Tem por objetivo investigar como as experiências sensíveis atravessadas pela literatura podem mobilizar os adolescentes de um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) a buscar novos olhares e dimensões estéticas. Para isso, está sendo realizado um levantamento bibliográfico com base em Alves (2005), Duarte Jr. (2002), Larrosa (2014 e 2015), Meira e Pillotto (2010), Bock (2007), Barthes (2006), Lajolo (1995), entre outros, que fundamentarão experiências sensíveis, literatura e adolescência. Além disso, o estudo parte do método da cartografia e da pesquisa narrativa baseando-se em Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Clandinin e Connelly (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017). No atual momento da pesquisa, as pesquisadoras se preparam para ir a campo. O local escolhido foi o CRAS do Jardim Paraíso, um dos principais bairros de Joinville, Santa Catarina, reconhecido pelos altos níveis de vulnerabilidade social e violência. Para instigar as experiências sensíveis com os adolescentes, serão realizadas três oficinas, de três horas cada, que discutirão poesia, crônica e conto. A proposta é de que os participantes conheçam tais gêneros e alguns escritores brasileiros, ao mesmo tempo em que produzirão textos autorais. As atividades serão filmadas e fotografadas para produção e análise de dados posterior.

**Palavras-chave:** Experiências Sensíveis; Literatura; Práticas Educativas.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Univille. Bolsista Capes e integrante do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE. E-mail: leticiacaroline.jensen@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal. Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. E-mail: pillotto0@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

A literatura foi o mundo que me acolheu desde a infância. Quando, antes de começar a frequentar a escola, consegui juntar as sílabas e ler a primeira palavra de uma história em quadrinhos, meu coração disparou. Saí correndo do meu quarto e fui até minha mãe, que estava na cozinha. Saltitando, gritei: consegui ler! O deslumbramento com as palavras não parou por aí e culminou com a entrada no mestrado em educação, onde pude me aventurar a pensar se: experiências sensíveis, tendo a literatura como referência, podem contribuir para a ampliação de novos olhares para os adolescentes de um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)?

O CRAS é uma unidade de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. De acordo com o site da Prefeitura de Joinville (2017), a instituição é responsável por oferecer serviços de proteção em áreas de vulnerabilidade social. Ao pesquisar um local na cidade para realizar meu estudo, cheguei ao CRAS do Jardim Paraíso.

O Jardim Paraíso é um bairro da região Nordeste de Joinville, que conta com aproximadamente 18.559 habitantes (JOINVILLE EM DADOS, 2017). Pertencente, primeiramente a São Francisco do Sul, a localidade foi incorporada à cidade em 1992 e instituída como bairro em 1997. É um dos bairros mais estigmatizados, pela alta incidência de violência. De acordo com o relatório Joinville Bairro a Bairro (2017), possui uma população de 6 a 14 anos, equivalente a 18% do total; 15 a 17 anos, de 9%; e 18 a 25 anos, de 13%. O CRAS atende o público adolescente no contra turno escolar, promovendo atividades diversas para seu desenvolvimento como cidadão.

Para me guiar nesse mundo pouco conhecido das experiências sensíveis, tomei como método a cartografia e a pesquisa narrativa. Elas me auxiliarão na busca por afetos e afetações e na consequente narração de tais momentos. Para mobilizar os adolescentes, serão realizadas oficinas literárias, com base em poesias, crônicas e contos de autores brasileiros, com discussão e produção autoral de cada um. Dessa forma, tenho como objetivo mobilizá-los a buscar novos olhares e dimensões estéticas, contribuindo para que ampliem seus sentidos sobre si e sobre o mundo.

Além disso, pretendo ampliar os estudos referentes à literatura, práticas educativas e experiências sensíveis; identificar, a partir das experiências sensíveis e discussões, mudanças dos adolescentes acerca da visão de mundo em uma perspectiva estética; analisar, por meio das experiências sensíveis e discussões, as poéticas realizadas pelos adolescentes; promover socialização entre os adolescentes o grupo de idosos do CRAS, além de sugerir produções conjuntas para apresentações ao final da pesquisa.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS

A educação é um campo repleto de possibilidades. Para além do ensino de técnicas e métodos, pode ser um espaço de humanização. Paulo Freire (1980, p.57) dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.

É partindo de uma educação emancipadora que me proponho a trabalhar com o grupo de adolescentes, com idade entre 11 e 15 anos, participantes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), do Jardim Paraíso, em Joinville/Santa Catarina.





O CRAS é um espaço de educação não formal, definida por Gohn (2015, p.16) como:

A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2015, p. 16).

Para Gohn (2015), a educação não formal se dá por meio de processos de aprendizagem gerados pela vivência de atividades específicas. É por isso que busquei o conceito de experiências sensíveis, partindo das ideias de Alves (2012). O autor faz uma separação entre a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos. Todos somos munidos dessas duas caixas em nossa existência. A caixa de ferramentas é aquela que nos dá as características para enfrentarmos o “mundo real”. Já a caixa de brinquedos, ligada diretamente ao lado do coração, seria àquela destinada às coisas inúteis. “Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa de brinquedos são os olhos das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras” (ALVES, 2012, p. 24). O autor ainda completa dizendo que a função essencial da educação é a de ensinar a ver com esses olhos brincalhões de eterna surpresa. “[...] eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (ALVES, 2012, p. 24).

O saber sensível, definido por Duarte Jr. (2010, p. 127), diz respeito “[...] à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas”. Essa ideia é a que vai me guiar nas oficinas e discussões a serem realizadas com os adolescentes. O intuito é mobilizar não só o inteligível e o conhecimento, mas também o sensível e o saber.

Nesse sentido, ele propõe uma educação do sensível, a partir do resgate da estética, a partir de seu significado grego *aisthesis* — que parte do princípio de um sentimento integrado tanto de si próprio quanto do mundo.

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JR., 2010, p. 13).

É a partir da distinção entre corpo e mente, racional e emocional, proposta pela ciência, pelas organizações industriais, que o conhecimento se fragmenta. Não só ele, como o ser humano também. Com isso, a sensibilidade é deixada de lado, como algo “menor”, que não merece atenção. Para Duarte Jr. (2010, p.22), por outro lado: “A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento ‘verdadeiro’”.

Essa educação do sensível, portanto, se daria, para Duarte Jr., pelas artes, pois é a partir da experiência estética que o sujeito pode sair da anestesia diária, provocando o sensível e os sentidos.

Deste modo, a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida (DUARTE JR., 2010, p. 23).

Na educação sensível, proposta por Duarte Jr., é preciso ver o ser humano como um todo integral. Para romper com a fragmentação constante proposta pela modernidade, as experiências





estéticas surgem como uma possibilidade. É preciso mexer com o que há de mais interno no ser humano, para fazê-lo saborear as sensações e assim desenvolver um saber. “A estesia, o saber sensível, consiste fundamentalmente num experienciar a beleza, já que as coisas se nos revelam como prazerosas e surpreendentes, ainda que, às vezes, assustadoras ou terríveis” (DUARTE JR., 2010, p. 155). É preciso também levar em consideração que a experiência estética e a sensibilidade não envolvem só sentimentos e reações boas e positivos. Tristeza, angústia, medo também são reações sensíveis que nos dizem algo e devem ser estimuladas de acordo com momentos específicos.

A educação do sensível, para Duarte Jr., tira o ser humano da anestesia moderna, o levando a um outro patamar de sentidos e sensibilidade. Assim: “Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas mas podem permitir alargamentos” (DUARTE JR., 2010, p. 205).

É fato que todos os avanços da sociedade nos levam à fragmentação do conhecimento. Cada um passa a ser responsável por uma parte especializada do conhecimento, diluindo-se a percepção do todo. E nas palavras de Meira; Pillotto (2010, p. 52) “[...] é necessária, nas ações educativas, a substituição de um pensamento que isola e separa por outro que se distingue e une. É fundamental substituir um pensamento limitado e redutor por um pensamento complexo”.

As autoras também defendem a presença da intuição e da percepção nos processos educativos. É preciso que tais formas de pensar não sejam separadas da maneira racional e cartesiana que nos acostumamos a pensar. A partir daí, será possível unir a inteligência e o sensível, contribuindo para uma educação mais voltada para o ser humano como um todo e não como um organismo que precisa ser fragmentado para ser compreendido.

Assim, Meira e Pillotto (2010) propõem uma educação dialógica, voltada para atenção dos detalhes e dos sentimentos envolvidos nos processos educativos. Para isso, a amorosidade é outra característica defendida pelas autoras.

Conhecer o sentido de amorosidade vai mais fundo, demanda analisar sintomas, signos e processos de criação dos quais depende para se fazer sensível, desencadear experiências variadas e em processo de permanente construção e desconstrução de sentido (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 60).

É preciso estimular os estudantes para que eles se conheçam, indo a fundo em processos estéticos que contribuam para a reflexão de si mesmos e do mundo a seu redor. Nesse sentido, o olhar crítico será estimulado, contribuindo para uma educação emancipadora. “Ler um poema, ver um quadro ou um filme são propostas geradoras de sentido para a vida, não só por proporcionarem experiência criadora, mas por constituírem estados estéticos e éticos para ressemantizar o ato político da educação” (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 79).

Atualmente, o projeto societário que se instaurou no Brasil leva à perda de sentidos e sensibilidade. Em contrapartida, estimula-se o consumo desenfreado, a rapidez das conexões virtuais e relacionamentos cada vez mais distantes. É preciso reaproximar os seres humanos, pois, de acordo com Meira e Pillotto (2010, p. 90): “Compreender é, antes de tudo, vibrar em conjunto, como se vibra numa interpretação de música orquestral ou coral de vozes. Ela compõe-se de uma multiplicidade de fatores reais e ficcionais necessários ao reencantamento da vida”.

## LITERATURA

Definir literatura é uma tarefa difícil até para os teóricos da área. Compagnon (2001) vai expressar essa dificuldade, tentando delimitar algum sentido para o conceito. Ele parte do princípio de que a literatura está fundamentada em dois pilares: o contextual — que envolve a história, as instituições e os fatores psicológicos e sociológicos, — e o textual, que dá conta da abordagem linguística e relaciona a literatura como a “arte da linguagem”.





A literatura, ou o estudo literário, está sempre imprensada entre duas abordagens irreduzíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem) (COMPAGNON, 2001, p. 30).

A literatura precisa ser estudada de acordo com a época e com o contexto em que é aplicada. Por isso, Compagnon (2001) faz uma reconstituição dos conceitos, partindo do período das “belas-letas” no qual literatura era tudo o que era impresso ou manuscrito, além da literatura oral. Assim, a história, a filosofia e a ciência também produziram literatura.

Ao se separar das belas-letas, a literatura ocidental vai se constituindo em uma perspectiva moderna, após o declínio do sistema de gêneros poéticos, criado por Aristóteles. A literatura passa a incluir o romance, o teatro e a poesia. Sua extensão vai além dos gêneros épico e dramático, explorados por Aristóteles. Arelada ao romantismo, a literatura no sentido moderno, será de caráter nacional e o que a legitima é o nome que vem acima do texto, ou seja, se um grande escritor escreveu a obra ela, conseqüentemente, é literatura. Compagnon (2001, p. 32) afirma que “[...] a literatura é concebida, além disso, em suas relações com a nação e com a história. A literatura, ou melhor, as literaturas são, antes de tudo, nacionais. Mais restritamente ainda: literatura são os grandes escritores”

Marisa Lajolo (1995) também conceitua a literatura como uma obra social. “O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1995, p.16).

Por outro lado, Lajolo (1995) afirma que, para além de renomes da literatura ou obras inalcançáveis, a ideia é despertar o interesse por esse tipo de texto que mistura real e fictício, criando mundos e aventuras. Para a autora:

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1995, p. 38).

Outro conceito que me auxiliará será o de texto de fruição, de Roland Barthes (2006). Esse tipo de escrita que não leva em consideração um objetivo específico e sim a plena fruição e a entrada no mundo literário que aquele texto propõe. Tal texto deixa espaços, as chamadas “fendas”, onde o leitor pode articular seu conhecimento e sua cultura, dialogando com a narrativa.

É nesse diálogo entre texto e leitor, proposto por Barthes (2006) que entra outro conceito — o da leitura como um jogo, uma brincadeira. A partir do momento em que o leitor faz o movimento de sair do texto, ir para outra instância e voltar para o texto com outras concepções, ele está jogando com a narrativa. Quando o texto permite esse movimento, o leitor passa a sentir prazer com a leitura, a se deliciar com aquilo que lê.

Ora este contra-herói existe: é o leitor do texto; no momento em que se entrega a seu prazer. Então o velho mito bíblico se inverte, a confusão das línguas não é mais uma punição, o sujeito chega à fruição pela coabitação das linguagens, que trabalham lado a lado: o texto de prazer é Babel feliz (BARTHES, 2006, p. 13).

O que dá essa liberdade ao leitor, de fazer seus próprios movimentos? As “fendas” ou lacunas deixadas no texto. Aquele espaço onde o leitor para e percebe que ali consegue fazer uma relação com outros textos ou outras situações presenciadas. Ao ler um texto desse gênero, talvez o leitor esteja mais preocupado com as relações que ele pode fazer do que em descobrir o quanto fiel aos fatos o autor está sendo. Barthes (2006) fala em uma “cintilação que seduz”, ou seja, é na relação de aparecimento-desaparecimento, do saber-não saber, que o texto torna-se interessante. O autor continua esse pensamento, afirmando: “[...] é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-desaparecimento” (BARTHES, 2006, p.16).





Nesse sentido, Larrosa (2001) vai dizer que ler o mundo de uma nova forma é se descolar dos padrões, em busca de uma experiência sensível. É nos romances de formação, conceito criado na Alemanha, que o autor vai buscar um exemplo para demonstrar a “viagem” necessária quando se quer entrar de cabeça na experiência. “Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma” (LARROSA, 2001, p. 52).

A leitura é uma viagem para um espaço desconhecido. O sujeito já não é mais sujeito. O leitor se abandona de tudo. Ao voltar o olhar novamente para o mundo, o vê de forma diferente. Mas, de acordo com Larrosa (2001), isso é possível quando o texto não se pretende pedagógico ou quando não há a pedagogização da novela.

Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, esse texto fica como que submetido a outras regras, como que incorporado a outra gramática. E essa gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo o texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição; mas é, também, uma gramática ideológica (LARROSA, 2001, p. 117).

Quando o texto se pretende pedagógico ele é outra coisa, responde a outras regras. A novela pedagógica, então, seria aquela que quer repassar um ensinamento, que não deixa os “espaços de silêncio” onde o leitor significaria seus sentidos. “A novela pedagógica não seria outra coisa que um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da verdade de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para exortá-lo a atuar de determinada maneira” (LARROSA, 2001, p. 124).

A literatura, para Larrosa (2001), tem a tarefa de significar o insignificável, em trazer sentidos para aquilo que não é sentido. “A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se impõe sem reflexão” (LARROSA, 2001, p. 126).

A partir desses conceitos, vou trabalhar com adolescentes. Por isso, busquei dados no relatório da Unicef, de 2011, que aponta que, na época do estudo, 11% da população brasileira era adolescente, o que correspondia a mais de 21 milhões de pessoas, com idade ente 12 e 17 anos. Para além de uma fase problemática, com mudanças físicas e emocionais, a adolescência é vista como um momento de busca de aprendizado, de um grupo que tem características próprias que devem ser respeitadas. “[...] é fundamental reconhecer que os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária” (UNICEF, 2011, p 14).

O conceito de adolescência vai levar em conta a construção social e todo o contexto envolvido na vida dessa pessoa, considerada cidadã. O relatório da Unicef aponta que o momento é vivenciado pelos adolescentes de várias formas, daí a necessidade de não se falar mais só em adolescência, mas adolescências, no plural.

Bock (2007) faz uma revisão crítica dos conceitos de adolescência, percebendo que a fase foi, muitas vezes, abordada de forma naturalizada pelos estudiosos, levando em consideração um ideal de homem e deixando de lado as peculiaridades de perfis e sociedades diferentes.

Para Bock (2007, p. 68), “a adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento”.

Levando em conta as tendências naturalizantes, de uma busca pela essência, as práticas profissionais envolvendo adolescentes, para Bock (2007), levam em consideração atividades que “ajudam no amadurecimento”, adaptando os adolescentes ao que já existe. Assim, perde-se a oportunidade de propor políticas públicas para um grupo tão importante para a sociedade. “O que





os nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto como responsabilidade de todos que fazem parte de um conjunto social” (BOCK, 2007, p. 75).

## METODOLOGIA

Nesse sentido, foram pensadas três oficinas, de três horas cada. No primeiro encontro, a ideia é realizar uma apresentação geral, com a utilização de frases de dois poemas. Depois de se apresentar, os adolescentes devem construir um poema coletivamente, a partir dos trechos. A partir da criação, leremos os poemas originais e discutiremos. Por fim, a partir das frases, eles produzirão seus próprios poemas.

No segundo encontro, apresentarei a crônica aos participantes, lendo um texto de Clarice Lispector e também falando mais sobre a autora. Os adolescentes deverão trazer de casa ideias de fatos cotidianos para escrever seus próprios textos. Depois da produção escrita, será sugerido que eles confeccionem um fanzine, ilustrando o texto da melhor forma que acharem.

Na terceira oficina, trabalharei com o conto. Utilizarei um texto de Luiz Fernando Veríssimo como exemplo. Depois, sugerirei que os adolescentes conversem com o grupo de idosos que também participa do CRAS. A partir do bate-papo, cada um escreverá seu conto, que será apresentado aos idosos posteriormente.

A coleta/produção de dados será feita a partir das oficinas e discussões, com registros em: fotos, filmagens e anotações. A partir da cartografia, irei em busca de pistas que me auxiliem a habitar esse território ainda desconhecido, a partir de uma observação participante, que envolva simpatia e afecção mútuas. Como explicam Barros e Kastrup (2015, p. 57):

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente.

O que se dá na pesquisa é experiência e processo. Um processo constante, que não se acabará com o final das oficinas, mas que continuará produzindo sentidos e inquietações nos participantes. Por isso, a atenção será um item importante durante o trabalho de campo, o que me levará a perguntar: “Onde pousar a atenção?”. Tal questionamento se dará também no momento em que os dados serão analisados, a partir das fotografias, vídeos e gravações coletadas durante as oficinas. “Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso da pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação” (KASTRUP, 2015, p. 45).

A pesquisa narrativa, por sua vez, como outro método envolvendo subjetividade, auxiliará na análise das histórias de vidas, tanto minhas quanto dos adolescentes envolvidos na pesquisa. A junção de histórias de vida, arte e educação vai de encontro com a ideia de Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 14) “Histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção ao comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados.”

A partir da pesquisa narrativa, se torna possível explorar mudanças sociais que envolvem os adolescentes participantes do estudo, além das alterações emocionais tão frequentes nessa fase da vida. Além disso, como nas oficinas trabalharei com a produção de textos, será possível buscar outros olhares a partir dessas narrativas, investigando sentidos diferenciados. “[...] a pesquisa narrativa nos oferece a possibilidade de deixar vazios, de evitar a ficção perfeita, de tornar visível o metarrelato, de dar a possibilidade ao leitor de completar o relato” (HERNÁNDEZ, 2006, p.184 apud HERNÁNDEZ, 2017, 53).





Assim, a ideia de selecionar métodos subjetivos é contribuir para um aprendizado mútuo, de implicações entre participantes de pesquisa, para além da separação pesquisador/pesquisado, pesquisador/objeto de pesquisa. O objetivo é promover uma troca de experiências que toque em cada um, proporcionando experimentações diferenciadas do dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um percurso que apenas se iniciou e deve repercutir para muito além da defesa da dissertação. As experiências sensíveis advindas do processo devem continuar ecoando, pelo menos, ao longo da minha vida. Como pesquisadora-cartógrafa serei afetada pelas atividades propostas e pela convivência com os adolescentes, em um processo mútuo de sentidos.

Como desfechos práticos, pretendo contribuir para uma prática educativa que leve os adolescentes a refletirem sobre suas vidas; estimular o acesso à leitura; contribuir para a democratização da cultura nas instituições de atendimento ao adolescente em situação de vulnerabilidade social; e socializar em eventos científicos os resultados parciais e finais da pesquisa.

A partir do trabalho com a literatura, pretendo desmistificar a ideia de que as artes e o processo criativo são para poucos, os gênios ou os escolhidos. Assim como fala Duarte Jr. (1995), as artes não são para serem explicadas, são para serem sentidas. Em uma busca constante por conceitos fechados, muitas vezes, o ser humano se vê perdido diante de uma poesia, por exemplo.

[...] o verso constrói um objeto para ser apreendido ao nível do sentimento e não do intelecto; para ser sentido, mais do que compreendido. Para ser sentido de maneira sinestésica, isto é, no ponto onde se fundem os diversos sistemas sensoriais humanos, as diversas maneiras perceptivas (DUARTE JR., 1995, p. 87).

Nesse sentido, a estimulação da experiência estética é de suma importância para o ser humano. É a partir dela que poderão ser desenvolvidas visões de mundo para além do senso comum vigente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. 9. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educação* (Impr.). Vol.11 no.1 Campinas Jan./Jun. 2007: 63-76.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura*. In: COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

CRAS. **Centro de Referência em Assistência Social**. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/institucional/cras-jardim-paraiso/>. Acesso em 10 ago. 2017.





- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (dos) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOHN, Maria da Glória (Org.). **Não-fronteiras**: universo da educação não formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre. Sulina, 2008.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. **Pesquisa narrativa** - interfaces entre histórias de via, arte e educação. Editora UFSM. Santa Maria, RS, 2017.
- MEIRA, M. PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2ª Ed. Porto Alegre. Sulina; Ed. da UFRGS, 2016.
- SECRETARIA DE PLANEJAMENTO URBANO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. **Joinville Cidade em Dados 2017**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017 73p.
- SECRETARIA DE PLANEJAMENTO URBANO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE JOINVILLE. **Joinville Bairro a Bairro**. Joinville: Prefeitura Municipal, 2017 188p.
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação da adolescência brasileira 2011**. Brasília, DF: UNICEF, 2011.



# MÚSICA E ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Eliana Radwanski<sup>1</sup> – FURB

Carla Carvalho<sup>2</sup> – FURB

Grupo de Trabalho: Arte/Educação

Agência financiadora: FURB

## Resumo

Este artigo, de abordagem qualitativa, apresenta parte de uma dissertação de mestrado que busca compreender como a experiência musical contribui para a formação estética de professores pedagogos. Traz-se uma breve história da educação musical no Brasil e a formação dos pedagogos nesse percurso. Apresenta-se o conceito de estética a partir de Vázquez (1999) e articulam-se conceitos acerca da educação musical e da estética na formação docente. Como aporte teórico, Nóvoa (2009) contribui com a formação de professores, Penna (1995, 1999, 2004) com a educação musical e Peixoto (2003) com a arte na formação do homem. A pesquisa na qual este artigo se apoia é um estudo de caso sobre a experiência com um projeto de música de pedagogos em uma escola pública. Os dados revelados nos questionários identificam a relação que os professores estabelecem com essa área da arte. Busca-se, assim, o entendimento da estética como experiência sensível na formação do professor pedagogo. Como primeiros resultados, percebeu-se que a formação docente, a identidade e o compromisso do professor com a educação coloca o espaço escolar como espaço para formação continuada. Dessa maneira, o que acontece no ambiente de trabalho incide diretamente sobre a visão e a prática do profissional. A música contribui para desenvolver a percepção e a sensibilidade do professor, dentro de uma perspectiva da estética, do ver-se e ver o outro e o entorno de uma maneira diferenciada.

**Palavras-chave:** Música. Formação estética. Pedagogos.

## INTRODUÇÃO

Ânimã  
[...] Recriar cada momento belo já vivido  
E ir mais  
Atravessar fronteiras no amanhecer  
E ao entardecer olhar com calma, então. [...]  
[...] Viajar nessa procura toda de me lapidar  
Nesse momento agora de me recriar  
De me gratificar, te busco alma, eu sei. [...]  
José Renato e Milton Nascimento (1982)

<sup>1</sup> Graduação em Educação Artística: habilitação em música. Especialização em Educação e mestranda em educação pela FURB. E-mail: <eliana76mestrado@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. E-mail: <ca\_carvalho@icloud.com>.



Ao compreendermos a escola como uma instituição que prepara o indivíduo para viver em sociedade e para desenvolver suas capacidades dentro de uma ideia de integralidade, refletimos sobre o ensino formal como espaço para a formação integral do homem. Essa formação traz à tona a necessidade de uma educação que propicie atividades que contemplem todas as suas dimensões. Nessa perspectiva, é preciso afinar – colocar em consonância – objetivos educacionais que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo em aspectos variados como o social, o cognitivo, o político, o econômico, o artístico e o estético.

Esses objetivos educacionais podem estar ligados à vivência de professores e de estudantes como algo diferenciado no ambiente escolar, como experimento no formato de conteúdo não participante do planejamento tradicional e, portanto, sem a carga de ser obrigatório. Pode trazer, assim, a possibilidade de prestigiar a relação da escola com a arte. Para Vázquez (1999), essa relação pode ser uma experiência estética, que é a relação com o eu e com as coisas do mundo. Essa relação difere-se do olhar comum e tem ligação com o tempo histórico, social e cultural de cada sujeito, em que a percepção e a sensibilidade individual desenvolvidas interferem diretamente na possibilidade de tornar o objeto estético ou não.

A formação daqueles que participam da instituição escola, em especial, dos professores pedagogos, levou-nos a este estudo, de modo a perceber nas linguagens da arte, especialmente na música, uma forma de expressão artística e condutora para a experiência estética. Dessa forma, apresentamos parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. É um estudo de caso cujos elementos sinalizam os caminhos que trilhamos e que fundamentam a participação na linha de pesquisa que trata da arte e da educação. Nossa preocupação é com a formação estética dos pedagogos e, por consequência, das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As questões apresentadas neste trabalho, acerca das experiências estéticas dos professores pedagogos por meio da música e sua relação com a formação do homem no espaço escolar amparam a questão principal: Qual a contribuição da experiência musical para a formação estética de professores pedagogos? Para responder à questão da pesquisa e, por conseguinte, relacionar resultados que colaborem para a prática das atividades em música no Ensino Fundamental, e que façam deste trabalho um auxiliador da formação de professores, nosso objetivo principal foi: compreender como a experiência musical contribui para a formação estética de professores pedagogos.

Para auxiliar na compreensão da música como elemento na formação de professores, apresentamos, neste artigo, os primeiros resultados da análise do questionário aplicado a um grupo de profissionais de uma escola da Rede Municipal de Timbó, SC. Esse grupo foi composto por 3 (três) professoras pedagogas e um integrante da equipe diretiva dessa unidade escolar. Nos valem de Maura Penna (1995, 1999, 2004) e seus estudos sobre educação musical; Maria Inês Hamann Peixoto (2003) para compreender a arte como criação especificamente humana em um contexto histórico e social; António Nóvoa (2009) para tratar da formação docente e da identidade e compromisso do professor com a educação, colocando o espaço escolar como espaço para formação continuada.

## **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PARTICIPAÇÃO DOS PEDAGOGOS NESSE PERCURSO**

Lançamos um olhar sobre a história da música com a educação no Brasil e percebemos que, ao longo do tempo, há significativas variações no modo de justificar sua inclusão, exclusão e utilização no currículo escolar. Nas tramas dessa história, encontram-se os significados atribuídos à arte em geral e à música em particular, na configuração dos saberes que compõem o currículo escolar da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A significação dada à música na esfera da educação brasileira teve seu início marcado por tempos remotos e percebe recentes mudanças em relação aos objetivos em educação musical no país. Os registros de sua história, a partir do século XVII, passaram pelas mãos dos Jesuítas, pela catequização dos nativos indígenas, pelas expedições e viagens e pelos ciclos econômicos e culturais observados no Brasil (SOUZA, 2014). Do modo europeu e servente de instituições religiosas,





a música aparecia nas igrejas e nos teatros, e os registros indicam que apenas em 1854 é que a música adentrou nos recintos públicos escolares como disciplina. Em 1890, há a exigência de uma formação específica para os professores que trabalhavam nessa área (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Nas décadas de 1920 e 1930, aparecem nomes importantes para a educação musical brasileira, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, defensores da escola nova<sup>3</sup> no Brasil; e uma nova proposta de Villa-Lobos com o canto orfeônico<sup>4</sup>, em que a música se torna disciplina obrigatória. Durante a Ditadura Militar, em 1964, o canto orfeônico ganhou uma nova nomenclatura, Educação Musical. Já em 1971, a música como disciplina é extinta, dando lugar à Educação Artística, que passa a ter caráter interdisciplinar entre as áreas de dança, música, teatro e artes plásticas (LEMOS JÚNIOR, 2012). Essa mudança é trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei Nº 5.692 (BRASIL, 1971), que exige, pela demanda, uma polivalência do professor responsável pela disciplina da então Educação Artística.

Na sequência, a LDB de 1996, Lei Nº 9.394, traz o retorno da obrigatoriedade de uma disciplina ligada à arte, mudando também sua nomenclatura para o próprio termo Arte: “[...] constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 27833). Os profissionais responsáveis pela disciplina de arte continuam trabalhando em formato de polivalência e acabam por contemplar, em sua maioria, a área de artes plásticas, comprometendo o acesso dos estudantes à música e a outras áreas da arte: “De modo geral, no ensino de arte, predominam as Artes Plásticas, e muitas vezes, em sua vida escolar, o aluno não entra em contato com as demais linguagens artísticas” (PENNA, 1999, p. 58).

Atualmente, vem se notando estudos e discussões para a adequação da última Lei Nº 11.769 (BRASIL, 2008), relacionada ao retorno da música<sup>5</sup> como conteúdo obrigatório, ao ensino no Brasil. Por conta de um histórico conturbado e repleto de lacunas, considera-se a problemática da polivalência, em que o professor de arte precisa atender a linguagens da arte que não são contempladas em sua formação inicial. Dessa forma, a educação encontra dificuldades para tratar com qualidade o ensino de arte. Vale exaltar as atividades artísticas/musicais que já são realizadas no contexto escolar, principalmente pelas mãos dos pedagogos, conhecidos como professores regentes de classe ou unidocentes<sup>6</sup>.

Os pedagogos, mesmo sem ter formação específica na área, são os que mais utilizam a arte/música nas atividades escolares. Essas questões podem, até mesmo, suscitar reflexões sobre o currículo da licenciatura em Pedagogia e como este contempla a arte e, especialmente, a música. A música como conteúdo participante do currículo na Educação Básica, legitima sua relevância na formação dos educandos e na formação dos professores unidocentes.

Quanto ao currículo dos cursos de Pedagogia, citamos algumas pesquisas que tratam da presença da música nessa Graduação. Cavallini (2012) e Salgado (2013) concluem que essa forma de arte é importante componente na formação dos futuros professores e consideram deficiente sua experiência e seu entendimento sobre o lugar da música na educação, mesmo nos últimos anos do curso. As pesquisadoras tratam a música como componente relevante para a formação dos estudantes na escola e dos professores que os acompanham. Outra pesquisa (OESTERREICH, 2010) traz a preocupação de o curso de Pedagogia atender à legislação e suas mudanças no que se refere ao ensino da música na escola - uma demanda que insere a música no contexto de formação dos pedagogos como necessidade emergente.

A aproximação dos pedagogos com a música pode ocorrer pela falta de professores

---

<sup>3</sup> “O projeto escolanovista defendia uma educação para as massas, especialmente para a crescente população que habitava os grandes centros urbanos e servia de mão de obra barata para o também crescente movimento industrial.” (LEMOS JÚNIOR, 2012, p. 70).

<sup>4</sup> Disciplina proposta de coro de vozes por Villa-Lobos para as escolas brasileiras (LEMOS JÚNIOR, 2012).

<sup>5</sup> O ensino de música no Brasil também é objeto de pesquisa de Fonterraba (1993), Penna (1995), Loureiro (2003), Amato (2012) e Queiroz (2013).

<sup>6</sup> Profissionais que lecionam em várias disciplinas.





habilitados para atender às demandas educacionais nessa área, já que são poucos os graduados considerando o número de escolas e estudantes brasileiros. Trabalhos como de Penna (2004) e Hentschke (2000) evidenciam que são poucas as escolas que possuem profissionais e/ou aulas específicas de música. O trabalho dos pedagogos em relação à música também pode se dar pela necessidade em cumprir determinações legais da obrigatoriedade do conteúdo de música na Educação Básica, ou por sentir a necessidade de uma ferramenta pedagógica, a arte musical na realidade da escola.

A partir da realidade vigente, em que a educação brasileira organiza-se para atender à obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, mesmo sendo essa tarefa prescrita pela Lei Nº 11.769 (BRASIL, 2008) por algum tempo, há uma preocupação em se ter profissionais que atendam tanto à demanda como à qualidade do que vai ser tratado nessa área na formação dos estudantes. Contudo, ainda não há profissionais suficientes para atender à toda rede nacional de ensino e, pelo mesmo motivo, a própria lei traz a não obrigatoriedade de o educador contratado para ministrar música ter essa formação específica (BRASIL, 2008). Acabamos, então, por observar e valorizar uma prática escolar que busca o contato do estudante com a música por meio dos pedagogos e percebemos que, de uma forma ou de outra, a arte musical está presente e seu uso evidenciado no cotidiano escolar.

## A ESTÉTICA E A MÚSICA NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Nossa pesquisa encontra em Vázquez (1999) a compreensão da estética e da relação específica que tem o sujeito com o objeto estético. A palavra estética, nos dias de hoje, está muito ligada à beleza ou à aparência física: clínicas de estética, cirurgias estéticas. No entanto, a estética, que vem da palavra grega *aisthesis*, traduzida como a faculdade do sentir, como sensação e percepção sensível, quanto à área da filosofia que trata do belo, traz questões ligadas à beleza e aos sentimentos que ela suscita nos seres humanos (VÁZQUEZ, 1999). Para Vázquez (1999), a beleza não está no objeto e também não está no sujeito, mas considera o belo algo que advém da relação entre o sujeito e o objeto.

Para compreendermos as relações entre estética e arte/música na formação de professores pedagogos, salientamos a experiência estética como uma experiência do belo que busca, a partir de uma profunda percepção do objeto, estabelecer uma relação e um significado para essa percepção/relação. Nesse exercício, dá-se a consciência de que somos humanos, considerando nossa capacidade de perceber e de se relacionar com o objeto por utilizarmos as dimensões humanas que mobilizam nossa compreensão sobre as coisas e que também mobilizam nossas reações: as dimensões cognitivas, emocionais e sensoriais. Assim sendo, a arte pode ser uma linguagem que proporciona o desenvolvimento dessas dimensões, por meio da experiência estética que, além de construir uma melhor relação do homem consigo e com o mundo, lhe dá a possibilidade de atuar mais significativamente no meio onde vive.

A música, como experiência estética, também pode tornar mais transparente o modo de ser e de ver o mundo de cada sujeito, o que facilita seu desenvolvimento nos grupos em que participa. Dessa forma, ao reportarmos-nos aos relatos das práticas dos professores pedagogos a partir do questionário aplicado, apoiamos-nos nas palavras de Queiroz (2000, p. 15). O autor trata da arte musical como atividade escolar que abre caminhos para a relação entre quem ensina e quem aprende por meio do desenvolvimento da sensibilidade e receptividade humanas.

A música, enquanto arte, tem a capacidade de, por meio da satisfação sensorial, impressionar uma pessoa e fazer com que sua sensibilidade relaxe e se abra [...]. A satisfação sensorial é um poder que a música tem. A música tem como qualidade intrínseca relaxar a sensorialidade humana, por satisfazê-la, e com isso conduz as pessoas a um estado receptivo e sensível, em especial quanto às emoções [...]. (QUEIROZ, 2000, p. 15).

Assim sendo, a maneira de perceber e sentir a música faz-nos usufruir das conexões





possíveis do homem ao fenômeno sonoro que é um exercício e uma possibilidade próprios do ser humano e únicos comparando com as várias expressões artísticas existentes. A música como área do conhecimento traz-nos uma reflexão de que ela possa ser para a escola algo a mais para a formação do homem, em que as pessoas aprendam música como qualquer outro aspecto a ser desenvolvido no ser humano, visando sua formação integral. Por conseguinte, podemos compreender a música como uma experiência para o crescimento pessoal de professores e estudantes, considerando sua forma insubstituível de expressão cultural, estética e artística.

A discussão sobre tais questões demanda observar como a música é tratada na escola, qual a direção para sua contribuição na formação do professor e a direção para sua função na educação do homem. Tentamos, desse modo, conquistar elementos que possibilitem ainda mais a reflexão e a discussão sobre a formação estética dos pedagogos e sobre o lugar que eles oferecem à música na escola. Mesmo que muitos profissionais apontem o apoio ou a presença da música como artifício prolífero no ambiente escolar, apontando-a como ferramenta apenas, vale aprofundarmos a questão; não para apontarmos o caminho único e correto para o uso da música na educação dos estudantes ou na formação dos professores pedagogos, mas como questionamento de como deveríamos tratá-la em relação à educação do homem. Da mesma forma, discutir no que isso interfere em sua formação e experiência estética perpassa pela formação e pela experiência estética do professor.

Como a música é tratada na educação do homem e o lugar dado a ela nos espaços escolares nos leva a refletir sobre a formação daqueles que medeiam o contato dos estudantes com essa área do conhecimento: professores de arte em geral, professores específicos de música e todos os profissionais da educação que, de uma forma ou de outra, trazem a música para a escola. Desse modo, a inserção e a prática musical nos espaços escolares e sua contribuição para a formação de pedagogos é o que mais nos chama a atenção considerando a realidade vigente que torna esse profissional o principal propagador da arte e sua dimensão estética entre os estudantes do Ensino Fundamental.

Essa realidade apontada fica clara quando, lançando um olhar para a rotina dos pedagogos e a sua carga horária significativa, percebemos um cenário em que são esses profissionais que ficam um maior número de tempo com os estudantes. Assim, são eles que acabam por mediar às relações entre os conteúdos e as áreas de conhecimento do currículo escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a Lei Nº 11.769, aprovada em 18 agosto de 2008, que traz a música como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a falta de profissionais formados em música traz para o pedagogo a responsabilidade de criar um espaço para essa linguagem artística.

Durante a formação inicial do pedagogo, temos como apoio documentos oficiais que norteiam os passos da organização do currículo trabalhado durante o curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura, advindo do Conselho Nacional de Educação, como, por exemplo, a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. Essas diretrizes apontam para um trabalho multidisciplinar e que pleiteie o acesso do estudante a uma diversa gama de competências e conhecimentos. De acordo com o Artigo 3º da Resolução:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 11).

Contudo, nem sempre a realidade confere com as diretrizes e/ou intenção dos currículos das licenciaturas em Pedagogia (OESTERREICH, 2010). A arte visual esteve atuante na formação dos pedagogos da escola até a Pós-Graduação (PENNA, 1999). Como a música na qualidade de disciplina ficou fora do currículo escolar por um tempo expressivo (LEMONS JÚNIOR, 2012), a ausência desse conhecimento na história de formação da geração atual de pedagogos, desde





o início dos seus estudos, compromete o seu posicionamento e a sua prática pedagógica frente a essa linguagem artística. O contato com a música pode ter se dado em cursos e escolas particulares - o que, possivelmente, não é a realidade da maioria dos professores.

Oesterreich (2010) assinala que o curso de Pedagogia tem de atender à legislação e às suas mudanças no que se refere ao ensino da música na escola. Comungamos com essa ideia e reiteramos com Penna (2004) quando este se refere ao ensino de música nesse ambiente de estudo em que ainda é contemplada de forma obscura, contida e, por vezes, pelas mãos dos pedagogos: “[...] o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica” (PENNA, 2004, p. 9). Como não se pode contar com um número expressivo de professores formados em música pelos próximos tempos, deve-se atender a demanda que insere a música no contexto de formação dos pedagogos como necessidade emergente.

Os pedagogos considerados unidocentes atendem a uma etapa da formação do estudante em que a maioria das áreas do conhecimento está sob sua regência, e as linguagens da arte devem ser contempladas de igual forma, tendo ou não um profissional formado especificamente para acompanhar. Não se trata de se ter, mesmo sem nos colocar em oposição a isso, como objetivo específico nessa atividade, o desenvolvimento de habilidades específicas, que mais tarde possam servir para o exercício de uma profissão ligada à arte. Trata-se de poder cumprir a tarefa de colocar a arte no mesmo patamar das demais áreas do conhecimento e trazer para a formação humana a dimensão estética.

## PRIMEIROS INDICADORES DA PESQUISA

Como primeiros resultados, observamos que a formação musical dos pedagogos se torna imprescindível, seja no período inicial (AQUINO, 2007; FIGUEIREDO, 2004) ou no período de formação continuada, em que, na sequência da profissão, além de se atender à Lei da obrigatoriedade do ensino de música no Ensino Fundamental, desenvolva-se sua experiência estética, para o desenvolvimento dos estudantes e suas capacidades sensíveis de percepção de si e do espaço onde estão inseridos. O professor deve buscar para sua formação algo que lhe dê subsídios para tornar o período escolar um momento para fazer com que o estudante possa descobrir-se, possa entender o seu lugar no mundo e, principalmente, que possa trazer o gosto e o entusiasmo pelo aprender.

A formação do professor pedagogo dentro do caminho da arte e da experiência estética parece-nos uma escolha acertada de pesquisa e remete-nos ao nosso estudo de caso. A partir dos dizeres do professor pedagogo Anima-potencial<sup>7</sup>, buscamos compreender que lugar a música ocupa na formação do homem e a influência/contribuição da música para a formação estética dos pedagogos da escola foco da nossa pesquisa:

*“Atualmente, a música é uma ferramenta importante para a aprendizagem, porque desperta o indivíduo para um mundo prazeroso que envolve a mente e o corpo. A música é alma, é emoção, é crescimento espiritual, é ação, é reação, é o mundo no universo dos sons e das melodias.”* (Anima-potencial, sujeito da pesquisa).

O papel da escola, muito mais que repassadora de conhecimentos, é trazer formas para o estudante tecer sua própria opinião sobre os eventos da vida e para que enxergue o quanto pode ser importante e vantajoso aprender sempre mais. Uma escola e um professor que se

<sup>7</sup> Intitulamos os nomes dos sujeitos que auxiliaram na geração dos dados da pesquisa com o nome da música de José Renato e de Milton Nascimento, *Ânimã* (1982), epígrafe da introdução deste artigo. Agregamos um termo ou palavra-chave encontrados nas respostas do questionário e/ou entrevista de cada sujeito. Esses termos vão ao encontro da interpretação que demos à letra da música na introdução deste trabalho: um olhar para a contínua busca do profissional professor por formação.





preocupa apenas em repassar ideias e conteúdos prontos são facilmente substituídos pela internet e outros grupos sociais que trazem para o estudante algo mais criativo e convidativo. A dimensão estética pode ser uma dessas formas que aumentam a capacidade de percepção das coisas e que amplia a visão sobre a realidade vigente e suas intenções, que, muitas vezes, servem como mantenedoras das mazelas do sistema social em que vivemos.

Essa capacidade de percepção é ampliada pela apropriação dos saberes construídos pela humanidade. Nóvoa (2009) alerta para repensar-se o espaço escolar como espaço primordial para o acesso aos bens culturais e à preparação do estudante para participação na sociedade como cidadão ativo e reflexivo. O professor, profissional que interliga os saberes e as experiências da humanidade ao estudante, pode conseguir, por meio da criação de um estado de percepção e consciência, atrair o olhar desse estudante para a arte. Por sua vez, o estudante estará aumentando sua relação com o saber sensível, com a arte, e abrindo possibilidades de vivenciar e interagir com os acontecimentos do mundo. No entanto, como nos diz Anima-interesse, ainda há uma grande lacuna entre os conhecimentos, a prática do professor pedagogo e as atividades que contemplam os conhecimentos musicais. O sujeito traz um olhar mais apurado ao comparar o projeto de música e a prática dos profissionais que trabalham na escola, foco de nossa pesquisa:

*“Na formação do pedagogo, pouco se estuda sobre conhecimentos musicais. O aluno é que sai perdendo, pois nem todos os pedagogos valorizam esses conhecimentos. E também não compreendem a importância da música na formação do indivíduo.” (Anima-interesse, sujeito de pesquisa).*

A formação musical e estética do professor depende muito de ele se apropriar e aproveitar sua relação com o universo estético, considerando todos os meios de que dispõe para o seu desenvolvimento. Assim sendo, o saber estético experimentado por meio da música, que é um elemento que permeia o ambiente escolar, pode transcender o objeto/conteúdo de ensino aprendizagem tornando-o mais prazeroso e eficaz - isso sem dispor da educação musical como uma ferramenta pedagógica, mas como um caminho para o saber sensível, o que faz com que a música talvez possa ser encarada não com uma função previamente ditada, mas que tenha uma finalidade em si mesma.

Essa forma de trabalhar a música como ferramenta ou com papel coadjuvante em relação às outras disciplinas aparece nos dizeres de nossos sujeitos de pesquisa quando perguntados sobre como visualizam o trabalho com música na escola e os seus objetivos:

*“Cantos, apresentações, festas juninas, homenagens cívicas e brincadeiras recreativas”; “As aulas estimulam oralidade e também coordenação motora.” (Anima-sensibilizar, sujeito de pesquisa).*

*“Vejo a música como parte integrante das atividades, exemplo: para iniciar o dia, músicas com letras adequadas a assuntos em estudo, apenas para divertir, descobrir novos talentos e apresentações em datas especiais.” (Anima-transformar, sujeito de pesquisa).*

Percebemos, mesmo assim, nesses dizeres, a presença da música como um caminho para colocar-se em um estado sensível e atento. Desse modo, uma formação que propicie ao professor uma relação mais aguçada com a arte pode estabelecer um caminho para o entendimento da música como experiência estética. Estudar sobre estética traz-nos a possibilidade de entender como as pessoas podem despertar para a própria estética, para o belo e para as sensações e as experiências que isso traz para a vivência delas. A experiência atenciosa do olhar estético e a experiência do belo, não como um belo que trata de algo perfeito, mas como um belo instigante, traz-nos possibilidades de poder enxergar as coisas além do funcional, trazendo opções de ver e sentir, propiciando formas diversificadas de compreender e vivenciar os eventos da vida.





## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A consciência e a prática da experiência estética podem ser trazidas para a escola por meio de professores atentos, que tenham o cuidado de observar e ensinar a observar os espaços e tudo o que envolve o dia a dia em um âmbito totalizador, envolvendo todas as dimensões sensoriais, emocionais e intelectuais do estudante. Essa tarefa demanda estudos. O professor é seu próprio formador e pode aprender a compreender as mudanças nas interpretações que faz do ambiente de trabalho, da educação, do comportamento dos estudantes e de seu próprio comportamento e meio de fazer e entender as coisas.

O professor pode fazer com que o estudante exercite uma nova leitura de mundo e pode fazê-lo enxergar as coisas de outra maneira, com os olhos do professor ou de seus próprios colegas. Esse exercício é a experiência de perceber o mundo pelo sentimento e pela percepção do outro. A arte ensina-nos a exercitar essa percepção e envolve o ser humano por inteiro: envolve o intelecto, os sentimentos e as sensações; enfim, é uma constatação da complexidade humana.

## REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papyrus, 2012.

AQUINO, Thais Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1. p. 6377.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, nº 159, p. 1.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

CAVALLINI, Rossana Meirelles. **A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. A Educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 69-83.





HENTSCHKE, Liane. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 67-80, jan./abr. 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 84).

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 57-66, nov. 1999.

PENNA, Maura. **Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira**. In: Anais do IV Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina/PR: Abem, p. 8-21.

QUEIROZ, Gregório J. Pereira de. **A música compõe o homem, o homem compõe a música**. São Paulo: Cultrix, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46, dez. 2013.

RENATO, José; NASCIMENTO, Milton. **Änimä**. CD Änimä. Intérprete: Milton Nascimento. Capa do CD: ilustração e arte Eduardo Pardal. Gravadora: Universal Music. Distrito Industrial Manaus, AM, 1982.

SALGADO, Thais Moura de Oliveira. **A formação de professoras-estudantes da Pedagogia/PARFOR e o ensino de Música**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

SOUZA, Jussamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Um convite à estética**. Tradução Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.





XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 2**

# A GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DA CRIAÇÃO DE CONSELHOS ESCOLARES

Rudnei Joaquim Martins<sup>1</sup> - UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Políticas públicas e currículo  
Agência Financiadora – não contou com financiamento

## Resumo

A redemocratização no Brasil provocou várias mudanças, principalmente na forma de gestão das escolas públicas brasileiras. A gestão democrática da educação se torna um alvo a ser alcançado e uma das formas de atingi-lo é a criação dos conselhos escolares, desta forma, se torna uma das estratégias da Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Contudo, no PNE de 2001/2010, já previa a criação dos conselhos escolares como uma forma de atingir a gestão democrática, estimulando políticas de Estado em 2004, 2006, 2008 e 2009. Entretanto, esta pesquisa verificou que as políticas implantadas no Brasil, desde a redemocratização, estão baseadas em pressupostos neoliberais que vem influenciando a as políticas de Estado, desde a Constituição de 1988, seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em todos os documentos e planos oficiais. Os conselhos escolares pretendem estimular a participação da comunidade escolar e local das redes públicas de ensino, pois contribuem nas questões pedagógicas, financeiras, administrativas e decisórias da escola. Estas divisões de poderes que se estabelecem nas escolas públicas, podem ser relacionadas com as teorias foucaultianas, nas redes de poderes que se estabelecem. Nesta teoria, mesmo que o Estado seja o centro do poder, ele atua em todas as relações sociais e se difunde em todo corpo social, causando vários efeitos (FOUCAULT, 2016). E, estes efeitos, não são simplesmente uma mudança de modelos de gestão, mas também de atitudes diante da forma de gerenciar, influenciando todo contexto organizacional das escolas.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática, Conselho escolar, Plano Nacional de Educação.

## INTRODUÇÃO

O Brasil, ainda hoje, busca-se superar as suas deficiências educacionais e a forma dos sistemas de ensino, desde o período imperial até a redemocratização, ocorrida após o fim do Regime Militar em 1985. Neste processo, as propostas do Estado ligadas à educação, no que diz respeito a reformas, leis e decretos, que estiveram relacionadas aos regimes políticos vigentes

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Ambientais: Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Professor da rede municipal de Balneário Camboriú – SC e aluno no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: martinsrudnei@gmail.com.



e à influência da economia, tanto nacional quanto mundial influenciadas por cada período histórico.

Esta busca de estabelecer normas e diretrizes para o sistema de ensino o país, oscilou entre regimes imperiais, republicanos, autoritários, democráticos, militares e a atual redemocratização. Esta regulamentação da educação brasileira passou por vários momentos históricos com legislações específicas como Carvalho (2016, p.42), apresenta:

[...] as Reformas Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), as Leis Orgânicas de 1942, 1943 e 1946, a LDB 4.024/61, a Lei nº 5.692/71 (Reforma Universitária), Constituição Federal de 1988, e a LDB 9.394/96. Por último, os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) e Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024).

Neste contexto, atualmente o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024), que tem o objetivo de atenuar os problemas educacionais brasileiro. Este novo plano, que foi amplamente debatido pela sociedade na Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE) e aprimorado no Congresso Nacional, busca o enfrentamento das desigualdades educacionais, o acesso e a permanência na escola, a preparação para o trabalho e cidadania, os princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, a valorização da diversidade, a inclusão e a valorização dos profissionais do magistério (BRASIL, 2014b). Estas demandas sempre foram os anseios de educadores e todos os indivíduos envolvidos neste processo, bem como inclusive estabelecer políticas públicas federais, estaduais e municipais no em várias áreas referentes a educação.

O atual PNE apresenta 20 metas para a educação, estas são de caráter estruturantes, buscam equidade, valorização dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2014b). Cada membro da federação distrito federal, estados e municípios criaram seus planos decenais, em consonância com o plano nacional e dentre as 20 metas do PNE 2014-2014, a “meta 19”, é a que apresenta gestão democrática na educação.

Para demarcar o percurso histórico, serão analisados como esses conceitos são apresentados em diversos documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira de 1996 (LDB/1996), o PNE de 2001-2010, os doze cadernos de fortalecimento e criação dos conselhos escolares de 2004-2006-2008-2009 e o atual PNE 2014-2014.

## **A TRAJETÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO**

As ações que influenciaram a gestão democrática têm suas raízes em políticas e pressupostos neoliberais; neste modelo, o Estado promove um conjunto de políticas e medidas econômicas e capitalistas que visam a não participação do Estado na economia. Na concepção neoliberal, cabe ao Estado atuar somente como regulador e(ou) mediador de conflitos onde houver anomalias que prejudiquem o funcionamento do mercado livre, garantindo assim os direitos individuais e a liberdade. A efetivação deste modelo de doutrina neoliberal, que tem como objetivo tornar o Estado mínimo, é evidenciada na Inglaterra e nos Estados Unidos no final da década de 1970, com os governos da Primeira Ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher, e do Presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan. Este modelo econômico, ideológico, ético-político, surge como solução da crise do capitalismo do final do século XX (ARCE, 2001; ARIOSI, 2010; CONNELL, 2012).

Já no Brasil, o modelo neoliberal surge durante o processo de redemocratização no final da década de 1980, nos governos dos presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o objetivo de trazer o país para a modernização e colocá-lo no cenário mundial da globalização.

O modelo neoliberal começa a influenciar o sistema escolar brasileiro a partir de 1995, quando são lançadas diretrizes e ações buscando fortalecer a gestão das escolas públicas





(MARQUES, 2012). Contudo, a autora também afirma que a gestão democrática sempre foi um anseio por parte dos profissionais da área, pois seria uma maneira real de exercer o verdadeiro ideal de cidadania, na busca de alcançar uma educação pública de qualidade, mesmo que tenha sido baseado em um modelo de base neoliberal. Nas suas palavras: “[...] admitindo o movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, pré-determinada e pode, por conseguinte, tomar sentidos diferenciados” (MARQUES, 2012, p. 1178).

A gestão democrática na educação, no período pós-redemocratização, fica marcada no Brasil, a partir da promulgação da Constituição de 1988, onde apresenta de forma clara em seu Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, Artigo 206, com o seguinte texto: “O ensino público será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), deixando claro quais seriam os caminhos que o ensino público deveria seguir. Esta diretriz é ratificada mais tarde na LDB/1996, n.º 9394/96, que reafirma no Artigo 2º que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Deste modo, o PNE, de 9 de janeiro de 2001, contempla como objetivos e metas a participação democrática na gestão escolar e o envolvimento da comunidade na gestão através de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes (BRASIL, 2001). E ainda busca fortalecer como prioridade a democratização da gestão do ensino público, em todos os níveis, buscando principalmente a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como também o envolvimento da comunidade escolar e local neste processo.

Já a administração escolar compartilhada com a sociedade não é algo novo; o Plano de Ações Articuladas (PAR) contribui em muito com este processo. No PAR, a União, por meio do Ministério da Educação, transfere recursos aos estados e municípios no apoio ao financiamento das ações necessárias à efetivação da educação de qualidade. É lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que propicia apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos estados, municípios e ao Distrito Federal, com o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (SANTOS & NASCIMENTO, 2014).

Apesar da implantação do PAR ser de livre adesão, os entes federados são conduzidos a elaborar um planejamento multidimensional e plurianual da sua política de educação. Este plano deve ser elaborado com a participação de toda a comunidade escolar. Contudo, Arruda (2013) sugere que a participação popular nem sempre ocorreu de forma tão efetiva como se esperava, com a participação da sociedade em conjunto com Secretarias de Educação, pois muitas vezes estes são elaborados no interior dos gabinetes.

Neste contexto, o Ministério da Educação lança em 2010, através de portaria, a CONAE. Após grande debate em conferências educacionais em todo o país, com a participação dos sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil, é lançada a segunda CONAE em 2014, que tem seu documento final amplamente divulgado (BRASIL, 2014a). Os documentos da CONAE possuem eixos temáticos de discussão e em seu Eixo V, trata da gestão democrática que visam romper com práticas autoritárias e centralizadoras no estilo de gestão da Educação, comuns no país, engajando a sociedade na gestão e nas tomadas de decisões, especialmente no campo educacional, apresentando:

Deve-se construir e aperfeiçoar espaços democráticos de controle social e de tomada de decisão que garantam novos mecanismos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça o processo de interlocução, o diálogo entre os setores da sociedade, buscando construir consensos e sínteses entre os diversos interesses e visões que favoreçam as decisões coletivas. O que, por sua vez, torna a participação uma das bandeiras fundamentais





a ser defendida pela sociedade brasileira e condição necessária para a implementação de uma política nacional de educação que almeje objetivos formativos libertadores e emancipatórios (BRASIL, 2014a, p. 68).

Esta nova forma de gestão e de intervenção popular nas tomadas de decisões em setores sobre os quais a sociedade normalmente tinha pouco poder de atuação marca uma nova concepção de governo, onde a população não é mais um mero espectador, mas sim um ator coadjuvante do processo. A CONAE lança as bases para o novo PNE, sendo um documento referência para a discussão, a mobilização e o debate a respeito da educação. A construção de um PNE e de suas políticas, programas e ações, incluindo os planos estaduais, distrital e municipais de educação, fornece as bases para a criação e consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE) (BRASIL, 2014a).

A condição do PNE é alterada através de Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009. O Artigo 214 da Carta Magna previu a implantação legal do PNE e a EC nº 59/2009 mais bem qualificou o papel do plano, ao estabelecer sua duração como decenal, e não plurianual, como no texto anterior – e aperfeiçoou seu objetivo: articular o SNE em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Assim, o PNE assume um papel de base para os planos estaduais, distrital e municipais, que devem ser aprovados em lei, e prevê recursos orçamentários para a sua execução (BRASIL, 2014c).

O PNE tem o objetivo de uma política de Estado e busca articular junto aos estados e municípios a participação e elaboração de um plano educacional que tenha a duração de dez anos e que abranja várias dimensões da educação, e propõe:

[...] a elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2014b, p. 9).

O PNE possui 20 metas que se dividem em: as estruturantes, as que buscam reduzir as desigualdades e a valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação, o fortalecimento do ensino superior e o fortalecimento da gestão democrática (BRASIL, 2014b). Contudo, o estímulo à participação da sociedade na gestão das unidades de ensino, através da constituição dos Conselhos Escolares em todas as redes públicas de ensino em todo território nacional, vem se fortalecendo. A tese de que a Gestão Democrática, através da atuação dos Conselhos Escolares, contribui para tornar a gestão escolar mais participativa tem respaldo na ideia de que através dele um colegiado de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar possa assessorar o funcionamento e as tomadas de decisões no espaço da escola. Isso se dá porque os conselhos contribuem e participam em questões pedagógicas, financeiras, administrativas e decisórias da escola.

Mas o que não se previu é que para a implantação de um novo modelo de gestão e que este seja verdadeiramente democrático é necessário que aja uma verdadeira partilha do poder no interior da escola, onde a comunidade deva realmente ser ouvida e envolvida nas tomadas de decisões, pois democracia não se concede ela se realiza na prática (PARO, 2016).

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA E A DIVISÃO DE PODERES NO AMBIENTE ESCOLAR**

O quinto Congresso Nacional de Educação (Coned) 2004, em seu manifesto, estabelece os princípios que devem nortear a gestão democrática na educação como sendo:





[...] gestão democrática da educação brasileira deve ter como preceito básico a radicalização da democracia, que se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, o processo de construção da gestão democrática da educação pressupõe autonomia, representatividade social e formação para a cidadania (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Princípios estes que promovam o verdadeiro exercício da cidadania na escola, com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, professores, pais e alunos e a comunidade local de forma organizada, para ter autonomia nas tomadas de decisões e distribuição igualitária de poderes.

Para Ariosi (2010), tanto a administração escolar quanto a gestão estão definidas por concepções e correntes teóricas diferentes ao longo da história das políticas da educação ocorridas no Brasil. A autora apresenta em seu estudo que a utilização do termo gestão está ligada a uma nova forma de organização do trabalho, onde a administração está mais ligada à esfera política enquanto que a gestão está mais ligada à esfera técnica. Segundo Ariosi (2010), a escola é um espaço onde os atores, inclusive os alunos de qualquer faixa etária, exercitam o poder, pois a escola é o *locus* deste exercício, onde os alunos devem vivenciar o verdadeiro poder institucional que têm para se tornarem cidadãos autônomos. E, este poder também é percebido e exercido pelos demais membros da comunidade escolar, pois é nestas relações de poder que vai se efetivar a verdadeira gestão democrática.

Estas relações de poder que se estabelecem nas instituições é tema de livro publicado por Michel Foucault, onde estes poderes, que o autor chama de micro poderes, se estabelecem em vários lugares, neste caso, no espaço escolar. Foucault define o poder como uma prática social, não um objeto ou uma coisa, mas algo que se constitui nas relações e em cada momento histórico. Para Foucault (2016), nas sociedades capitalistas existem diferentes formas de exercício de poder, nem sempre ligadas ao Estado, pois esta dinâmica ocorre de forma mais material e concreta atingindo os indivíduos no próprio corpo social, que ele chamou de “microfísica do poder”. Poder este que ocorre no interior dos indivíduos através de gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos, em níveis e pontos variados nas relações de uma estrutura social, e acrescenta:

[...] a razão é que o aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele e localizado, mas o ultrapassa e completa. O que me parece, inclusive, apontar para uma consequência política contida em suas análises, que, evidentemente, têm, como objetivo não apenas dissecar, esquadrihar teoricamente as relações de poder, mas também servir como instrumento de luta, articulando com outros instrumentos, contra essas mesmas relações de poder. É que nem o controle nem a destruição do aparelho de Estado, como muitas vezes se pensa – embora, talvez, cada vez menos –, é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que impera em uma sociedade (FOUCAULT, 2016, p. 15).

Foucault não minimiza o poder do Estado sobre a sociedade e sobre as instituições, contudo afirma que, por mais que o Estado seja o órgão central de poder, existe uma difusão de pequenos poderes nas relações sociais que ocorrem na sociedade, e por consequência nas instituições. E, são estas relações que determinam a dominação e as verdades que, por sua vez, são controladas pelo Estado em suas ideologias na busca de aprimorar, adestrar e disciplinar a sociedade.

A escola é uma instituição que não está isolada da sociedade, sendo fortemente controlada e influenciada pelo Estado. A escola é um espaço de exercício de poder entre seus





membros, contudo este poder deve ocorrer organizadamente e deve ser exercitado por todos os segmentos que a compõe de forma democrática e igualitária, ao mesmo tempo em que o Estado atua como controlador, com seus mecanismos regulatórios. Para Foucault (2016), as relações de poder vêm desempenhando o papel de disciplinar as sociedades modernas:

A grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas desde o século XIX vem justamente do fato que elas não serem negativas, mas positivas, quando tiramos desses termos quaisquer juízos de valor moral e pensamos unicamente na tecnologia política empregada. Então surge uma das teses fundamentais da genealogia: o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber (FOUCAULT, 2016, p. 24).

Foucault acredita que em uma análise genealógica, as verdades constituem nas relações de poder e estas servem e são desenvolvidas para cada momento histórico, ou seja, por mais estranho que possa parecer, o poder é disciplinador, não destrói o indivíduo, mas sim o fabrica, pois, o saber está na gênese das relações de poder. E acrescenta: “[...] O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 2016, p. 25). Para Lück (2000), estes efeitos não são simplesmente uma mudança de modelos, mas uma mudança de atitudes diante da forma de gestão que influenciará todo o contexto, e ressalta que “[...] não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações [...]” (LÜCK, 2000, p. 15). Estas novas atitudes e orientações ocorrem nas relações de poder que influenciam na gestão e fortalecem a organização da escola e alteram a realidade dos atores envolvidos, pois para que a gestão democrática realmente se consolide nas instituições educacionais, mesmo que fundamentadas em teorias e programas de Estado, é de suma importância que haja um amplo diálogo entre todos os indivíduos envolvidos no universo educacional, dispostos a buscar um caminho comum para a educação (WENDLER, 2012).

Paro (2016), ao tratar da estrutura administrativa da escola pública, salienta a importância de como esta estrutura distribui o poder no interior da mesma, onde o diretor da escola possui a maior autoridade. Pois, independente da forma que este chegou a esse cargo, seja ele eleito democraticamente, por concurso público ou por indicação política, o Estado lhe garante esta autoridade. E acrescenta:

Na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de um uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo que acontece aí dentro. [...] Independentemente de sua vontade, o diretor acaba assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários (PARO, 2016, p. 122).

Isto ocasiona um grave problema, pois, como esta relação de poder não é igualitária e horizontal, fica nas mãos do gestor toda a responsabilidade, e este pode ser visto como uma pessoa autoritária por seus colegas. E, desta forma, o gestor pode causar certo afastamento de seus subordinados.

Para corrigir este problema, no que tange à figura do gestor como o centro da tomada de decisões e o responsável único pela escola, Paro (2016) sugere que o Estado reorganize o modo de gestão escolar, de tal forma que ela passe pelos membros da comunidade escolar em seus diferentes grupos e seus atores envolvidos nas atividades da escola. Ainda, que esta articulação coletiva entre todos os envolvidos esteja em harmonia com os interesses de todos, e sugere:





[...] para que isso seja possibilitado na escola, impõe-se a necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de grupos de pessoas envolvidas com as atividades escolares – processos eletivos de escolhas dos dirigentes, colegiados com participação de alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, etc. – tudo isso articulado por uma estrutura que, em termos administrativos, propicie uma efetiva utilização racional dos recursos disponíveis na concretização de fins educativos [...] (PARO, 2016, p. 126).

E ao tratar das questões políticas, para o autor, o Estado deve prover recursos que possibilitem uma condução democrática coordenada com os interesses desta maioria coletiva, a comunidade escolar representativa, inserida no ambiente da escola pública.

Para que o conselho se fortaleça se faz necessário entender quais as suas atribuições e seu papel como órgão colegiado. E que o poder não esteja unicamente na mão do diretor da escola, mas sim como um regime de cooperação entre os conselheiros da escola que representem todos os segmentos e que tenha voz e vez (PARO, 2016).

## ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR

A palavra Conselho, que vem do latim *consilium* (deliberação, assembleia), tem papel fundamental na gestão democrática. No presente contexto, várias são as facetas de atuação dos Conselhos Escolares. Para Veiga e Resende (2001), o Conselho é o local de debate e tomada de decisões. Indo mais adiante, Werle (2003) afirma que os conselhos estão ligados aos princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo, já que os mesmos são compostos por uma diversidade de segmentos da comunidade escolar.

Com o discurso da democracia participativa, em 2004a, o governo brasileiro lança o primeiro caderno do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. E, neste caderno, lança os objetivos, a estrutura que viabilizará a sua implantação, e os mecanismos para a sua sustentabilidade. Desta forma, o Estado traz para o espaço da escola o exercício e a prática de uma cultura democrática, com o objetivo de construir no Brasil uma política de interesses coletivos, baseados na igualdade, humanidade e justiça social (BRASIL, 2004a).

Como forma de apresentar a nova institucionalidade dos conselhos escolares e seu papel social em um modelo de gestão democrática da educação pública, o governo federal busca, em uma série de cadernos oficiais, esclarecer a implantação e a dinâmica que este modelo de gestão se propõe. E, uma das definições que os cadernos oficiais apresentam sobre conselho é: “[...] uma assembleia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito” (BRASIL, 2004b, p. 23).

E, para esclarecer qual é a função de um Conselho Escolar e a sua abrangência, apresentamos um resumo dos cadernos oficiais, que traz de forma didática as funções e competências dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b). Inicialmente são destacadas quatro, consideradas as principais funções, que são:

- **Deliberativa:** ocorre quando os conselhos decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico, bem como sobre outros assuntos e demandas da escola, aprovando os encaminhamentos para a solução dos problemas encontrados, garantindo a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino. Os conselhos também podem propor à direção da escola ações a serem desenvolvidas, tanto no aspecto pedagógico quanto nos aspectos administrativo e financeiro;

- **Consultiva:** é quando os conselhos assessoram e analisam as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, apresentando sugestões e soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.

- **Fiscal:** os conselhos fazem o acompanhamento e a avaliação da execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar;





• **Mobilizador:** os conselhos promovem o engajamento de forma integrada com a comunidade escolar e a sociedade local nas diversas atividades da escola, contribuindo, assim, para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Os Conselhos Escolares tornam-se um verdadeiro órgão colegiado significativo, quando a vivência coletiva proporciona encontros, embates e debates com todos os segmentos da comunidade escolar. E este debate deve estar formalizado e organizado através de um regimento que assegure a sua legitimidade política e pedagógica, uma vez que tem como função resolver todas as demandas do espaço escolar, com suas necessidades físicas, estruturais, pedagógicas e humanas. Isso deve ocorrer através de estratégias que contemplem estudos e debates, seminários, encontros e assembleias com os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Para Marques (2012), os Conselhos Escolares, considerados uma das unidades gestoras da escola, têm nas práticas contidas no seu discurso significados simbólicos, pois ao atuar politicamente na negociação de conflitos, confrontos e interesses, geram mudanças em todos os envolvidos que fazem parte da comunidade escolar. Isto ocorre porque cada escola possui a sua realidade, e as pessoas envolvidas nesta dinâmica são únicas, mesmo que o objetivo final das escolas como um todo seja o mesmo. A escola é um microcosmos da sociedade em que está inserida, com seus padrões culturais e sociais, “[...] as práticas discursivas constroem significados à gestão de cada escola que são constitutivos de sua cultura, pois as mudanças nas organizações passam por uma mudança cultural e pela gestão escolar democrática [...]” (MARQUES, 2012, p. 1181).

Contudo, não significa que os atores envolvidos neste contexto se comportam de maneira uniforme. Pois na prática, cada comunidade escolar além de ter a sua singularidade e costumes, se organiza conforme suas necessidades e realidades criando suas próprias formas de organização (MARQUES, 2012).

Contudo, é necessário buscar a participação das pessoas que compõem a comunidade escolar; é importante buscar formas de envolver e dar voz a todos em um processo democrático, pois somente nas relações sociais é que se conquistam parcerias em busca de objetivos comuns. Para Maciel (2015), é importante a busca do acolhimento dos pais por parte da escola na afim de firmar parcerias entre a escola e a comunidade, e salienta que cabe à instituição escolar buscar formas de acolhimento que sejam eficazes para o trabalho em parceria. No entanto, esta mudança ocorrerá somente quando as relações entre a escola e as famílias se tornarem mais significativas e eficientes. No discurso da autora, esta união de segmentos da comunidade escolar torna-se uma unidade (MACIEL, 2015).

Em pesquisa realizada em Pernambuco, nos municípios de Ilha de Itamaracá e Itapissuma, que aderiram à implantação dos Conselhos Escolares, identificou-se que ainda falta muito a fazer para fortalecer os princípios que norteiam a teoria dos Conselhos Escolares, mesmo que os atores da comunidade escolar e os integrantes dos conselhos entendam a sua relevância (SANTOS & NASCIMENTO, 2014).

Para Alves (2011), ao estudar a atuação dos Conselhos Escolares das redes municipais de ensino de municípios sul-mato-grossenses, a atuação dos Conselhos Escolares não pode ser considerada um dos fatores explicativos para ganhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para a autora:

Há indicação de que os Conselhos têm atuado como executores das tarefas previamente pensadas e planejadas pelos dirigentes educacionais e não como órgãos responsáveis pela escola, que buscam ser um elo de ligação entre escola e a comunidade e tem vista o diálogo e o atendimento dos anseios da comunidade local e escolar (ALVES, 2011, p. 10).

Observa-se neste caso que os Conselhos não estão cumprindo totalmente com os preceitos contidos no Plano Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e que, embora a maioria das Secretarias Municipais de Educação disse conhecer o Programa, afirmaram que grande parte dos membros dos Conselhos não o conhecem.





Wendler (2012), ao realizar estudo sobre o impacto da atuação dos Conselhos Escolares para a organização e gestão nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, no período de 2004 a 2011, concluiu: “[...] o fato de instaurarem-se órgãos colegiados não pode significar garantia para que ocorra uma gestão democrática de fato, isto irá depender de outros tantos aspectos que envolvem o cotidiano das instituições” (WENDLER, 2012, p. 5). A autora propõe três hipóteses para esta sua afirmação:

A primeira está relacionada à formalidade instituída ao colegiado em questão, o que pode sugerir uma possível burocratização das ações e atribuições a ele designadas. A segunda diz respeito à possibilidade de implantação apenas em cumprimento a determinações da mantenedora. E a terceira, relacionada com a segunda hipótese, que é a de reconhecimento do discurso que atribui importância a este órgão, porém, na prática, isto não se efetiva (WENDLER, 2012, p. 5).

Desta forma, estudos que mostrem a implantação e a atuação dos Conselhos Escolares se tornam relevantes, principalmente se esses estudos procurarem verificar de que forma seus integrantes e a comunidade escolar envolvida se identificam e se beneficiam com esta conquista democrática, e sua verdadeira efetivação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática segue influências políticas e pressupostos neoliberais, no neoliberalismo surge com a crise do capitalismo no final do século XX, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesta concepção o Estado atua como regulador do mercado que tem liberdade de atuação (ARCE, 2001; ARIOSI, 2010; CONNEL, 2012).

No Brasil, o neoliberalismo surge em meados da década de 1980 e se fortalece na década de 1990, período em que a globalização mundial influencia todo o processo de redemocratização no país. Estas concepções influenciam a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e todas as políticas econômicas e educacionais que se seguem (MARQUES, 2012). Estas políticas são formalizadas por Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 e PNE 2014-2024, pelo Plano de Ações Articuladas e o Plano de Desenvolvimento da Educação, que propiciam apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e ao Distrito Federal (SANTOS & NASCIMENTO, 2014).

O PNE serve de base para os planos estaduais, distrital e municipais, que devem ser aprovados em lei. O PME 2014-2024 prevê recursos orçamentários para a sua execução e políticas de Estado para os vários níveis educacionais, estipulando inclusive como deve ser realizada a forma de gestão das escolas públicas (BRASIL, 2014a, 2014b, 2014c). A nova forma de Gestão das escolas públicas prevê a participação da sociedade na gestão das unidades de ensino, através da constituição dos Conselhos Escolares em todas as redes públicas de ensino.

A gestão democrática, com a criação dos Conselhos Escolares, pretende tornar a gestão escolar participativa onde a comunidade escolar contribui nos processos decisórios e em questões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola. Contudo, o que se percebe é que esta partilha de poderes no espaço escolar nem sempre ocorre de forma democrática como se espera, tendo em vista que o diretor da escola ainda é o último responsável legal pela escola e cabendo a ele dar a última decisão (PARO, 2016).

Paro (2016), salienta que na estrutura atual da escola não estão previstas relações horizontalizadas, deste modo, a gestão democrática na forma que se apresenta possa ser uma utopia. Porém, para Foucault (2016), as relações de poderes que ocorrem na prática social e nem sempre pode ser evidenciado exclusivamente pelo Estado nas sociedades capitalistas, para ele os micros poderes atuam em várias direções e ocorrem nas relações entre os indivíduos, através de gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos, em níveis e pontos variados de uma estrutura social, não unicamente localizado no Estado “[...mas o ultrapassa e completa]” (FOUCAULT, 2016, p. 15).





Como as escolas são entidades mantidas pelo Estado, com suas ideologias e verdades, existe a possibilidade da gestão democrática, pois a escola é um espaço de exercício de poder entre seus membros, quando este exercício de gestão influenciam todo um contexto, na prática, as relações de poder podem transformar e orientar novos caminhos, inovando a gestão da escola (LÜCK, 2000). O Conselho Escolar é um local de debate e de decisões, onde a liberdade e o pluralismo entre seus membros pode ser o princípio da sua formação através das suas atribuições consultivas, deliberativas, fiscalizadora e mobilizadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. V. V. Atuação de conselhos escolares em redes municipais destaques no IDEB. In Simpósio Brasileiro, 25, e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2, **Comunicações e Relatos**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0059.pdf> . Acesso em: 23 out. 2016.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, 2001, vol.22, n.74, p.251-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf> . Acesso em: 23 de abril de 2017.

ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola de educação infantil**: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. Marília, 2010. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2010.

ARRUDA, C. A. **Colaboração intergovernamental ou indução de ações pela união?** Analisando a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios do Agreste de Pernambuco. Recife: UFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013 (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 23 de out. de 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) .Acesso em: 22/04/2017.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 1**. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF, novembro de 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf). Acesso em: 17 out. de 2016.

BRASIL. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasília – DF, nov. de 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf) . Acesso em: 24 fev. de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização); Aparecida Néri de Souza [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013. 249 p. + 1 CD-ROM. ISBN: 978-85-7863-026-3





BRASIL. CONAE 2014a, **Documento Referência**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/> . Acesso em: 23 de out. de 2016.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014b, p. 62. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) . Acessado em: 23 de out. de 2016.

BRASIL. PNE. Plano Nacional de Educação 2014-**Lei** nº 13.005, de 25 de junho de 2014c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) . Acessado em: 22 de out. de 2016.

CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 09-20, out. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n80/v27n80a01.pdf> . Acesso em: 21 de abril de 2017.

CARVALHO, J. L. M. PME (plano nacional de educação) 2014 – 2024: a gestão democrática na educação se faz presente? **HOLOS**, [S.l.], v. 8, p.41-52, jan. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3355> . Acesso em: 07 jun. 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: organização, introdução e revisão técnica de Roberto machado. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, v. 17, n. 72, 2000. Disponível em: [http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao\\_democratica/kit5/perspectivas\\_da\\_gestao\\_escolar\\_e\\_implicacoes.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf). Acesso em: 21 de abril de 2017.

MACIEL, A. S. Gestão democrática escolar na educação infantil: o acolhimento na relação família escola. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT/Brasil, v. 5, n. 2, p. 157-166, jul. / dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/1886/1479>. Acesso em: 20/03/2017.

MARQUES, L. R. A Formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando ou fala de dois conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, 2012, p. 33: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87325199013> . Acesso em: 21 abril de 2017.

MARTINS, R. J. & GONÇALVES, T. M. (2014). Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**, 26(3), 622-631.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016. 141 p.

SANTOS, A. L. F.; NASCIMENTO, J. S. Gestão democrática e os processos indutivos do plano de ações articuladas (par): analisando os municípios de Ilha de Itamaracá e Itapissuma (PE). In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4/ CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, **Anais**, 2014. Porto, Portugal. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/eixo1.html](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo1.html) . Acesso em: 21 de abril de 2017.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 5ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

WERLE, F.O.C. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WENDLER, C. C. Conselhos escolares na educação infantil. In: AMPEDE SUL - Seminário em educação da região sul, 9, 2012. Caxias do Sul, **Anais**. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado\\_e\\_Politica\\_Educacional/Trabalho/01\\_40\\_39\\_2759-6539-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_40_39_2759-6539-1-PB.pdf). Universidade de Caxias do Sul – UCS, p. 8. Acesso em: 22 abril de 2017.



# A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE NUTRIÇÃO E O MARCO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Júlia Graciela de Souza<sup>1</sup> – FURB  
Marcia Regina Selpa Heinzle<sup>2</sup> – FURB  
Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e Currículo  
Agência Financiadora – FAPESC

## Resumo

O presente artigo corresponde a um recorte de uma pesquisa mais ampla (2016-2017) que aborda a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), uma atividade essencial do profissional Nutricionista e que está presente em todas as áreas de atuação. Os cursos de Nutrição têm como uma das finalidades preparar o futuro profissional de Nutrição para atuar em projetos e programas de EAN. No ano de 2012, foi lançado um documento, com o objetivo de estabelecer um campo comum de reflexão e atuação da EAN, intitulado Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (Marco de Referência). Diante disto, esse artigo tem por objetivo caracterizar a proposta curricular de um Curso de Nutrição e relacionar com o Marco de Referência. Esta pesquisa possui como referencial teórico-analítico Ball, Maguire e Braun (2016) e apresenta-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 2013) do curso de Nutrição de uma universidade de Santa Catarina. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, no qual os dados foram gerados através de análise do documento: Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Nutrição e de entrevista com os atores de política, e posteriormente analisados a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os achados mostram aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular do Curso de Nutrição da universidade investigada e o Marco de Referência, e revelam as dificuldades em abordar a EAN de forma transversal no currículo de Nutrição.

**Palavras-chave:** Atuação da política. Educação Alimentar e Nutricional. Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla (2016-2017), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES).

---

<sup>1</sup> Nutricionista. Mestranda em Educação. Universidade Regional de Blumenau - FURB. Endereço eletrônico: nutricionista@juliagraciela.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Regional de Blumenau - FURB. Endereço eletrônico: selpamarcia@gmail.com



E neste artigo, apresentamos resultados parciais que respondem ao objetivo específico: caracterizar a proposta curricular do Curso de Nutrição e relacionar com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.

A profissão de Nutricionista surgiu no Brasil há cerca de setenta anos, e nessa época o desafio era melhorar o perfil epidemiológico nutricional da população, caracterizado por carências nutricionais como hipovitaminose A, anemia ferropriva, pelagra e desnutrição proteico-calórica. O perfil nutricional da população naquela época estava associado às condições econômicas e de desigualdade sociais. Atualmente, o desafio do nutricionista é auxiliar a população a superar as doenças nutricionais degenerativas como a obesidade, dislipidemias, diabetes, entre outras, que estão associadas aos novos padrões de consumo alimentar da população e atingem todas as classes sociais (VACONCELOS, 2002).

O Conselho Federal de Nutrição (CFN) por meio da resolução nº 380/2005, que dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, destaca em todos os campos profissionais que o nutricionista deve promover programas de EAN aos seus clientes, pacientes e/ou alunos (BRASIL, 2005). Destacamos que utilizamos neste artigo o termo EAN e “não o termo Educação Nutricional ou o termo Educação Alimentar para que o escopo de ações abranja desde os aspectos relacionados ao alimento e alimentação, os processos de produção, abastecimento e transformação aos aspectos nutricionais.” (BRASIL, 2012, p.23).

A EAN é atividade privativa do profissional nutricionista, conforme a Lei nº 8.234 (BRASIL, 1991) e visa a promoção da saúde por meio de um processo através do qual o indivíduo “obtem mudança de conhecimentos de nutrição, atitudes com relação à alimentação e práticas alimentares conducentes a saúde” (MOTA; BOOG, 1984, p.16). Durante a graduação em Nutrição, o estudante é preparado para executar ações e programas de EAN, através dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, tanto em disciplinas obrigatórias quanto em específicas.

A formação profissional em Nutrição, em nível de graduação, atualmente segue as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Nutrição, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Diário Oficial da União (DOU), sob a resolução nº 5, em 7 de novembro de 2001 (BRASIL, 2001). As DCN orientam o currículo, descrevem o perfil profissional e as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelo estudante.

De acordo com as DCN de Nutrição, o estudante deve adquirir conhecimentos que ao se tornar um profissional o possibilite “desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo” (BRASIL, 2001, p.1); e que possa “desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino; atuar, formular e executar políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional” (BRASIL, 2001, p.2-3). Assim, cabe aos Cursos de Bacharelado em Nutrição abordar a temática e preparar o nutricionista para exercer a EAN.

Diante da importância e influência na melhora da qualidade de vida da população, a EAN ganhou destaque nos últimos anos, passando a integrar Políticas e Programas Públicos. Em 2012, foi publicado o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (Marco de Referência), configurando um avanço da EAN. O documento foi construído de forma coletiva entre diversos setores como Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério da Saúde (MS), CFN, Associação Brasileira de Nutrição, entre outros; e contou com várias atividades como encontros entre as entidades, oficinas e consulta pública; resultando em reformulação de conceito de EAN e criação de princípios.

O conceito de EAN apresentado no Marco de Referência (BRASIL, 2012) traz como abordagem educacional metodologias problematizadoras e ativas, visando o empoderamento de indivíduos que participem da EAN. O conceito é amplo e global, trazendo nele próprio pistas para a sua execução. De acordo com este documento, a EAN

é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN





deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (BRASIL, 2012, p. 23)

Com a publicação do Marco de Referência, espera-se que a EAN se fortaleça, pois anteriormente não havia um consenso e um direcionamento sobre a mesma. Os problemas quanto a EAN se estendem a falta de literatura específica e pouca produção científica sobre o assunto, o que recai sobre a formação do nutricionista (SANTOS, 2013). Na graduação, a EAN constitui um componente curricular, porém não há um estudo ou retrato de como está sendo desenvolvida nos currículos de nutrição do Brasil, e quais os referenciais teórico-metodológicos utilizados (BRASIL, 2012; SANTOS, 2013). Os docentes responsáveis pela disciplina de EAN, em sua maioria, não possuem formação específica na área, se formando de maneira autodidata e construindo a disciplina a partir das referências de suas próprias experiências (SANTOS, 2013). Boog (1997, p. 17) afirma que “é necessário investir em pesquisas neste campo e no aprimoramento dos profissionais que nele militam. Além disso, é imprescindível que os docentes que ministram esta disciplina nos cursos de graduação tenham formação específica na área.”

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) tem autonomia para definir as disciplinas com conteúdo programático e carga horária, seguindo as orientações das DCN do Curso de Nutrição (BRASIL, 2001). Diante disso, cada IES aborda a EAN do seu modo, podendo ser uma disciplina específica ou integrar outras disciplinas, considerando, ou não, o documento Marco de Referência. Assim, o documento pode tanto integrar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e não ser realizado na prática, quanto não integrar o PPC e acontecer na prática.

Além disso, a cultura da instituição influenciará na forma como acontecerá a atuação, já que a política pode apresentar conflito com a cultura institucional ou simplesmente se “encaixar” sem a necessidade da instituição fazer grandes alterações; ou ainda, pode passar por um processo de implementação performativa, onde a política é apenas incorporada nos documentos da instituição para fins legais e não há uma incorporação organizacional ou pedagógica (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.23).

O Marco de Referência se configura como uma política e a *atuação da política* dentro de uma instituição depende de inúmeros fatores, entre eles as *dimensões contextuais*, que farão com que a política seja interpretada, traduzida e colocada em ação. Estes contextos podem influenciar como restrição, pressão e facilitação, podendo ser semelhantes, porém cada instituição de ensino tem características próprias que farão com que a *atuação da política* tenha particularidades. Ball, Maguire e Braun (2016) definem 4 *dimensões contextuais*: *contextos situados*, *culturas profissionais*, *contextos materiais*, e *contextos externos*. Conforme os autores, “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.37).

Diante da importância da EAN na formação do nutricionista e da publicação de um Marco de Referência sobre o assunto e visto que este texto é um recorte de uma pesquisa mais ampla, vamos explorar apenas a dimensão: *contextos situados*, que “referem-se aqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.38). Entendemos que esse *contexto situado* é também a realidade das Universidades Brasileiras (situado = localizado) e, portanto, adequamos esse contexto para instituição universitária.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANALÍTICA

A pesquisa foi realizada utilizando como referencial teórico-analítico Ball, Maguire e Braun (2016) e a Teoria da Atuação. Caracteriza-se como de abordagem qualitativa, pois parte de um tema que pretende ser explorado através da geração de dados e da análise textual discursiva.





A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos e acontece no contato direto do pesquisador com o objeto da pesquisa, se enfatiza mais o processo do que o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ressaltamos que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; MENGA, 2015, p.13).

Em relação à modalidade, classificamos a pesquisa como estudo de caso, por entendermos ser um estudo aprofundado e detalhado. De acordo com André (2013, p.97) o “conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.”

O cenário definido para realizar o estudo de caso se deu através de dois critérios estabelecidos a priori: a) ser uma Universidade pública, e vinculada a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); b) ser Curso de nutrição que ofertasse em seu currículo a disciplina de Educação Alimentar e Nutricional ou Educação Nutricional. No total sete instituições atenderam aos critérios. Assim, entramos em contato com as mesmas, solicitamos o PPC e obtivemos cinco projetos.

Em seguida analisamos os cinco PPC buscando identificar características da EAN, observando se a mesma estava restrita a uma disciplina específica ou se integrava projetos de pesquisa e extensão. Além disso, analisamos o perfil profissiográfico e a ementa da disciplina de EAN contida nos PPC. Após essa análise, definimos uma IES para realizar o estudo de caso e justificamos a escolha desta IES por ser a única das cinco cujos projetos foram analisados a considerar em seu PPC o Marco de Referência. Assim, este estudo de caso está sendo realizado na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), que oferta o cursos de Nutrição em dois câmpus, constituindo, assim, dois cenários de pesquisa.

Como procedimentos para geração de dados, optamos por analisar o documento PPC de Nutrição da IES investigada, e entrevistar os *atores* da IES envolvidos na *atuação da política* de EAN. Os documentos, embora pouco explorados em pesquisas na área da educação, constituem-se em uma importante fonte de dados da qual podem ser retiradas novas informações ou ainda se conhecer novos problemas (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Dessa forma, utilizamos o documento PPC de Nutrição para conhecer a IES investigada e identificar os aspectos do curso de Nutrição, identificando fatores relacionados a *atuação da política* de EAN. Destacamos que, apesar do curso de Nutrição ser ofertado em dois câmpus, o documento PPC de Nutrição é o mesmo para os dois câmpus.

O outro instrumento utilizado para gerar dados foi a entrevista que é caracterizada por “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195). Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, em que o entrevistador determina as perguntas a priori, podendo fazer outras perguntas, caso seja necessário, para atingir o objetivo (LAKATOS; MARCONI, 2003). As perguntas realizadas tiveram como base as *dimensões contextuais* definidas por Ball, Maguire e Braun (2016).

Os entrevistados desta pesquisa foram “aqueles com alguma responsabilidade e que eram/são legalmente responsáveis pela atuação de políticas específicas que identificamos para o estudo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.29). Denominamos os entrevistados como *atores de política*, considerando a definição de Ball, Maguire e Braun (2016). Assim, os *atores de política* participantes da pesquisa são: Coordenadoras do Curso de nutrição; Docentes da disciplina de Educação Alimentar e Nutricional; e Docentes da disciplina de Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional. Identificamos que a mesma docente leciona as duas disciplinas que envolvem a EAN. No total, entrevistamos 4 *atores de política*, sendo 1 Docente e 1 Coordenadora em cada câmpus. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos ao longo do texto letras e números, sendo os câmpus definidos com o número 1 e 2; a letra C para as coordenadoras; e a letra D para as docentes.

Os dados gerados nesta pesquisa foram analisados a partir do método de Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011), que tem por finalidade produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, a partir da interpretação, abrangendo a análise de discurso e a análise de conteúdo.





## A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE NUTRIÇÃO E O MARCO DE REFERÊNCIA

Apresentamos a análise parcial dos dados obtidos através da análise do PPC de Nutrição e das entrevistas sobre o *contexto situado*, buscando cumprir o objetivo delineado.

A UNISUL está localizada na região sul do estado de Santa Catarina, “é uma instituição de ensino multicampi, sem fins lucrativos, de caráter comunitário e regional, com personalidade jurídica de direito privado e fins filantrópicos.” (UNISUL, 2016, p. 9). A IES se mantém através de “mensalidades e anuidades cobradas dos alunos, bem como de receitas providas da exploração de seus bens ou da prestação de serviços” (UNISUL, 2016, p. 10), por ser uma universidade comunitária, busca o desenvolvimento da região em que está situada através de projetos de pesquisa e extensão, e realiza filantropia através de “concessão de bolsas de estudo, redução de anuidade para hipossuficientes e outras modalidades de beneficência, com ênfase aos atendimentos diretamente prestados à comunidade carente.” (UNISUL, 2016, p. 10).

O curso de Nutrição é oferecido na modalidade presencial, desde 2004, nos câmpus de Tubarão - localizado na cidade de Tubarão - e Pedra Branca - localizado na cidade de Palhoça. A entrada no curso se dá através de aprovação em exame vestibular, sendo aberta turma nova no primeiro e segundo semestres letivos. O curso possui carga horária de 3200 horas e a organização curricular propõe a formação em 4,5 anos, conferindo ao concludente o título de bacharel em Nutrição.

As aulas acontecem no turno noturno e os estágios curriculares obrigatórios no turno diurno (UNISUL, 2016). O fato de o curso ser noturno caracteriza um público estudantil específico, o que está associado ao *contexto situado*, pois os estudantes que optam por um curso no período noturno geralmente trabalham durante o dia. Observamos isso no relato de um dos *atores de política*: “Nossos alunos a maior parte deles trabalham, então eu tenho hoje mais de 80% dos alunos têm uma profissão que corre junto com a graduação” (C2). O fato de os estudantes, em sua maioria, só poderem estar na IES à noite dificulta algumas práticas do curso de Nutrição, principalmente aquelas associadas à EAN. Os *atores de política* sinalizam em suas falas que atividades diurnas de EAN são mais difíceis de acontecerem, pois os estudantes não podem se fazer presentes. Por isso, buscam realizar atividades apenas no período noturno ou eleger uma atividade no período diurno por semestre.

Conforme o PPC (UNISUL, 2016, p.22), a formação do nutricionista é integral e generalista, conforme preconizam as DCN de Nutrição, procurando desenvolver as competências inerentes à profissão através de recursos técnicos-científicos e do desenvolvimento de “ações para a formação em prevenção de doenças, proteção, promoção e recuperação da saúde” (UNISUL, 2016, p.22).

O PPC do curso passou por duas reformulações, nos anos 2009 e 2012. O PPC reformulado em 2012 foi implantado em 2013 e está em vigência até o momento. Conforme relato dos *atores de política*, em 2012 houve um processo institucional para que os cursos da área da saúde reformulassem os seus PPC, estabelecendo certificações que pudessem ser integradas com os diferentes cursos da saúde. Essas certificações correspondem a itinerários formativos e englobam as Unidades de Aprendizagem (UA); UA é a denominação utilizada na UNISUL que corresponde a disciplina ou componente curricular.

A metodologia utilizada na construção e reformulação do PPC de nutrição envolveu os dois câmpus, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os coordenadores de curso; já os docentes contribuíram na formulação das ementas das Unidades de Aprendizagem (UA) que ministram.

A última reformulação do PPC de Nutrição aconteceu no mesmo período de discussão e elaboração do Marco de Referência, em 2012. Dessa forma, os dois documentos entraram em vigor juntos, sendo provável que, após a publicação oficial do Marco de Referência, não houve tempo para uma discussão coletiva sobre este documento e sua incorporação no PPC de Nutrição. Porém, referenciar o documento na bibliografia básica da Certificação de Cultura e Educação Alimentar e Nutricional já representa um grande avanço, visto ainda que das IES que analisamos o PPC, esta foi a única que fazia a referência ao documento. Isso mostra que a UNISUL estava atenta às discussões que aconteciam no país sobre a EAN.





O curso de nutrição, ora analisado, é composto por certificações que se classificam em: estruturantes, complementares, eletivas e específicas. Essas certificações são organizadas em ciclos de formação que são formados pelas UA (UNISUL, 2016). As certificações estruturantes representam 2.310 horas do curso e “concentram as competências e as habilidades fundamentais para a formação do nutricionista, conforme a [DCN de Nutrição]” (UNISUL, 2016, p.43), ou seja, são as UA específicas do curso de nutrição e UA básicas para os cursos da área da saúde. As 120 horas das certificações complementares “focam ou ampliam habilidades e conteúdos trabalhados nas certificações estruturantes.” (UNISUL, 2016, p.46). Já a certificação eletiva, 60 horas, contempla a disciplina de Libras, sendo que a mesma é eletiva para o curso de nutrição, ficando como opção ao estudante em cursá-la. As certificações específicas somam 750 horas e englobam os estágios supervisionados, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as atividades complementares.

A EAN compõe uma certificação estruturante, denominada de “Cultura e educação alimentar e nutricional”, possui 90 horas, e tem como competência: “Propor ações de educação em alimentação e nutrição a partir da cultura alimentar da comunidade local” (UNISUL, 2016, p.86). A certificação é dividida em 3 UA com 30 horas cada uma: Cultura Alimentar, Educação Alimentar e Nutricional, e Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional.

Quanto à carga horária, a docente D1 afirma ser pouca a carga horária “eu acho que assim no mínimo, essa parte do projeto poderia ser 30 horas, mas aplicação e as intervenções seriam interessantes de ter no mínimo um semestre inteiro para as intervenções.”. Quando a docente se refere à parte do projeto é sobre a UA Educação Alimentar e Nutricional, em que ela trabalha os conceitos, e a parte prática é sobre a UA Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional.

Cada UA pode ser ministrada por um docente, porém o que verificamos nos dois câmpus que uma docente ministra duas UA: Educação Alimentar e Nutricional, e Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional. Percebemos ainda que essas duas UA são sequências e ofertadas no mesmo semestre, sendo que Educação Alimentar e Nutricional acontece no início do semestre, e em seguida no mesmo semestre é ofertada a UA Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional. Conforme o PPC de Nutrição (2016), a UA Cultura alimentar é ofertada no 1º semestre, e as UA Educação Alimentar e Nutricional, e Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional são ofertadas no 2º semestre.

De acordo com UNISUL (2016), o PPC é avaliado durante reuniões semestrais da Congregação de curso, onde os participantes sugerem melhorias na hierarquia e escolha de oferta das UA por semestre, alocação dos docentes, e questões referentes ao plano de ensino como instrumentos de avaliação e ajuste de bibliografias, por exemplo. As sugestões são levadas para o NDE e para a coordenação de curso que podem alterar estes quesitos. Conforme explica um *ator de política*: “Às vezes precisa fazer uma reestruturação de adaptação, não de troca de ementa, não de troca de carga horária, mas sim de reestruturação, da maneira que vai abordar a disciplina, porque tu vem com um pensamento e depois precisa reajustar conforme o público também.” (C2).

Um exemplo aconteceu referente à UA Educação Alimentar e Nutricional, conforme o relato dos atores de política, a UA era ofertada no primeiro semestre e pelo fato dos alunos não terem noções básicas de nutrição, limitava o ensino. Foi então alterado o semestre de oferta:

[...] eu conversei com a coordenadora e a gente conseguiu já trocar justamente em reunião de congregação. E eu faço parte do NDE também, então nós conseguimos passar já para o terceiro semestre. [...] Então, eu acho que tudo depende assim dessa parte da reunião de colegiado. E todos os professores vão fazendo isso, apesar de não poder mudar o PPC, a gente pode alternar a grade de oferta das disciplinas e é aonde consegue dar uma reorganizada. (D2).

Neste relato, podemos perceber a preocupação da docente com o aprendizado dos estudantes, bem como a flexibilidade permitida pelo próprio documento, ajustando a oferta da disciplina.





As certificações apresentam os conteúdos que são abordados nas UA conjuntamente, bem como as habilidades a serem adquiridas. Já a bibliografia básica, bibliografia complementar e ementa são específicas em cada UA.

Ao observarmos apenas a Certificação Cultura e educação alimentar e nutricional, notamos aproximações com o Marco de Referência. De modo geral, os conteúdos traçados valorizam a cultura alimentar, os hábitos alimentares e as relações humanas; além disso, abordam o conceito de EAN e a sua história (elementos descritos no Marco de Referência), o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), e políticas que envolvem a EAN.

Conforme o Marco de Referência (BRASIL, 2012), a escolha alimentar varia de indivíduo para indivíduo sendo fortemente influenciada por dimensões individuais e coletivas. “Entre os determinantes individuais encontram-se os aspectos subjetivos, o conhecimento sobre alimentação e nutrição, as percepções sobre alimentação saudável” (BRASIL, 2012, p.14), o que pode variar ao longo da vida, conforme o indivíduo recebe mais EAN. O determinante coletivo é influenciado por fatores econômicos, sociais e culturais. Além disso, a mídia e o marketing de alimentos influenciam o comportamento alimentar. Diante do exposto, os conteúdos que abordam a cultura alimentar e a formação dos hábitos alimentares estão contemplados na certificação, se aproximando da política. No Marco de Referência, há uma lista de princípios para ações de EAN de modo que o 3º princípio traz a “Valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas” (BRASIL, 2012, p.25).

Ainda sobre os conteúdos destacamos que “histórico nacional de EAN e conceito da EAN” são itens amplamente abordados no Marco de Referência, no qual há uma seção para cada um desses conteúdos. Sobre o DHAA, o conceito de EAN está entrelaçado com o DHAA e a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), sendo a EAN um instrumento para que o DHAA e a SAN sejam assegurados a toda a população.

Ao analisarmos o PPC de Nutrição como um todo, identificamos a EAN em mais 3 Certificações que contemplam os Estágios Supervisionados: Estágio Supervisionado de Nutrição Social, Estágio Supervisionado em Nutrição na Área Clínica, e Estágio Supervisionado em Unidades de Alimentação e Nutrição. Nessa identificação, percebemos uma desconexão entre as diferentes certificações.

O Estágio de Nutrição Social é desenvolvido na rede pública de saúde: “Centros de Saúde e área de abrangência. Clínicas de Referência. Secretaria de Saúde.” (UNISUL, 2016, p.124). E envolve os diferentes programas e políticas públicas de EAN, conforme descrito na lista de conteúdo, o que é contemplado no Marco de Referência. Porém, o Marco de Referência não faz parte da bibliografia desta certificação. Este estágio é o que mais possibilita contato com as políticas públicas e o que mais possui relação com o Marco de Referência. Além disso, as ementas não fazem menção ao termo EAN, apenas ao termo Educação em Saúde.

Ao analisarmos as falas dos atores de política, fica evidente a integração da certificação Estágio Supervisionado em Nutrição Social com o Marco de Referência e com as UA Educação Alimentar e Nutricional, e Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional. Em vários relatos, os atores afirmam que a EAN acontece no Estágio de Nutrição Social, porém no PPC de Nutrição isto não fica tão evidente.

Na Certificação Estágio Supervisionado em Nutrição na Área Clínica, percebemos a utilização de nomenclaturas que se aproximam do Marco de Referência e da Certificação Cultura e Educação Alimentar e Nutricional. Como exemplo, nas competências: “promover educação nutricional a indivíduos [...] visando à promoção, manutenção e recuperação da saúde” (UNISUL, 2016, p.127); na ementa: “orientações nutricionais para alta hospitalar” (UNISUL, 2016, p.129); e no conteúdo: “Estratégias e instrumentos de educação alimentar e nutricional na prática clínica” (UNISUL, 2016, p.128).

A EAN ainda se faz presente no Estágio Supervisionado em Unidades de Alimentação e Nutrição, e prevê ações de EAN, além de utilizar como conteúdo “estratégias de educação alimentar e nutricional em Unidades de Alimentação e Nutrição”. A EAN se faz fortemente presente nas atribuições do nutricionista como responsável técnico no Programa de Alimentação





do Trabalhador (PAT), conforme a Portaria Interministerial nº 66/2006 (BRASIL, 2006). Além disso, o Marco de Referência aponta as UAN como local para a execução da EAN.

Verificamos que o currículo apresenta-se fragmentado, não colocando a EAN como integrante de diferentes UA que compõem a formação do nutricionista. O Marco de Referência também aponta este fato como um dos desafios na formação do nutricionista: “[...] dificuldades em tornar a EAN ‘transversal’ no projeto pedagógico; fragilidade nas articulações entre ensino, pesquisa e extensão; dificuldade em tornar a EAN como um eixo importante de reflexão para outras disciplinas curriculares do curso de graduação;” (BRASIL, 2012, p.38, grifo do autor). Ao examinarmos as falas dos atores de política, percebemos que eles possuem consciência sobre esta fragmentação:

A educação alimentar e nutricional ela perpassa por todas as áreas. Então ela não é uma disciplina que vai trabalhar só em determinadas áreas, qualquer área da nutrição ela deve estar sendo implementada. (C2)

Então a gente ainda tá fragmentando a nutrição em vários pequenos pedacinhos, várias caixinhas e a gente acha que o profissional está restrito a algumas áreas. Eu vejo hoje isso com uma grande dificuldade, enquanto a gente achar que a nutrição tem que estar “separadinha” em blocos, vai dificultar muito a atuação do profissional. (C1)

O fato dos atores de política já terem esta consciência é um avanço, pois reconhecida a dificuldade, podem mudar a sua atuação para colocar a EAN transversal no currículo. O próprio processo de construção do PPC de nutrição contribui para essa fragmentação, já que cada docente contribui na construção da ementa da UA que ministra, impossibilitando que o corpo docente perceba a integração das disciplinas.

Quanto à articulação da EAN na pesquisa e extensão, nos desafios apontados no Marco de Referência, na descrição da Certificação Cultura e Educação Alimentar e Nutricional, observamos que ambas acontecem em parcerias com projetos de articulação multiprofissional da área da saúde, e não são específicas do Curso de Nutrição.

Uma atividade de extensão específica do curso de Nutrição acontecia no câmpus Pedra Branca através do projeto Brinquedoteca. Este projeto foi criado após aprovação de um edital de projeto de extensão da universidade, porém, não foi aprovada a sua continuidade no último edital de projeto de extensão, conforme explica D1: “É porque esses projetos eles remuneram, então não tem dinheiro para remunerar a todos os professores, eu acho que a UNISUL gostaria de colocar todos os projetos, mas é uma questão financeira”. A extensão através do projeto brinquedoteca era uma das formas de fazer EAN na e para a comunidade. Mesmo não realizando mais atendimento à comunidade, a brinquedoteca continua aberta e integra as aulas das UA Educação Alimentar e Nutricional, Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional, e serve de apoio para o desenvolvimento de atividades de Estágios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da EAN é fundamental na formação do nutricionista, sendo que é uma atividade privativa deste profissional e está presente em todas as áreas de atuação. Diante disso, parece ser fundamental que a EAN esteja transversal no currículo de Nutrição, perpassando as diferentes áreas de conhecimento e relevando a sua importância nas diferentes fases da vida e condições de saúde dos indivíduos.

A publicação do Marco de Referência representa um avanço para a EAN, pois a partir dele há um registro de um conceito, princípios, objetivos e uma agenda de EAN, contribuindo para o seu fortalecimento. Sendo um documento publicado em 2012, esperávamos que este estivesse presente na proposta curricular dos cursos de Nutrição de diversas IES. Porém, o identificamos em apenas uma IES integrante da ACAFE.

Ao analisarmos a proposta curricular da UNISUL, buscamos caracterizá-la e relacioná-la com o Marco de Referência. Mesmo sendo os dois documentos construídos no mesmo ano,





não tendo a UNISUL um tempo hábil para a interpretação e tradução da proposta do Marco de Referência, identificamos aproximações entre os dois documentos. A proposta curricular mostra consonância ao se referir a promoção da saúde; ao explorar os programas e políticas públicas; e ao colocar o estudante de nutrição, quando no estágio supervisionado, para realizar práticas de EAN para a comunidade.

As características que se diferem nos dois documentos são mais evidentes no uso de nomenclaturas, em que algumas vezes o PPC de Nutrição utiliza ainda o termo Educação Nutricional, não atendendo a orientação do Marco de Referência em utilizar EAN, um termo mais amplo que engloba desde o processo de produção do alimento às escolhas alimentares do indivíduo e preparo do alimento.

Assim como descrito no Marco de Referência, o curso de Nutrição analisado apresenta dificuldades em fazer a EAN transversal no currículo, fragmentando-a em algumas certificações. Além disso, não foi possível identificar projetos de pesquisas utilizando a EAN na proposta do curso de Nutrição. Quanto à extensão, o único projeto que envolvia a EAN estava relacionado ao espaço da Brinquedoteca no câmpus Pedra Branca. O mesmo foi interrompido, constituindo um desafio a sua reabertura e a abertura de projeto semelhante no câmpus Tubarão.

Esse estudo, ainda em processo de análise, poderá apresentar mais achados além dos apresentados neste momento. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir na próxima reformulação do PPC de Nutrição da UNISUL, bem como de outras IES que oferecem o curso de Nutrição na região.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.95-103, 2013. Semestral.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2016. 230 p. Tradução de Janete Bridon.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Petrópolis: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOOG, Maria Cristine Faber. Educação Nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 1, n. 10, p.5-19, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Diário Oficial da União. 18 de setembro de 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em nutrição. Resolução CNE/CES 5, de 7 de novembro de 2001. Diário Oficial da União. 2001; nov 9, Seção 1, p.39.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. 2012. Disponível em <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca\\_alimentar/marco\\_EAN.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/marco_EAN.pdf)> Acesso em: 02 jun. 2016.

BRASIL. Portaria interministerial nº 66, de 25 de agosto de 2006. Altera os parâmetros nutricionais do Programa de Alimentação do Trabalhador – PAT. 2006. Disponível em: <[http://189.28.128.100/nutricao/docs/legislacao/portaria66\\_25\\_08\\_06.pdf](http://189.28.128.100/nutricao/docs/legislacao/portaria66_25_08_06.pdf)>. Acesso em: 06 set 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO CFN N° 380/2005. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/>> Acesso em 10 abr. 2016.





LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003, 311p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ed. São Paulo: EPU, 2015, 112 p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2007. 223 p.

MOTA, Denise Giacomo; BOOG, Maria Cristina Faber. **Educação Nutricional**. São Paulo: Ibrasa, 1984. 161 p.

SANTOS, Lígia Amparo da Silva. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 26, n. 5, p.595-600, out. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732013000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732013000500010)>. Acesso em: 02 jun. 2016.

UNISUL-UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição**. Tubarão, 2016. 341 p.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 2, n. 15, p.127-138, 2002. Quadrimestral.



# A CONSOLIDAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

Maria Lúcia Pickering<sup>1</sup>- UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Políticas públicas e currículo

## Resumo

Estamos na vigência do segundo Plano Nacional de Educação amparado por força da lei. No percurso de um processo educacional histórico, o Brasil conquistou, após longos anos de entraves, discussões e debates, o direito de um Plano Nacional de Educação com duração decenal. Desde 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros, expressou-se a necessidade de mudanças na educação e, a partir daí, entre embates e enfrentamentos, divergências de opiniões entre a sociedade e os governos, nosso Plano foi sendo discutido, elaborado e implementado. Neste artigo, apresento um histórico do Plano Nacional de Educação desde 1930 e relato como, ao longo dos anos, o Plano foi de consolidando. Para compor este estudo, reuni e equiparei informações de diferentes fontes, principalmente dos livros de Didonet (2000), Monlevade (2002), Cury (2010) e Dourado (2011) com a intenção de incorporar num único documento a trajetória dos acontecimentos sobre o PNE por eles descrito. Pretendo, com este estudo, contribuir para que os demais pesquisadores do Plano encontrem um histórico mais abrangente. O presente trabalho traz uma reflexão acerca da evolução do PNE no Brasil, dos avanços, embates e desafios que a educação ainda vem enfrentando para que o Plano Nacional de Educação se consolide como uma política de Estado eficiente.

**Palavras-chave:** Plano Nacional de Educação; histórico do Plano Nacional de Educação; trajetória do PNE.

## INTRODUÇÃO

O texto das políticas é baseado não somente na realidade da sociedade, nas suas necessidades, como também é influenciado pelas necessidades mundiais. Sua elaboração baseia-se nos anseios da sociedade e nos compromissos assumidos internacionalmente diante dos países ricos, UNESCO, organizações e organismos financeiros, como o Banco Mundial. Segundo Akkari (2011), “Especialistas das organizações internacionais, procedentes, por exemplo, da Ocede ou do Banco Mundial, examinam cuidadosamente os sistemas educacionais nacionais e redigem relatórios detalhados sobre o que funciona ou sobre o que precisa ser melhorado.” (p.29). Dessa forma, país é acompanhado e cobrado por seus resultados.

No percurso de um processo educacional histórico, o Brasil conquistou o direito de um Plano Nacional de Educação com duração decenal, amparado por lei. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação se configura numa política de Estado. Como política de Estado, o

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI



Plano Nacional de Educação transcende mandatos governamentais, o que o transforma num compromisso a longo prazo. Caso tal compromisso não seja assumido com seriedade por todos os envolvidos, corre-se o risco de perder a sua legitimidade, como aconteceu com alguns governos que, quando assumiram o PNE em andamento, criaram mecanismos para que este caminhasse a passos lentos ou definitivamente fosse esquecido, principalmente quando o PNE não estava sob o respaldo da lei.

Para levantar discussões acerca dos fatores que podem influenciar na elaboração das metas para o PNE, é considerável que se conheça o processo histórico pelo qual o PNE veio se consolidando no Brasil ao longo dos anos. Ao fazer um levantamento bibliográfico, observei que o assunto histórico do PNE em artigos científicos tem sido abordado, mas não aprofundado. Saviani (2010), em seu texto apresentado na Abertura da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) e que foi publicado na Revista Brasileira de Educação, traça um breve histórico do PNE, inserindo-o no contexto da articulação com o Sistema Nacional de Educação. Como Saviani, Carpes (2016) apresenta um breve histórico do PNE para, mais precisamente, analisar os Planos Nacionais de Educação de 2001-2009 e o PNE de 2014-2024. No entanto, ao tratar sobre o Plano, o mais comum tem sido encontrar artigos que abordam temáticas referentes à participação social, gestão democrática, processo de elaboração, análise e críticas ao PNE. Souza e Menezes (2015) contribuem nesse sentido, analisando a elaboração do PNE 2014-2024 partindo de uma esfera maior, em âmbito nacional, à elaboração de Planos Estaduais e Municipais. Mattos e Venco (2015), em seu artigo, abordam o significado, as controvérsias e perspectivas do Plano Nacional de Educação e refletem a respeito da conceituação de sistema. Já na literatura, é possível conhecer um pouco mais sobre a história do PNE no Brasil através dos livros de Didonet (2000), Monlevade (2002), Dourado (2011) e Cury (2010), que apresentam os fatos históricos do PNE e explicam o seu processo de elaboração.

Com este artigo, é possível compreender de que maneira o Plano Nacional de Educação foi-se consolidando no Brasil. Sabe-se que desde 1930, por meio do Manifesto dos Pioneiros, expressou-se a necessidade de mudanças na educação e, a partir daí, entre embates e enfrentamentos, divergências de opiniões entre a sociedade e os governos, nosso Plano foi sendo discutido, elaborado e implementado. Em contrapartida, além das demandas da sociedade educacional, o Plano Nacional de Educação precisou se adequar às regras mundiais, impostas pelos países ricos e organismos internacionais através de acordos assumidos em Conferências mundiais das quais o Brasil vem participando desde 1990.

Neste artigo, pretendo traçar um histórico do Plano Nacional de Educação a partir de 1930 e chegando até os dias atuais, contribuindo para que os demais pesquisadores do Plano encontrem um histórico mais abrangente. Para compor este estudo, reuni e equibrei informações de diferentes fontes, principalmente dos livros de Didonet (2000), Monlevade (2002), Cury (2010) e Dourado (2011) traçando uma trajetória linear dos acontecimentos por eles descritos. No decorrer do processo histórico relatado será possível observar a influência dos organismos internacionais na elaboração do Plano, principalmente após a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Por fim, refletiremos acerca da evolução do PNE no Brasil, dos avanços, embates e desafios que a educação ainda vem enfrentando para que o Plano Nacional de Educação se consolide como uma política de Estado eficiente.

## **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO**

A necessidade de um Plano Nacional de Educação vem sendo discutida há décadas e, mesmo com sua implementação mediante Projeto de Lei, a efetivação de seus compromissos ainda parece estar longe de ser concretizada. O histórico aqui traçado aborda desde 1930, quando o Manifesto dos Pioneiros foi apresentado como um pedido formal de se oficializar um Plano de Educação, até os dias atuais, em que, em meio a uma trajetória de descasos e embates governamentais, o PNE foi ganhando espaço e se consolidando com força de lei.





O PNE vem fazendo parte de discussões no país desde a criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931. No art. 5º desse Decreto são mencionadas as atribuições do Conselho que visam estabelecer, dentre outros fatores, parcerias com entidades privadas, investimentos financeiros concedidos pela União, Estados e Municípios, além de firmar diretrizes para todas as modalidades de ensino.

Nesta época, o conselheiro João Simplício Alves de Carvalho apresentou a proposta de formação de uma comissão para que elaborassem a redação de um plano nacional de educação com o intuito de colaborar com as questões de ensino do Brasil. Consta, no Livro de Atas de 27 de junho de 1931:

Proponho que o Conselho Nacional de Educação, tendo presente os objetivos patrióticos de sua instituição e fazendo uso das atribuições fundamentais, que lhe confere o decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, designe uma ou mais comissões para o preparo e a redação de um plano nacional de educação, o qual deve ser aplicado e executado em um período de tempo, que nele será fixado.

Esse plano procurará satisfazer as exigências da atualidade brasileira, tomando em consideração as condições sociais do mundo, e assegurará, pela sua estrutura e pela sua aplicação, o fortalecimento da unidade brasileira, o revigoramento racial de sua gente e o despertar dos valores indispensáveis ao seu engrandecimento econômico; e, depois de estudado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, será submetido ao exame do Governo da República e à consideração dos Governos dos Estados. (CARVALHO, João Simplício Alves apud CURY, 2010, p. 10)

No entanto, a educação nacional da época enfrentava uma grave crise, e os planos de reconstrução e organização da educação estavam longe de conquistar uma solidez tanto em seu texto que passava longe de uma visão global do problema, como pela questão econômica.

Descontentes com a situação educacional do país, um grupo de renomados educadores considerados intelectuais na época, apresentou, por meio do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, uma proposta de reconstrução educacional que salientava a necessidade de se elaborar um Plano Nacional de Educação. Na proposta, o Plano deveria abranger todas as modalidades e especialidades de ensino, ter uma continuidade em suas ações e ser aplicado em todo território nacional.

A luta dos “pioneiros” não foi em vão (DIDONET, 2000); dois anos mais tarde a Constituição de 1934 retomou a ideia do Manifesto e foram inclusos em seu texto dois artigos que determinavam:

O art. 150 determinava a competência da União de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua aplicação em todo o território nacional.” O art. 152 atribuía ao Conselho Nacional de Educação a competência de elaborá-lo, sugerindo ao governo as medidas adequadas para a solução dos problemas educacionais. Dizia também que o plano deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo. (DIDONET, 2000, p. 18)

Sendo aprovado pelo Poder Legislativo, o Plano Nacional de Educação teria força de lei.

As Constituições seguintes, de 1946, 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, com exceção da Constituição de 1937, mantiveram as mesmas determinações dos artigos 150 e 152. A exceção no ano de 1937 se deu porque nesse período os trabalhos na Câmara dos Deputados foram suspensos e a Comissão do Conselho Nacional de Educação foi impedida de seguir adiante. Em virtude do Golpe Escolanovista, o estudo sobre o Plano Nacional de Educação não pode prosseguir.

Somente em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi efetivamente elaborado, sob o respaldo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961. Contudo, esse PNE não tinha força de lei, pois não havia sido submetido à aprovação do Poder Legislativo. Visto como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura foi aprovada pelo





Conselho Federal de Educação e consistia em “um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.” (DIDONET, 2000, p. 32) Esse PNE sofreu revisões e alterações ao longo de sua vigência, para se adequar à realidade educacional.

Após um grande período de redemocratização do país, com a Constituição Federal de 1988 retomou-se a ideia de um Plano Nacional de Educação que se mantivesse em um longo prazo de permanência e que fosse validado por força de lei. O art. 214 da CF de 88 determina:

A lei estabelecerá que o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público conduzam à:

- I– Erradicação do analfabetismo;
- II– Universalização do atendimento escolar;
- III– Melhoria da qualidade do ensino;
- Iç– Formação para o trabalho;
- ç– Promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Seguindo as determinações da Constituição, o ministro Carlos Santana, em 1989, nomeou uma comissão intitulada Comissão de Assessoramento Ministerial de Alto Nível para a elaboração de um Plano Nacional de Educação.

Um ano depois, em março de 1990, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO. O evento contou com cerca de 1500 participantes, dentre eles delegados de 150 países, representantes de organismos intergovernamentais e presidentes de ONGs. Nessa conferência foram discutidos assuntos referentes ao acesso à educação e erradicação do analfabetismo, entre outros. A realização desse evento foi um marco para determinar as ações sobre educação em todo o mundo.

Da conferência, resultaram dois documentos que foram considerados compromissos firmados entre os países presentes, dentre eles o Brasil, que foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A partir desse evento, o Brasil se comprometeu a cooperar com ações que propiciem a educação para todos. O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de aprendizagem, aprovado na Conferência de Jomtien reitera, em uma de suas ações, o apoio de todos os envolvidos:

Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países, é, obviamente, um empreendimento a longo prazo. Este Plano de Ação prevê diretrizes para a formulação de planos de ação nacional e estadual para o desenvolvimento da educação básica, mediante o compromisso duradouro dos governos e seus colaboradores nacionais, com a ação conjunta para a consecução das metas e objetivos que eles mesmos se propuseram. [...] Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), cada um no âmbito do seu mandato e responsabilidades especiais, e de acordo com a decisão de suas instâncias diretoras, devem ratificar seu compromisso de apoio às áreas prioritárias de ação internacional [...] e a adoção de medidas adequadas para a consecução dos objetivos da Educação para Todos. (Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)> acesso em 13 jul. 2017.)

A proposta de um plano decenal na Conferência da Tailândia impulsionou o governo a, entre 1993 e 1994, elaborar o Plano Nacional de Educação para Todos, coordenado pelo MEC com envolvimento dos governos estaduais, municipais e federal, além de entidades da sociedade civil, educacionais e sindicais. Segundo DIDONET (2000), o Plano foi aprovado no fim do governo de Itamar Franco, mas foi esquecido pelo governo que o sucedeu, caminhando na contramão do “compromisso duradouro” fomentado pela UNESCO. Monlevade (2002) destaca que

[...] a educação brasileira caminhou seis anos a esmo, enquanto se arrastava a tramitação da LDB, sob o olhar irresoluto de seis ministros que entraram e saíram do MEC sem tempo de





planejar, e executar qualquer política duradoura. Era o triunfo da inércia secular das políticas educacionais, sem a intervenção da novidade científico-gerencial de um Plano, com demandas diagnosticadas, com metas, prazos e recursos definidos. A Constituição continuava letra morta. (Monlevade, 2002, p.20)

Ao deixar o Plano Nacional de Educação de lado, mais uma vez perdeu-se a oportunidade de sistematizar ações com vistas ao investimento e à qualidade da educação básica no Brasil.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996, retoma-se a discussão de um plano de educação decenal e baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O 1º parágrafo do Art. 87 da nova LDB afirma que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” Mais uma tentativa de consolidar um Plano com metas e estratégias bem definidas, em consonância com os compromissos firmados mundialmente.

Conforme relatos de Vital Didonet (2000), dois projetos de lei com Plano Nacional de Educação foram apresentados na Câmara dos Deputados, um em 10 de fevereiro de 1998 (Projeto de Lei - PL nº 4.155) e outro em 11 de fevereiro do mesmo ano (PL nº 4.173). O primeiro tratava-se de um documento aprovado pelo II Congresso Nacional de Educação (CONED) e que contou com a contribuição de entidades, movimentos sociais, fóruns, associações e sindicatos da área da educação. O segundo foi encaminhado pelo Poder Executivo e elaborado pelo MEC, mais precisamente sob encomenda à professora Eunice Durhan, que havia sido secretária de política educacional do MEC até 1997. Sua versão foi elaborada após a coleta de sugestões em seminários regionais educacionais, no entanto, “afinada com as posições do governo FHC”<sup>2</sup>. (Monlevade, 2002, p. 27). O segundo projeto foi anexado ao primeiro e passaram a ser discutidos em audiências públicas com representantes de entidades, especialistas, autoridades governamentais e educacionais.

Em 13 de março de 1998, o PL nº 4.173 foi anexado ao de nº 4.155, que tinha precedência por ter sido protocolado antes. Num mesmo processo, foram distribuídos às comissões de Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD), Finanças e Tributação (CFT) e de Constituição, Justiça e Redação (CCJ) para serem analisados, sucessivamente, quanto ao mérito educacional, à adequação financeira, à constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa. Como relator da CECD foi designado o deputado Nelson Marchezan; na CFT, o deputado Gastão Vieira e, na terceira Comissão, o deputado Átila Lira. (DIDONET, 2000, p. 20)

Além da contribuição dos participantes das comissões, o texto do Projeto do PNE foi disponibilizado inclusive via internet para que recebesse sugestões dos diversos setores da educação. “Em 23 de maio, a Sessão Plenária foi transformada em Comissão Geral com a finalidade de realizar um amplo debate do Projeto, com especialistas e dirigentes da educação.” (BRASIL, 2005, p. 13) Duas emendas foram incorporadas ao texto do PL nº 4.155, sendo aprovado e enviado ao Senado que o aprovou na íntegra.

Em janeiro de 2001, é sancionada, pelo Presidente da República, a Lei nº 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010, com nove vetos. Tal Lei determina que Estados, Municípios e Distrito Federal elaborem seus Planos decenais de Educação em consonância com o PNE. Os nove vetos ao PNE 2001-2010 estão relacionados, em sua maioria, aos recursos financeiros e aos prazos estabelecidos para se atingirem as metas quantitativas. Com a finalidade de derrubar tais vetos, foi aprovada uma agenda, ainda em 2001, pela Comissão de Educação,

<sup>2</sup> FHC- Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003)





com o objetivo de estudar, discutir e, caso fosse vontade da maioria propor a derrubada dos vetos. Monlevade (2002) esclarece:

O Consed e a Undime, além da CNTE e das outras entidades do Fórum em Defesa da Escola Pública, também se mostraram indignados e consideraram os vetos como prova cabal de que o governo federal simplesmente “toca a educação por sua conta” não se submetendo a nenhuma política de Estado, principalmente a médio e longo prazo. (p.35)

Apesar das mobilizações contra os vetos, o governo mostrou-se irredutível a qualquer diálogo com a população e educadores, sobrepondo os planos econômicos aos das políticas sociais. O novo Plano, limitado quanto à gestão e financiamento da educação comprometeu consideravelmente a concretização de suas 295 metas.

Concomitantemente com todo o processo de elaboração do PNE 2001-2010, aconteceu em abril de 2000, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação para Todos: o Compromisso de Dakar. Nesse encontro, os governos, organizações, agências, grupos e associações participantes reafirmaram o compromisso assumido em 1990 na Tailândia, avaliaram os resultados obtidos nesses dez anos e asseguraram que os objetivos e metas de Educação para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos. Após a análise dos resultados de fatores referentes à aprendizagem das crianças, acesso à educação e investimentos, a Avaliação de EPT 2000 chegou à conclusão de que “Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão.” (UNESCO, 2001, p.8). Diante dos resultados apresentados pelos países em Dakar, ficou decidido que cada país deve elaborar seu Plano Nacional de Educação para todos no máximo até 2002.

Baseando-se na evidência acumulada durante as avaliações de EPT nacionais e regionais e em estratégias setoriais já existentes, todos os Estados deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação até, no máximo, 2002. Esses planos devem ser integrados em um marco mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento de devem ser elaborados através de processos mais democráticos e transparentes que envolvam todos os interessados e parceiros, especialmente representantes do povo, líderes comunitários, pais, educandos, organizações não-governamentais (ONGs) e a sociedade civil. Os planos irão abordar problemas relacionados com o subfinanciamento crônico da educação básica, estabelecendo prioridades orçamentárias que reflitam um compromisso em alcançar os objetivos e as metas de EPT o mais cedo possível, no máximo até 2015. (UNESCO, 2001, p.9)

O acordo ainda determina que os objetivos e estratégias dos Planos Nacionais devem estar pautados nos compromissos estabelecidos durante as sucessivas Conferências Internacionais realizadas nos anos 90. A UNESCO continua na coordenação das ações de EPT, bem como a receber as informações de monitoramento dos Institutos e Fóruns regionais e sub-regionais, além de cobrar da comunidade global os compromissos assumidos em Dakar. Segundo Akkari (2011) foi na Conferência de Dakar que o lugar do Banco Mundial na orientação das políticas educacionais internacionais se intensificou.

No decorrer da implementação do PNE 2001-2010 o governo Lula apresentou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. O Fundeb visa estender os mecanismos de financiamento a toda educação básica, não mais privilegiando apenas o ensino fundamental. Esta medida foi considerada uma grande conquista.

Outra grande conquista considerada pelos envolvidos na educação do país é a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Os preparativos e a realização do evento têm





procurado garantir a articulação entre os entes federados, a sociedade civil e os interessados pela educação de um modo geral. Encontros regionais que antecederam a CONAE foram realizados em todo o país, na perspectiva de organizar material suficiente para subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Nesses encontros, o PNE em vigência foi avaliado e diante dos resultados apresentados e das suas fragilidades, foram feitas proposições para o próximo PNE. Dentre as proposições apresentadas no encontro, Saviani (2010) argumenta:

Cabe, a meu ver, repensar a estrutura do plano concentrando-se nos aspectos fundamentais e, em consequência, enxugando o texto e reduzindo o número de metas, seja pela aglutinação daquelas afins, seja fixando-se nos aspectos mais significativos. Isso se faz necessário para viabilizar o acompanhamento e o controle [...] com efeito, há de se convir que é muito difícil para a população ter presente um conjunto de 295 metas para acompanhar de perto e vigiar para que sejam efetivadas. (p.391)

O artigo de Saviani acima citado foi utilizado na Apresentação do Simpósio de Abertura da CONAE 2010, em Brasília e trouxe uma grande contribuição acerca das proposições para o novo PNE.

A Conferência, com o título CONAE 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação, contou com a participação do presidente Lula, do ministro da educação Fernando Haddad, da sociedade civil, de agentes públicos, estudantes, profissionais da educação, entidades de classes, e pais ou responsáveis de estudantes. Segundo o resumo do documento final da CONAE 2010, apresentado no portal do MEC e disponível no endereço eletrônico [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae\\_documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf), ao todo foram credenciados 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura. Para Dourado (2011, p.51)

[...] a CONAE cumpriu um importante papel, constituindo um espaço democrático de discussão e deliberação de concepções e proposições educacionais para o Estado Brasileiro, com especial destaque para a construção do Sistema Nacional de Educação e de um plano nacional como política de Estado.

O encontro foi essencial para a elaboração da proposta do texto do PNE 2011-2020 que resultou num documento de 168 páginas. Na Conferência, também se propôs a criação do Fórum Nacional de Educação que passou a ter poderes maiores do que o Conselho Nacional da Educação, além de outras decisões importantes para o cenário educacional do país.

Em 20 de dezembro de 2010, a então presidente da República Dilma Rousseff encaminhou ao Congresso nacional o Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e na Exposição de Motivos (EM) nº 33 criticou o PNE anterior:

A EM nº 33/2010 criticou o PNE 2001-2010 por sua estrutura baseada no tripé “diagnóstico-diretrizes-metas”, na medida em que as metas vinham desacompanhadas das estratégias necessárias para seu cumprimento. Além disso, explicou a opção pela redução a vinte metas, acompanhadas pelas estratégias, como forma de favorecer o engajamento da sociedade civil e o controle social na execução do plano, fundamentais para seu sucesso. (BRASIL, 2014, p. 15)

Entretanto, a nova proposta agregou as estratégias, mas abandonou o diagnóstico, base para que a sociedade pudesse compreender as metas e estratégias, acompanhá-las e ainda fazer proposições diante das lacunas que se percebessem ao longo do processo.

Diante da falta do diagnóstico, a deputada professora Dorinha Seabra Rezende solicitou o envio pelo Ministério da Educação à Câmara dos Deputados do diagnóstico da realidade educacional brasileira, por meio do Requerimento nº 287, de 14 de março de 2011, que fundamenta a proposta encaminhada. (BRASIL, 2014) Iniciou-se, assim, um longo processo de discussões, debates e alinhamentos.





Em resposta, o MEC encaminhou notas técnicas, com dados estatísticos e análises referentes a cada meta, o que possibilitou o debate mais franco e a crítica [...] A proposição do segundo PNE passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010. O processo legislativo manteve curso normal para matéria da complexidade do PNE, que teve um amplo debate, com participação dos atores sociais, por meio de audiências públicas e seminários [...]. Em 13 de abril de 2011, o deputado Ângelo Vanhoni foi indicado como relator da proposição na comissão especial. Foram apresentadas, inicialmente, 2.916 emendas, das quais 2.906 foram objetos de análise (após a verificação de duplicidade ou retirada pelo autor). Ao substitutivo do relator, foram apresentadas 449 emendas.

Em 16 de outubro de 2012, foi aprovada a redação final, remetida ao Senado em 25 de outubro do mesmo ano. [...] Um substitutivo foi elaborado pela Casa revisora e o PL voltou para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. A comissão especial reuniu-se, em 22 de abril de 2014, e aprovou o parecer com complementação de voto proferido pelo relator em face do substitutivo apresentado pelo Senado Federal. Em 6 de maio de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela comissão, foi concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de 2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do PNE. (BRASIL, 2014, p. 16-17)

Após um processo amplo de debates, conferências e discussões, o novo PNE somente se concretizou em 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005/2014, sendo sancionado sem vetos. O PNE 2014-2024, o segundo aprovado por lei, é composto por 20 metas e 254 estratégias, e representa uma vitória da sociedade brasileira, que conquistou um investimento final na educação de 10% do PIB. No entanto, cumprir as 20 metas ainda será um grande desafio.

Os objetivos e diretrizes do novo PNE procuram estar em consonância com os acordos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e que foram firmados 10 anos depois, no Fórum Mundial de Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, além de contemplar ações que promovam o alcance dos objetivos assumidos no encontro Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000, assumidos por 189 países. No Art 2º estão fixadas as Diretrizes do PNE 2014-2014,

[...] I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV- melhoria da qualidade da educação; V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, e cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX- valorização dos (as) profissionais da educação; X- promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental] (BRASIL, 2014, p 1).

As 254 estratégias foram elaboradas para que garantam o cumprimento dos objetivos e diretrizes fixados no PNE; são ações que contribuem para que os compromissos firmados com a sociedade brasileira e com os organismos internacionais se concretizem.

O PNE 2014-2024 conta com uma novidade. As metas e indicadores das diversas localidades do Brasil podem ser acompanhados pela sociedade através do Observatório, pelo site <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Lançado em 2013 e coordenado pelo movimento Todos Pela Educação, o Observatório do PNE é uma ferramenta de controle social, por onde qualquer cidadão brasileiro pode acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas, além de apresentar uma proposta de apoio aos gestores públicos, educadores





e pesquisadores com o conteúdo disponibilizado. Pretende-se que as informações contidas no site sejam atualizadas e revistas constantemente por Estados e Municípios.

Entretanto, o órgão responsável pela produção de pesquisas, pelo acompanhamento e pela socialização das informações sobre o cumprimento das metas e estratégias do Plano é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP. O art. 5º da lei deste PNE estabelece que o INEP, “a cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE [...] publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional [...]”. O documento de Linha de Base do PNE 2014-2024 reforça o papel do INEP no acompanhamento do Plano Nacional de Educação:

Conforme o art. 5º da Lei do PNE, esses estudos têm a função de subsidiar o monitoramento e a avaliação continuada a serem conduzidas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Fórum Nacional de Educação, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação. A divulgação dos estudos possibilitará que os diversos agentes envolvidos com a execução do Plano e a sociedade de forma geral disponham de elementos úteis ao aprofundamento ou ao redirecionamento das políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2015, p. 14-15)

As competências legais do INEP estão definidas no Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, dentre elas planejar e desenvolver estudos e pesquisas que possam contribuir para a formulação de políticas educacionais.

As respostas referentes às pesquisas publicadas pelo INEP deverão ser discutidas na CONAE. A CONAE 2018 terá como tema: A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. Pretende-se que as conferências intermunicipais e estaduais para debater o Plano aconteçam por todo o país e culminem na realização da CONAE. Aspira-se que essas conferências sejam espaços democráticos que garantam a participação social, o monitoramento e a avaliação dos envolvidos na educação, em relação ao cumprimento dos Planos. Além de discutir o atual PNE e propor alinhamentos, a CONAE é a principal arena para a formulação de proposições para o novo Plano Nacional de Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A solidificação de um plano de Estado, com amparo legal, vem sendo uma grande conquista da sociedade brasileira. Mesmo reivindicado há anos, estamos na segunda edição de um plano decenal, com força de Lei, elaborado com a participação da sociedade e seus representantes. Aspirado desde a década de 1930, o Plano Nacional de Educação hoje é uma realidade, mas que ainda exige muita discussão acerca da representação da realidade social e educacional do nosso país.

Neste artigo, procurei traçar um histórico do Plano Nacional de Educação desde o Manifesto dos Pioneiros até os dias atuais. No percurso histórico do PNE foi possível observar os embates e entraves enfrentados para que finalmente o Plano se consolidasse como uma política de Estado. Nos relatos históricos também fica evidente como alguns governos utilizaram-se de manobras para interferir na execução de um plano educacional para o Brasil, e ainda o fazem, com a intenção de impor suas verdades, deixando claro sua posição nessa relação de poder.

As obras de Didonet (2000), Monlevade (2002), Cury (2010) e Dourado (2011) foram fundamentais para que pudesse compreender e basear meus estudos sobre a trajetória histórica do Plano Nacional de Educação. Diante delas, pude confrontar informações, acrescentar dados e identificar a visão de cada autor sobre o percurso que o PNE percorreu. Além disso, ao contrastar tais obras aos documentos oficiais analisados, foi possível observar a influência dos





organismos internacionais na elaboração do Plano, principalmente após a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990.

A partir de 1990, o Brasil se manteve firme em seus compromissos internacionais a fim de atingir as metas e objetivos estabelecidos nas Conferências das quais participou e vem participando. Os maiores compromissos desses acordos estão relacionados à erradicação da pobreza, o acesso à educação, a alfabetização de crianças e adultos, do respeito e valorização à diversidade e uma educação de qualidade, para todos e gratuita. Os resultados desses compromissos são acompanhados e estão condicionados aos financiamentos com Banco Mundial, além de envolver a reputação do país diante da cúpula internacional. Desse modo, o texto com as metas e objetivos do PNE reflete as necessidades educacionais mundiais.

No que tange o texto do Plano, é possível observar o grande passo dado rumo à participação democrática. Por mais força que um governo tentasse demonstrar, a força maior se deu na conquista da participação dos atores envolvidos na educação que, diante de diálogos, debates, reuniões, parcerias e posicionamentos, obtiveram o direito de participar da elaboração de um dos documentos mais importantes da história da educação do nosso país. O PNE 2014-2024 é resultado desse embate pela democracia.

Neste trabalho procurei traçar uma trajetória do Plano Nacional de Educação, reunindo informações de fontes seguras e que demonstrassem um percurso detalhado da longa caminhada enfrentada pelos defensores desse Plano até que o mesmo se consolidasse com o amparo da lei. Este estudo foi resultado de uma intensa investigação que irá compor um capítulo da minha dissertação de mestrado. No decorrer desta pesquisa ocorreu-me de compartilhar os resultados desta investigação com outros pesquisadores que, como eu, estejam interessados em conhecer o processo histórico que levou nosso PNE a, atualmente, se consolidar como uma política de Estado.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARPES, Dulce Maria Langhinotti. **Considerações sobre o Plano nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Apresntado na XI ANPED SUL, Reunião Científica Regional da ANPED, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016, Disponível em: < [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf)>. Acesso em 14 mai. 2017.

CONAE, Conferência Nacional de Educação. 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Final. 168 p. Disponível em: < [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf) >. Acesso em 14 de mai. 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 12 de mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Moderna, 2010.





DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**: Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MATTOS, Rosemary, VENCO, Selma. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 611-615, set.-dez., 2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00611.pdf>>. Acesso em 14 mai. 2017.

MONLEVADE, João A. **Plano Municipal de Educação**: Fazer para acontecer. Brasília: Idéa Editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-412, mai.-ago., 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf> > Acesso em 09 jun. 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de, MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil**: do nacional ao local. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 901-936, out.-dez. 2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0901.pdf> >. Acesso em 14 mai. 2017.

UNESCO, **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em 06 set. 2017.

UNICEF BRASIL, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990): plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: < [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm) >. Acesso em 13 de jul. 2017.



# CIDADANIA GLOBAL E PENSAMENTO NAS MARGENS: POR UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Camila Thaisa Alves Bona<sup>1</sup> - UNIVALI  
José Marcelo Freitas de Luna<sup>2</sup> - UNIVALI  
Veronica Gesser<sup>3</sup> - UNIVALI

Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e Currículo

## Resumo

O artigo trata do conceito de cidadania global em dois documentos que contém as diretrizes para a educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) e a Proposta Curricular (TIMBÓ, 2008). Para tanto, os dois documentos servem de corpus para este artigo, que objetiva a. problematizar o conceito de cidadania global no contexto da disciplina de Língua Inglesa na educação básica; b. discutir a cultura hegemônica relacionada ao imperialismo linguístico que está inserida nos documentos oficiais analisados; c. debater a assimetria cultural indicada nos documentos oficiais que delineiam as práticas pedagógicas que acontecem na escola; e e. discutir um possível caminho que pode ser seguido na direção do ensino de língua inglesa na perspectiva da cidadania global. Recortes dos documentos são analisados sob a perspectiva da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1998;2006). Os documentos não apontam para uma educação voltada à cidadania global. A Base Nacional Comum Curricular indica o cosmopolitismo (CLIFFORD) e a Proposta Curricular indica o empresariado global (CLIFFORD). Um caminho que se apresenta para a educação para a cidadania global é o desenvolvimento da literacia crítica, que contribui na compreensão de que não há um inglês, mas vários possíveis, e que nenhum deles é completo. A cidadania global, articulada à literacia crítica, pode criar na educação básica um ambiente multicultural e interativo, que articula políticas de igualdade com políticas de identidade.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular e Proposta Curricular. Cidadania Global. Educação básica. Literacia Crítica.

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Regional de Blumenau e Mestrado em Educação pela mesma instituição. Atualmente é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985); mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999), e pós-doutorado, na Universidade do Texas em Austin (Estados Unidos). Atualmente, é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí e professor visitante da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

<sup>3</sup> Pós-Doutorado em Educação: Currículo e Ensino - pela Barry University, FL, USA. Doutora em Educação - Currículo e ensino - pela Florida International University, USA e mestra em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Vice-Coordenadora, professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado). Professora no Núcleo das Licenciaturas (presencial e Ead) da Univali. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, com ênfase em: Políticas Públicas, Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas, Currículo, e Avaliação Educacional.



## INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2015 deu-se a discussão sobre a implantação de uma base curricular nacional para a educação básica brasileira. Esta discussão está materializada em um documento, elaborado pelo governo federal em conjunto com pesquisadores, formadores de professores, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O documento, ainda em versão preliminar, foi oferecido aos municípios para discussão simultânea em todo o território nacional, já em via de construção de estratégias para a implantação de um currículo comum nas salas de aula dos municípios brasileiros. O documento, intitulado Base Nacional Comum Curricular, ainda está sendo apreciado e mudanças podem ser propostas em sítio eletrônico disponibilizado pelo governo federal.

Em 21 de novembro de 2015, os professores da rede municipal de Timbó reuniram-se para a leitura do documento preliminar e encaminharam questionamentos relacionados à implantação do documento à secretaria municipal de educação, já que, sendo este um documento federal, deveria servir como linha-mestra para as práticas que tomam lugar na escola, em especial na sala de aula. Desta forma, no contexto específico do município de Timbó, os docentes da rede sentiram necessidade de modificar o documento municipal que desempenha esta função e que é anterior ao documento da base comum – a Proposta Curricular (TIMBÓ, 2008), que está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), mas apresenta divergências de ordem metodológica em relação ao documento da base nacional curricular. Para tanto, na mencionada reunião, foi preciso direcionar as discussões para as modificações no documento municipal no sentido de atender às demandas apontadas pelo documento federal.

Esta pesquisa surge das discussões realizadas na reunião de novembro de 2015, no momento de leitura comparativa dos documentos federal, Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2015), e municipal, Proposta Curricular de Timbó (TIMBÓ, 2008) em relação à disciplina de Língua Inglesa. Ao colocar os dois documentos em pauta, foi possível observar que o ensino de Língua Inglesa na rede municipal não acontece na direção da cidadania global porque, de acordo com documento oficial, há desvalorização da cultura local em favor da supervalorização da cultura dominante. Estes aspectos estão presentes no texto do documento oficial do município e chamaram a atenção durante as leituras e discussões realizadas na ocasião, então, o corpus de pesquisa constitui-se dos dois documentos mencionados, Base Nacional e Proposta Curricular, e foi estabelecido por meio de recortes dos documentos em questão. Geraldí menciona que um campo se torna mais interessante à medida que é recortado, o que permite que seja possível realizar uma análise mais produtiva no sentido de “não dar relevo a um sem número de trivialidades (para cada campo as trivialidades podem ser diferentes) [...]” (2001, p. 354).

Os recortes selecionados são lidos na perspectiva da Análise do Discurso – de múltiplas formas, descritos e interpretados concomitantemente, uma vez que toda a descrição incita uma interpretação, sendo condições essenciais para a análise linguística (PÊCHEUX, 2006). São, também, compreendidos como discursos, ou seja, um conjunto de enunciados, inscritos em uma relação ideológica e construídos sobre uma base linguística (PÊCHEUX, 1988).

Por meio desta leitura, objetivamos problematizar o conceito de cidadania global no contexto da disciplina de Língua Inglesa na educação básica, com a intenção de discutir, por meio dele, a cultura hegemônica relacionada ao imperialismo linguístico que está inserida nos documentos oficiais analisados. Com isto, pretendemos também debater a assimetria cultural indicada nos documentos oficiais que delineiam as práticas pedagógicas que acontecem na escola e discutir um possível caminho que pode ser seguido na direção do ensino de língua inglesa na perspectiva da cidadania global.

A primeira seção deste artigo discute o conceito de cidadania global na perspectiva da educação intercultural. Em um segundo momento, analisamos os documentos, apontando a lacuna deixada pelo conceito de cidadania global. A seguir, avançamos para a discussão sobre cultura hegemônica e periférica, ainda partindo do corpus de pesquisa que aqui analisamos, que indica assimetria cultural. Após, problematizamos a assimetria na perspectiva do imperialismo linguístico na disciplina de língua inglesa, partindo então para as considerações finais.





## CONCEITUANDO A CIDADANIA GLOBAL

Muito se tem discutido, no panorama educacional, acerca dos desafios que o mundo líquido moderno (BAUMAN, 2001) tem trazido para as escolas. O tempo histórico que estamos vivendo hoje nos insere em uma situação instável, que coloca como prioridade suprir as necessidades do agora, alimentadas pelo capitalismo parasitário (BAUMAN, 2010), que não tem “pessoas a cultivar, mas clientes a seduzir” (BAUMAN, 2010, p. 36). No ambiente escolar, essa instabilidade é traduzida em choque de perspectivas, que residem especialmente no embate entre os “jovens” e os “velhos”. Aquilo que os “jovens” consideram importante ou interessante em termos de formação escolar não é compatível com o que os “velhos” podem oferecer. Outrora, os pais ou os professores, os “velhos”, diziam aos filhos, para convencê-los a estudar que “aquilo que você aprendeu ninguém pode lhe tirar”, o que, para os jovens contemporâneos, que procuram avidamente pela novidade, pode ser uma “perspectiva horripilante” (BAUMAN, 2010, p. 42). Ainda concordando com Bauman (2010, p. 64),

Não se espera mais, nem se presume, que os jovens “estão se preparando para ser adultos como nós”: eles são vistos como uma espécie muito diferente de pessoa, destinada a permanecer diferente por toda a vida. As diferenças entre “nós” (os velhos) e “eles” (os jovens) não são mais um problema temporário que vai se resolver e evaporar quando os mais novos tiverem (inevitavelmente) que encarar as coisas da vida.

Lidar com as diferenças entre os “velhos”, os “jovens” e o mundo em que cada um quer viver é, de todos os desafios educacionais contemporâneos, o mais premente e sobre o qual nos debruçaremos a partir de agora.

Um caminho que pode ser seguido para compreender e lidar com as diferenças é a educação na direção da cidadania global. A educação para cidadãos globais, de acordo com a OXFAM, habilita jovens a desenvolver competências que permitam que eles se engajem ativamente no mundo, ajudando a fazer dele um lugar mais justo e sustentável. A cidadania global, ainda segundo a OXFAM, não é uma matéria adicional, mas um ethos que atravessa todo o ambiente escolar, envolvendo todos os que circulam por ele. Na perspectiva da cidadania global, o jovem problematiza a sua relação com o outro e com o mundo, na direção da justiça social, da apreciação da diversidade e da importância do desenvolvimento sustentável. A pesquisadora Valerie Clifford, durante Seminário de Internacionalização do Currículo, realizado no campus de Balneário Camboriú da Universidade do Vale do Itajaí, em 2015, discutiu a perspectiva da cidadania global em contraponto com mais duas perspectivas: a do cosmopolitismo e a do empresariado global. Na primeira perspectiva, o cidadão global tem um senso do seu próprio papel no mundo, agindo na direção da subjetividade planetária – o planeta está sob responsabilidade dele, na condição de empréstimo, e é preciso cuidar dele para as próximas gerações. O empresário global, ao contrário do cidadão global não se preocupa com o ambiente e com o planeta, apenas usufrui dele, inscrevendo-se numa lógica capitalista da natureza e do planeta como bem de consumo. O cosmopolita observa essa lógica, circula pelo mundo, mas não se engaja em ambientes diferentes. Construir um ambiente que crie possibilidades de desenvolver a cidadania global, então, permite que as diferenças sejam colocadas em perspectiva, sem que sejam apenas observadas de longe, como faria um cosmopolita, ou compreendidas como entrave aos caminhos do consumo, na perspectiva do empresário global.

Para compreender em que direção os documentos oficiais encaminham o ensino de língua estrangeira – na do empresariado global, cosmopolitismo ou cidadania global – , analisamos as justificativas do ensino de língua estrangeira. O documento da BNCC (BRASIL, 2015, p.68), traz:

*Na sua dimensão educativa, o componente Língua Estrangeira Moderna contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, de modo a estimular o respeito às diferenças culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia.*

Podemos perceber que o documento cita o “respeito às diferenças”, o que podemos relacionar com a perspectiva cosmopolita – compreender que existe a diferença e tolerá-la,





não interagir com ela. O que justifica a abordagem de uma língua estrangeira na escola é, na perspectiva do documento, conhecer a diferença para que haja a “valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira” – o aluno é levado a compreender a diferença entre as línguas portuguesa e estrangeira na direção de valorizar a sua própria. O documento da Proposta Curricular de Timbó (TIMBÓ, 2008, p. 161) quando se refere a justificativa do ensino de Língua Inglesa, traz:

*Turismo, negócios, trabalho, informações, universidade, literatura, cinema, realização pessoal, são algumas razões pelas quais é tão importante estudar e aprender um idioma estrangeiro.*

O documento aponta razões voltadas para como o sujeito pode aproveitar o mundo, especialmente na enumeração do porquê estudar e aprender um idioma, o que indica a perspectiva do empresariado global. Nenhum dos documentos, então, encaminha-se na perspectiva da cidadania global.

Outro excerto do documento da Proposta Curricular, voltado para a metodologia de ensino de língua estrangeira, enfatiza a formação do aluno/aluna na perspectiva do empresário global:

*Neste momento [da fala] se ensina a pronúncia e entonação correta da língua, possibilita o uso de gestos para a comunicação (TIMBÓ, 2008, p. 161).*

Ao mencionar “pronúncia e entonação correta”, o documento aponta para um viés tecnicista de ensino, com foco no resultado, no que é tido como correto em relação à língua estrangeira. Segundo Libâneo (1985), a educação escolar, nesse enfoque, é responsável pela organização de processos de aquisição de habilidades e conhecimentos que são úteis para que os sujeitos consigam integrar-se na máquina do sistema social global. Esses sujeitos, após passarem pela escola, seriam competentes nas habilidades apreendidas e, como consequência, seriam sujeitos úteis em um contexto de globalização – um sujeito visto o como engrenagem a encaixar-se em um sistema maior, pré-estabelecido, com foco no consumo. Retomando o conceito de Clifford (2015), este excerto indica a formação de um empresário global.

A formação com foco nos resultados, na “pronúncia correta”, é indício de uma concepção bancária de educação, “[...] um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador depositante. [...] Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2007, p. 66). Um educando, nos termos de Freire, que precisa ser preenchido, se desnuda, desracializa, despe-se de sua própria cultura (MCLAREN apud CANDAU, 2008) para então ser preenchido por uma outra e, neste processo, ser assimilado por uma cultura dominante. Essa abordagem assimilacionista (CANDAU, 2008), ou seja, de ser preenchido por uma cultura dominante, leva à marginalização de abordagens multiculturais e aponta uma assimetria entre uma cultura dominante e culturas periféricas. Essa assimetria cultural é foco da próxima seção.

## **CIDADANIA GLOBAL E O PENSAMENTO NAS MARGENS**

A ênfase em resultados e a tolerância ao diferente apontados pelos documentos analisados neste artigo indicam um posicionamento epistemológico, que a partir de agora é foco de discussão. No primeiro caso, a ênfase em resultados pressupõe uma cultura dominante a ser apreendida, o que seria o suficiente para o educando tornar-se, com sucesso, um empresário global. Aprender a língua inglesa, nesse caso, é uma forma de aprender também uma cultura dominante, hegemônica, sem a qual não seria possível inserir-se e circular em um mundo globalizado. Considerar uma cultura como superior à outra é compreendê-la em uma perspectiva de assimetria, colocando-a em uma dicotomia – em um extremo, a cultura hegemônica; no outro, as culturas periféricas. Podemos considerar uma cultura hegemônica quando se funda em verdades absolutas, em padronização, com raízes profundas no Iluminismo do século XVIII. Como discute Foucault (2005, p. 217),





O século XVIII foi um século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normatização e homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquizar e, enfim uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo axiomático de fato.

A partir disso, normatizar, homogeneizar, hierarquizar saberes, colocar o outro em uma posição superior ou inferior são indícios da presença de uma cultura dominante ou hegemônica. Condutas relacionadas a “[...] rigorosidade explicativa da dedução, a emoção desvalorizada frente à razão, a emoção reprimida frente ao decoro das formas corretas de comunicação, a estética [considerada] uma mera aparência frente a solidez certa da racionalidade, a sexualidade pecaminosa frente ao olhar julgador da moral” (SKLIAR e DUSCHATZY *apud* CANDAU, 2013, p. 30) são exemplos do que pode tomar lugar no contexto de uma cultura hegemônica. Nessa perspectiva, a cultura hegemônica indica dois lados de uma relação dicotômica: “nós”, os que estão inseridos, e o “outro”. Retomando a conceituação de Clifford (2015), o empresário global é forjado na cultura hegemônica, que estabelece limites para o que é “correto”, como cita a Proposta Curricular analisada, e para o que, ao contrário, não é. Um dos resultados da cultura hegemônica no espaço escolar, segundo Candau (2013), é o fracasso escolar atribuído a características sociais ou étnicas, considerando alguns estudantes melhores ou com mais potencial do que outros.

A perspectiva cosmopolita, também apontada anteriormente por Clifford, que se constrói na tolerância do outro, também indica a presença de uma cultura hegemônica. Candau (2013) discute que compreender o outro como alguém a tolerar indica a admissão de diferenças, o que pode evitar que tomemos qualquer posição em relação à cultura hegemônica, inserindo o que tolera em uma posição de neutralidade, de não engajamento nos debates acerca das diferentes culturas. Nesse caso, o cosmopolita se constitui em um observador distante.

Ambas as perspectivas, cosmopolita e empresariado global, indicam assimetria cultural – o ato de considerar uma cultura melhor ou mais válida do que outras. Em um lado, o Norte, os países do primeiro mundo; do outro, o Sul, os países do terceiro mundo. Podemos observar esta lógica a partir do que escreve Kapoor (*apud* ANDREOTTI, 2014): o terceiro mundo se orienta por padrões de crescimento estabelecidos pelo primeiro mundo, compreendendo aqueles padrões como objetivos a atingir. Dessa forma, “o Norte tem um alcance global e o Sul apenas existe localmente” (ANDREOTTI, 2014, p. 60). Os efeitos desta assimetria são muitos. Ainda de acordo com Andreotti (2014), de um lado, há a produção do discurso do “desenvolvimento”, e do outro há as políticas de ajustamento cultura e de livre comércio que levam os países do Terceiro Mundo a “comprar (cultural, ideológica, social e estruturalmente) do ‘Primeiro’ uma “versão independente do Ocidente” (SÍVAK *apud* ANDREOTTI, 2014, p. 61). Andreotti (2014, p. 61) se refere ao processo como “ignorância autorizada, que disfarça a universalização do mundo, responsabiliza os pobres pela pobreza e justifica o projeto de desenvolvimento do ‘Outro’ como uma ‘missão civilizadora’”. Nessa lógica, “o ‘Primeiro Mundo’ acredita na sua supremacia e o ‘Terceiro Mundo’ esquece a universalização e ‘quer’ ser civilizado ou acompanhar o desenvolvimento do Ocidente” (ANDREOTTI, 2014, p. 61).

O ato de “civilizar-se” é apresentado no aprendizado de uma língua estrangeira – neste caso, a língua inglesa. É o que vem sendo discutido como Imperialismo Linguístico. O Sul, para acompanhar o processo de modernização e desenvolvimento orquestrado pelo Norte, busca formas de se conectar a ele. Neste caso, a forma é a língua. O Imperialismo Linguístico é um construto teórico que aborda a hierarquização das línguas e procura discutir por que algumas línguas são mais usadas que outras e que estruturas e ideologias facilitam esse processo (PHILLIPSON, 2010). Um dos aspectos do Imperialismo Linguístico é o linguicismo, que procura questionar como o uso de uma língua dominante, como o inglês e o francês, pode restringir o empoderamento de falantes de línguas minoritárias. O linguicismo se debruça sobre discursos como “o inglês é a língua da modernidade e do progresso”, analisando como este discurso estigmatiza, diminui e torna invisíveis as outras línguas – as minoritárias. Ensinar inglês na





perspectiva do empresariado global, como a língua da modernidade, é mais uma forma de enfatizar a assimetria entre Norte/Sul. Phillipson (2010) menciona que o linguicismo reflete atitudes valores e crenças hegemônicas dominantes sobre a que propósito as línguas devem servir, ou sobre o valor de certas práticas pedagógicas. A repetição à exaustão na direção da pronúncia correta é um exemplo de prática pedagógica que se direciona ao linguicismo. O uso da língua inglesa de forma correta de acordo com padrões estabelecidos por países do Norte torna invisíveis outras formas possíveis de se saber inglês.

A noção de um inglês correto de acordo com regras rígidas não é algo recente. O inglês único e padronizado, vinculado a regras ditadas pela gramática, era essencial para a construção e preservação do império – a imposição de uma língua era uma das formas utilizadas pelos conquistadores para subjugar os povos conquistados. Portugal e Espanha do final do século XV e no século XVI, no processo de construção do ocidentalismo, assim como o Império Britânico, desempenharam papéis no processo de colonização e subjugação do mundo novo.

Esse processo prossegue com a revolução industrial até a Segunda Guerra Mundial, quando o mundo, durante a Guerra Fria, passa a ser dividido em dois grandes blocos de interesse, União Soviética e Estados Unidos, com a vitória do segundo, como grande força imperial, a partir do final do século XX (MOITA LOPES, 2008, p. 318).

Para que este processo fosse mantido, uma língua única e padronizada era essencial. Dessa forma, além de ajudar a construir um império, a língua em si mesma tornou-se um (MOITA LOPES, 2008). Esta língua única ajuda a difundir o uma cultura hegemônica que estabelece o que é importante saber no mundo globalizado e qual é a forma correta deste saber. Porém, há uma outra via – é possível que inglês seja, além de mais uma ferramenta do empresário global para a inserção em um mundo globalizado na perspectiva do Norte,

uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes. O uso do inglês pode ser um lugar de heterogeneidade (MOITA LOPES, 2008, p. 319)

A educação básica, neste sentido, pode ser um lugar profícuo para essas discussões, uma vez que oferece a possibilidade de deslocar o aprendizado de língua inglesa de lugar de hegemonia mundial para uma forma de construir um diálogo com a vida local (MOITA LOPES, 2008). Na escola, aprender inglês na perspectiva do cidadão global pode ser uma forma de ter acesso a outros discursos sobre o mundo, sobre nós, sobre as possibilidades do podemos vir a ser, “portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes (MOITA LOPES, 2008, p. 318). Assim, o aprendizado de inglês na perspectiva da cidadania global pode levar a recriação de designs globais por meio de histórias locais por meio do “pensamento nas margens” (MOITA LOPES, 2008). O inglês, assim, deixa

de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, em fim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de designs globais, mas na expressão de performances identitárias, que não existiam anteriormente (MOITA LOPES, 2008, p. 333)

Dessa forma, a perspectiva de aprender e ensinar inglês muda – de língua homogeneizante, impositora de identidades, passa a ser uma língua que permite que novas identidades sejam criadas a partir da interação com o outro. A cidadania global, assim, é uma forma de criar um ambiente profícuo para que este processo ocorra.





## CONSIDERAÇÕES

As discussões realizadas neste artigo, vinculadas ao conceito de cidadania global no ensino de língua inglesa, foram feitas a partir de dois documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas que tomam lugar nas escolas – em âmbito nacional, no caso da BNCC, e municipal, no caso da Proposta do município de Timbó. A abordagem relacionada ao conceito de cidadania global pode ser uma forma de problematizar os documentos. Andreotti (2014) discute que não há uma abordagem que sirva a todos os contextos, portanto conhecer os textos oficiais e discuti-los pode ser uma maneira de compreender os contextos educacionais a que os documentos oficiais se destinam. Porém,

Se os/as educadores/as não estiverem sensibilizados para a importância da literacia crítica ao lidarem com as suas pressuposições e implicações/limitações das suas abordagens, correm o risco de (indiretamente e sem intenção) reproduzir os sistemas de crenças e de práticas que prejudicam aqueles que querem ajudar. A questão de saber até onde os/as educadores/as que trabalham a Educação para a Cidadania Global estão preparados para o fazer, no presente contexto, no Norte está aberta ao debate (ANDREOTTI, 2014, p. 64).

O desenvolvimento da literacia crítica, “a análise e a crítica das relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais” (ANDREOTTI, 2014, p. 64), então, é um caminho para uma educação voltada à cidadania global. Ela proporciona um momento de reflexão sobre porque pensamos, agirmos, sentimos e somos de determinada maneira e quais as implicações disso nos sistemas de crenças que construímos, nas esferas global e local, frente à assimetria de poder, relações sociais e distribuição de recursos (ANDREOTTI, 2014). Porém, esta leitura crítica não se direciona para a determinação do que é certo ou errado, mas para a compreensão de pressupostos e implicações (ANDREOTTI, 2014).

O ambiente escolar é formado por diversos grupos culturais que, em sua natureza, não são homogêneos ou padronizados. A educação para a cidadania global pode ser uma forma de compreender esse espaço, de forma a identificar e potencializar aquilo que favorece o diálogo com outras culturas (CANDAUI, 2008). Assim, a cidadania global, aliada a uma perspectiva multicultural, pode ser um caminho na direção de um ensino de língua inglesa contra-hegemônico, para que passemos da afirmação da igualdade ou da diferença para a igualdade na diferença (CANDAUI, 2008). Por isso, por meio de uma educação voltada à cidadania global, é possível aumentar a consciência da incompletude, o que, segundo Santos (2006) um passo na direção da construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos.

Infundir a cidadania global no âmbito do ensino de língua inglesa na educação básica significa compreender que não há um inglês, mas vários possíveis, e que nenhum deles é completo. A literacia crítica, nesse contexto, contribui para esta infusão, uma vez que se baseia

no pressuposto estratégico de que todo o conhecimento é parcial e incompleto se construído apenas dentro de determinado contexto, cultura e experiência. Portanto, falta-nos o conhecimento que é construído noutros contextos e culturas e a partir de diferentes experiências. Precisamos, assim, de nos comprometer com as nossas próprias perspectivas de aprendizagem e também com as dos outros, para que possamos transformar os nossos pontos de vista, identidades e relações – para pensarmos de forma diferente. A ação é sempre uma escolha do indivíduo após uma análise cuidadosa do contexto de intervenção, de diferentes pontos de vista, de relações de poder (especialmente a posição de quem está a intervir), das implicações dos objetivos e estratégias de curto e longo prazo (positivas e negativas) (ANDREOTTI, 2014, p. 64).

Agir, então, passa a ser um exercício de tradução, como propõe Santos (2002) – um trabalho intelectual, político, emocional que visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo múltiplo e diverso. A ação passa a ser, por meio do exercício de tradução, uma prática transformadora (SANTOS *apud* CANDAUI, 2008).





Articular a cidadania global com o ensino de língua inglesa por meio do exercício de tradução e da literacia crítica pode criar um ambiente multicultural e interativo, que articula políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008). Isso significa compreender que temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; assim como também temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos caracteriza (SANTOS, 2006). Que é possível aprender uma língua sem desnudar-se, desracializar-se, despir-se de sua própria cultura (MCLAREN *apud* CANDAUI, 2008).

## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira. **Educação para cidadania global: soft versus critical**. In: Sinergias – diálogos educativos para a transformação social. Dezembro de 2014, n.º 1. Disponível em <<http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>>. Acesso em 19/07/2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CANDAUI, Vera Lúcia. **Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios**. In: Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CANDAUI, Vera Lúcia. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan/abr de 2008.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação e Cultura, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. xiv, 382p.
- GERALDI, João Wanderley. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. In: DELTA, vol.24, no. 2, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>>. Acesso em 20/07/2016.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PHILLIPSON, Robert. **Realities and Myths of Linguistic Imperialism**. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development. Março de 2010. Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01434639708666317>>. Acesso em 19/07/2016.
- TIMBÓ. **Proposta curricular do município de Timbó**. Timbó: Secretaria Municipal de Educação, 2008.



# CONCEPÇÕES ACADÊMICAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Inajara Carla Oliveira<sup>1</sup> – Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
Regina Célia Linhares Hostins<sup>2</sup> – Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e Currículo  
Financiamento Próprio

## Resumo

As Diretrizes Curriculares Nacionais representam um grande avanço na área da saúde, devido seu caráter indutor no processo de mudança na formação do profissional de saúde. O avanço centra-se na busca da formação de profissionais que disponham de um arsenal de competências, dentre as quais, destaca-se o conhecimento sobre políticas públicas, para se que efetive as propostas, e princípios do sistema de saúde vigente. Considerando tal cenário, esta pesquisa teve como objetivo conhecer as concepções sobre políticas públicas de acadêmicos dos cursos de Fonoaudiologia e Medicina da UNIVALI. Para isso, participaram da pesquisa 66 sujeitos, dois quais 22 eram do curso de Fonoaudiologia, e 40 da Medicina. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista, a qual teve como pergunta norteadora “O que você entende por políticas públicas? “. Os dados coletados foram gravados, transcritos e analisados a partir da Análise de Conteúdo. Com a análise, chegou-se a categorias, sendo elas: Políticas Públicas como respostas governamentais; Políticas Públicas como Ação Regulamentadora; Políticas Públicas como Sistema Único de Saúde; Políticas Públicas como Participação Social e Políticas Públicas como práticas Humanizadas. Embora, as concepções identificadas tenham conduzido importantes discussões, observou-se a necessidade de reflexão sobre o tema, bem como, seu aprofundamento durante a graduação ao compreender que no cenário atual, evidencia-se o desafio de formação de profissionais que atendam as demandas do sistema de saúde vigente, bem como, articulado e envolvido com suas políticas.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação Acadêmica. Educação.

## INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais de saúde vem mudando constantemente, por iniciativas e movimentos dos Ministérios da Saúde e Educação, sendo possível destacar dentre estas iniciativas, as alterações nas propostas curriculares de ensino, a partir, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As buscas pelas mudanças na formação, induzidas pelas DCN se evidenciam

---

<sup>1</sup> Fonoaudióloga. Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho e doutoranda em Educação – UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. Endereço eletrônico: ina\_carla@hotmail.com.

<sup>2</sup> Pós- Doutora em Educação pela Universidade de Londres. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Universidade do Vale do Itajaí. Endereço eletrônico: reginalh@univali.br



nos discursos ao se reconhecer a educação como um dos grandes desafios para consolidação da política nacional de saúde. Desta forma, destaca-se a centralidade da articulação entre instituições de ensino e sistema de saúde para estas transformações (BARRETO; CASTRO, 2008).

A de se reconhecer que as mudanças propostas pelas DCNs requerem a ampliação do olhar dos profissionais para o processo saúde e doença, bem como para o sistema de Saúde vigente e suas políticas públicas. Alguns autores identificam esta mudança como um desafio a ser superado no âmbito do ensino superior na área da saúde brasileira, como Aguiar e Cordeiro (2004), os quais enfatizam que as DCN se enquadram num desafio de oferecer a população brasileira, profissionais aptos ao exercício de sua profissão, comprometidos com o SUS e as necessidades da população.

Entretanto, mesmo frente aos vários movimentos de ambos os Ministérios, as mudanças ainda são incipientes. A incipiência, neste caso pode ser traduzida ao desafio de se romperem paradigmas. Nesta lógica, Nascimento e Oliveira (2006) apontam que a transformação da formação e das práticas é um desafio, pois implica mudanças de paradigmas dos serviços, das instituições de ensino e nas relações interpessoais. Desta forma, faz-se necessário compreender o contexto político, as políticas de saúde e demandas da população para incitar a reflexão sobre o modelo de educação na área da saúde do país.

Ao aprofundar a leitura acerca do tema, observa-se que não existe uma única definição sobre o que são políticas públicas, assim vários autores fazem suas traduções de sentidos a respeito delas. Ao se pensar no contexto de formação da política nacional de saúde do Brasil, inevitavelmente reconhece-se o caráter social desta política, indo ao encontro desta perspectiva, evidencia-se o conceito de política social proposto por Laurell e Noriega (1989) que a caracteriza como um conjunto de medidas que tem por objetivo o bem-estar os serviços sociais, para ampliar a cidadania, inclusão social e política dos indivíduos, garantidas pelo Estado. Entretanto, no mesmo período em que no Brasil se tem a garantia pelo Estado de uma política de bem-estar social na área da saúde a partir da Constituição de 1988, o mundo começa a encarar mudanças nesta área por meio de um pensamento neoliberal e que inevitavelmente tem atingido e se fortalecido no Brasil atualmente.

Ball (2014) compreende o neoliberalismo como promotor de defesa do Estado mínimo, ou seja, o Estado não deve garantir direitos, pois este é culpado pela crise fiscal devido suas tentativas de legitimação perante a sociedade em atender as demandas da população por meio de políticas sociais. Nesta perspectiva, Sarreta (2009) atribui que a adoção do projeto neoliberal pelo Estado brasileiro acaba provocando um distanciamento entre as medidas de proteção social garantidas no texto legal e as que vêm sendo praticadas. Enfatiza-se assim, o efeito contraditório de garantia dos direitos no plano legal e seu distanciamento na prática, provocado pela redução do papel do Estado. Luchese, Vera e Pereira (2010) referem que num contexto político-educacional em que prevalece o neoliberalismo, torna-se um desafio formar profissionais capazes em atender as necessidades da população, já que as garantias de direitos constitucionais são contra hegemônicas. Desta forma, a formação dos profissionais, necessária ao desenvolvimento e efetivação de políticas de bem-estar social, deve garantir acesso suficiente ao controle da sociedade, conhecimento da realidade a fim de que a relevância social seja um dos valores de sua implementação. Portanto, o investimento em práticas educacionais que tenham a participação crítica e reflexiva como um pilar fundamental é indispensável (ERDMANN; RODRIGUES; KOERICH, 2009).

Nesta lógica, Lemos (2012) evidencia a necessidade de levar os estudantes a análise crítica das políticas e práticas desenvolvidas, possibilitando a construção de hipóteses para a solução de problemas, bem como sua execução e aplicação á realidade. Compreendendo que o Sistema Único de Saúde regula e ordena o fazer em saúde e a discussão a respeito da formação, é relevante conhecer como os graduandos entendem e concebem as políticas públicas em saúde, visto que parte deste processo de transformação se sustenta no conhecimento legal e técnico do SUS por parte dos mesmos e da relação que estes possuem com as práticas de cuidado (MENEGAZ; LEOPARDI; BACKES, 2012). Portanto, é neste contexto que se destaca este estudo,





que tem como objetivo conhecer as concepções dos acadêmicos dos cursos de Fonoaudiologia e Medicina sobre as políticas públicas.

## DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi realizada mediante autorização setores responsáveis, além da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNIVALI, pelos pareceres número 1.452.980 e 1.665.033.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, com objetivo de conhecer as concepções sobre políticas públicas dos acadêmicos dos cursos de Fonoaudiologia e Medicina da UNIVALI. A amostra foi composta por acadêmicos do 1º e 9º períodos do curso de Fonoaudiologia, bem como do 1º, 6º e 12º do curso de medicina. A participação no curso de fonoaudiologia de dez sujeitos do 1º e doze do 9º período. Já no curso de medicina, houve a participação de doze sujeitos do 1º, dezesseis do 6º e doze do 12º. Desta forma, totalizou-se 66 sujeitos de ambos os cursos. Como critérios de inclusão: O aceite para participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Estar regularmente matriculado respectivos períodos e cursos em questão; e Ser maior de dezoito anos.

Os sujeitos participantes foram identificados com números correspondente ao período do curso, e letras conforme ordem de transcrição das entrevistas seguido da letra inicial do curso em que cursando, por exemplo: sujeito 9 AF, sujeito 1AM e assim sucessivamente.

A coleta de dados foi realizada nas salas de aula em datas e horários previamente agendados. Utilizou-se a técnica de entrevista que teve como base a pergunta norteadora: “O que você entende por políticas públicas?”. Os dados coletados foram gravados, transcritos e analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática, que descreveu e interpretou a fala dos sujeitos, chegando-se assim, as categorias de análise dispostas nos resultados a seguir.

Vale destacar que a compreensão de políticas públicas deste estudo vai ao encontro da garantia de direitos pelo Estado, para isso se posiciona contra hegemonia do ideário neoliberal e defende uma formação que promova a reflexão crítica e o entendimento do campo político para além das divisões partidárias, mas como um valor social. Para isso, utiliza-se de estudos no campo das políticas educacionais, bem como, na área da saúde.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas dos sujeitos e sua respectiva análise foram estabelecidas categorias, sendo elas: Políticas Públicas como respostas governamentais; Políticas Públicas como Ação Regulamentadora; Políticas Públicas como Sistema Único de Saúde; Políticas Públicas como Participação Social e Políticas Públicas como práticas Humanizadas. Abaixo seguem os resultados e discussões de cada categoria.

### POLÍTICAS PÚBLICAS COMO RESPOSTAS GOVERNAMENTAIS

O entendimento de política pública como sinônimo de decisões e ações do governo para o benefício da população é cerne desta categoria. Tal sentido pode ser observado nos trechos das falas abaixo:

Entendo que políticas públicas são todas as “coisas”, tipo, tudo que qualquer governo, em qualquer esfera faz. É o que ele realiza (Sujeito 9BF).

Políticas públicas para mim é por exemplo, o governo...as políticas que o governo faz ara melhorar a vida da sociedade, quanto a segurança, saúde e educação (Sujeito 12 KM).

De acordo com Souza (2006), as políticas públicas se resumem a um campo do conhecimento que busca analisar, e ou colocar o governo em ação. Neste sentido, a política pública requer uma ação, por parte de seus representantes governamentais para com a população, conforme





exposto pelos sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, os acadêmicos, compreendem que as políticas públicas se centram em ações de provimentos do Estado para com a sociedade.

Ribeiro (2015) refere que o termo “Política” se relaciona ao exercício de poder, sendo entendida como um processo em que os interesses são transformados em objetivos, e estes por sua vez são levados a formulação e tomadas de decisão. Na concepção dos sujeitos, estas decisões devem favorecer a sociedade, ou seja, em favor do coletivo.

Além disso, observa-se referência às políticas públicas sociais amplas, direcionadas para toda a população nos campos da segurança, saúde e educação. Nesta perspectiva, Rodriguez (2016) enfatiza que as políticas sociais compõem um conjunto de ações conexas à estrutura e implementação de estratégias para melhoria da qualidade de vida da população.

## **CATEGORIA POLÍTICAS PÚBLICAS COMO AÇÃO REGULAMENTADORA**

Ações regulamentadoras expressadas por meio de normas, leis, e regras, as quais direcionam a atuação são as concepções expostas pelos acadêmicos a respeito das políticas públicas, segundo identifica-se nas falas a seguir:

[...] uma política pública que vai estabelecer as regras. São normas que tu tem que seguir, pra poder beneficiar aquele lugar que tu vai estar atuando (Sujeito 9EF).

[...] são normas, leis criadas para seguirmos, pra gente ter uma base para atuar (Sujeito 9FF).

A fim de compreender os sentidos das expressões acima citadas, num primeiro momento, identifica-se que de acordo com Schmieguel (2010), a lei em sentido jurídico, é o instrumento utilizado para atribuir efeitos legais aos fatos e atos, segundo valores socioculturais. Ao buscar um sentido mais prático do termo lei em um dicionário, identifica-se que o mesmo vem do latim *lege* que significa regra de direito ditada por autoridade estatal e tornada obrigatória para manter a ordem e o desenvolvimento numa comunidade (AURÉLIO, 1999 p. 1197).

Numa aproximação deste termo, têm-se as palavras também expressadas pelos sujeitos, como normas e regras. Ainda, num exercício hermenêutico, evidenciou-se que a palavra norma significa o mesmo que regra. Assim, o termo regra, vem do latim regula, que significa objeto que serve para endireitar, padrão para julgar ou corrigir (MACHADO, 1994). Assim, os termos aqui expressados pelos sujeitos da pesquisa apresentam uma relação de subordinação entre o povo e seus governantes. Nesta lógica, Ribeiro (2015) aponta que a Lei atua com comportamentos de subordinação, seja eles do povo, governantes e ou instituições. Ou seja, a ordem jurídica é a regente do comportamento do cidadão e do Estado, e também da relação entre estes. Desta forma, o sentido atribuído pelos sujeitos da pesquisa em relação aos termos, vai ao encontro dos significados expostos nos dicionários, considerando que as leis, normas e regras, por meio de suas autoridades estipulam um padrão de conduta, com a finalidade de ordem e desenvolvimento para vida em sociedade.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS COMO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE**

As políticas públicas como sinônimo do sistema de saúde brasileiro, e dos direitos que a população tem para o atendimento de suas necessidades de saúde, são expostas nas falas abaixo:

Meu pensamento que vem, quando fala em políticas publicas, seria o Sistema Único de Saúde, sobre os direitos que os cidadãos têm [...] é sobre os direitos que eles têm diante da saúde, do atendimento, diante das prioridades deles dentro deste sistema. E também sobre as leis e deveres do SUS, é isso que eu entendo (Sujeito 9AF).

[...] entendo que relacionado ao SUS, sejam as leis que regem os princípios dele né, universalidade, aquelas coisas todas, e só (Sujeito 12LM).





De acordo com a Constituição de 1988, no artigo 198, o Sistema Único de Saúde é considerado como uma política pública que se organiza por meio de diretrizes pré-estabelecidas. Tal retrato, é observado na fala do sujeito, que se refere aos princípios que organizam e fundamentam o sistema.

Além disso, ao considerar a ideia do sujeito sobre os direitos dos cidadãos diante de suas necessidades de saúde aos atendimentos e serviços, vale enfatizar Oliveira et al (2008), o qual refere o SUS como uma política pública de acesso universal e igualitário das ações e serviços de saúde. Assim, torna-se importante destacar os direitos sociais, como aqueles fundamentais do homem, proporcionadas pelo Estado, prescrito por normas constitucionais para promover melhores condições de vida, na tentativa de igualizar situações sociais, proporcionando condição mais compatível ao exercício de liberdade (SILVA, 2007).

Segundo Fleury e Ouverney (2008) ao considerar a política de saúde como uma política social, a saúde reafirma-se como um direito inerente aos cidadãos, visto que a participação dos indivíduos na política se realiza a partir da cidadania.

Enfim, nesta perspectiva, a política pública se traduz para os sujeitos, como o sistema de saúde brasileiro, organizado por princípios e pressupõe o direito de acesso aos serviços e atenção disponibilizada por este sistema, para atendimento das necessidades de saúde da população.

## **POLÍTICA PÚBLICA COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

A política pública como uma ação de participação seja ela individual e ou coletiva, é expressa no trecho a seguir:

[...] quando as pessoas se reúnem pra tentar melhorar alguns aspectos, por exemplo: na saúde, vamos tentar ver os pontos negativos e positivos, e vamos ver onde estão as falhas, onde dá para melhorar (Sujeito 6 JM).

Conforme observado, a política pública é identificada como a tradução de movimento social em busca de melhorias e aperfeiçoamento. Segundo Junqueira (2004), os problemas sociais são complexos, e por assim serem, exigem olhares e abordagens diversas, com o objetivo de construção de soluções para qualidade da vida em comunidade.

Milani (2008) destaca que a participação social tem sido construída, desde os anos 90, como um dos princípios organizativos centrais, em processos de deliberação democrática. Nesta perspectiva, a participação social, representado pela ação de cidadania implica na garantia constitucional de que a população por meio de suas entidades de representação, participe do processo de formulação de políticas e do controle de sua execução, em todos os níveis, do local ao federal (OLIVEIRA et al., 2008). Tal situação, pode ser melhor representada pela seguinte citação:

A cidadania é definida pelos direitos civis e a democracia se reduz a um regime político e eficaz, baseado na ideia da cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Essa concepção de democracia enfatiza a ideia de representação, ora entendida como delegação de poderes, ora como “governo de poucos sobre muitos”, no dizer de Stuart Mill. (CHAUÍ, 2005, p. 23)

Na área da saúde, Kleba e Wendhausen (2009) referem que a participação social na construção do sistema de saúde, é caracterizada como necessária e indispensável para que a sua consolidação se configure de forma mais eficaz e democrática. Neste contexto, o cidadão é um participante ativo da construção e aplicação das políticas, ou seja, praticante da cidadania (FEITOSA; DORES; SARMENTO, 2014).





## POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PRÁTICA HUMANIZADA

As políticas públicas como prática humanizada por parte dos profissionais de saúde é a tradução referida por parte dos sujeitos entrevistados, conforme observa-se nas falas a seguir:

[...] um serviço humanizado, um serviço que um profissional vai tentar fazer a diferença porque a gente sabe que hoje a realidade é bem diferente do que a gente estuda né e tentar fazer o serviço humanizado, e não acolher só o paciente que está lá sendo atendido, mas a família desse paciente né, olhar o contexto social desse paciente e tentar fazer a diferença, na política publica a gente ainda encontra pessoas que se preocupam com o bem estar do paciente, que vão atrás de informações, que vão lá pra ajudar, mas a gente que falta muito ainda. Pecam muito por isso e que a gente luta por esse ideal né por fazer a diferença, por tentar, por exemplo, um paciente que ta lá hospitalizado precisa de algum recurso que ele sabe-se que ele vai precisar ao sair dali e ele não consegue, o profissional que atende, seja fono, fisio, que vá atrás com a assistente social, a equipe multidisciplinar o que pode fazer pra ajudar além dali esse paciente, esse acompanhamento ou... é... por exemplo, dar orientação pra um paciente sobre escovação sendo que ele não tem nem condições de comprar uma escova de dentes, que a gente vá atrás desse recurso com a assistente social pra poder da esse apoio pra ele... é, a família também apoiar. Porque assim, as vezes o paciente recebeu todo o atendimento mas daí a família não sabe como auxiliar isso em casa, então o apoio de políticas públicas pra mim é isso, é.. ir além do atendimento que está sendo feito. (Sujeito 9JF)

[...] políticas tá relacionado mais com a ideia de humanidades, essa ideia assim, humanidades médicas e eu fazer o certo, o correto e os deveres. (Sujeito 6JM)

De acordo com Moreira (2015) nos últimos anos, a humanização tornou-se um tema constante na literatura, tanto no âmbito nacional, quanto internacional. Além disso, dentre suas diversas definições, a humanização pode ser entendida como o vínculo entres os usuários e profissionais de saúde, guiada pela compreensão e valorização de sujeitos, reflexo de uma atitude ética e humana (HECKERT; PASSOS; BARROS, 2009).

Pode-se observar nos trechos acima a compreensão de que política pública considera uma prática profissional humanizada, a qual deve apresentar um olhar ampliado para o contexto social do usuário/ paciente, para além de suas necessidades biológicas e físicas. Tal olhar só pode ser desenvolvido em relação, e isso pressupõe o estabelecimento de vínculo entre os sujeitos. Neste sentido, Oliveira e Cutolo (2012, p.506) enfatizam que “se produzem ações humanizadas em saúde a partir de uma concepção ampliada e integral do processo saúde-doença, pois toda ação em saúde parte de uma concepção de saúde”. Em outras palavras, a humanização existe e é praticada por profissionais que apresentam um olhar que considera o paciente, seu contexto, suas necessidades e os transforma. Para Benevides e Passos (2005), a humanização é uma estratégia que leva em conta que quando os sujeitos são mobilizados, tornam-se capazes de transformar realidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções dos acadêmicos a respeito das políticas públicas apresentam sentidos diversos, conforme expressadas nas categorias de análise elaboradas neste estudo. Dentre estas concepções, observa-se relações das políticas públicas com o governo, com o exercício de poder desenvolvidos pelos governantes por meio de leis, como a tradução do sistema de saúde vigente, bem como, com ações de âmbito individual, quanto coletivo. Entretanto, mesmo frente a esta diversidade de relações estabelecidas, identifica-se nas falas dos sujeitos entrevistados, um discurso de aproximações acerca do tema, e não um aprofundamento e reflexão sobre o mesmo. Esta superficialidade na discussão impacta os movimentos de mudanças na formação





em saúde, como também desconsidera questões importantes para o fortalecimento do sistema de saúde e suas premissas.

Desta forma, busca-se suscitar a revisão do papel das instituições de ensino e de seus respectivos currículos, uma vez que, evidencia-se no contexto atual a necessidade de formação de profissionais que apresentem conhecimentos sobre as políticas públicas e comprometimento para com os seus usuários/ pacientes de se fazer valer os seus direitos outrora, garantidos pela Constituição. Em outras palavras, durante a graduação é preciso minimamente compreender o que são políticas públicas, e assim reconhecer os seus contextos e dinâmicas, caso contrário, não haverá possibilidade de atingir o que pretende como formação de profissionais preconizados pelas diretrizes curriculares nacionais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. C. de; CORDEIRO, H. A. Integração vertical e horizontal do currículo médico no contexto das novas Diretrizes Curriculares: o curso de Medicina da Universidade Estácio de Sá. **Rev. bras. educ. Méd.** Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p. 164-172, 2004.

MACHADO, J. P. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. v.4 (L- P), Livros Horizonte: Lisboa, 1994.

BALL, S. J.R. Neoliberalismo e mobilidade de políticas. IN: **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Routledge, Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARRETO, Simone dos Santos; CASTRO, Luciana. Formação e práticas em saúde de fonoaudiólogos inseridos em serviços públicos de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Nova Friburgo - Rj, v. 1, n. 16, p.201-210, jul. 2008.

ERDMANN, A. L.; RODRIGUES, A. C. R. L.; KOERICH, M. S. O olhar dos estudantes sobre sua formação profissional para o Sistema Único de Saúde. **Acta**, São José Sc, v. 3, n. 22, p.288-294, dez. 2009.

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

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. Humanização na saúde: um novo modismo? **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 389-394, mar./ago. 2005

CHAUÍ, M. **Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização**. *Pólis Publicações*, São Paulo, v. 47, p. 23-30, 2005.

FEITOSA, D. M. A.; DORES, A. S. das.; SARMENTO, L. R. O exercício da cidadania e das políticas públicas, através da mediação de conflitos na sociedade: um desfrutar de direitos e deveres. **XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea**, 2014.

FLEURY, S.; OUVENERY, A. M. Política de saúde: uma política social. In: GIOVANELLA, L.; ESCOREL, S.; LOBATO, L.V. C.; NORONHA, J. C.; CARVALHO, A. L. (org). **Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. P.23-64.

HECKERT, A. L. C.; PASSOS, E.; BARROS, M. E. B. Um seminário dispositivo: a Humanização do Sistema Único de Saúde (SUS) em debate. **Interface- Comunic. Saude, Educ.**, v.13, supl.1, p.493-502, 2009.





JUNQUEIRA, L. A. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.1, p.25-36, jan-abr, 2004.

LEMOS, M. A integração ensino-serviço no contexto da formação do Fonoaudiólogo: um relato de experiência da prática de ensino-aprendizagem no estágio de saúde coletiva. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador-BA, v. 36, n.4, p.1068-1076, dez.2012.

KLEBA, M. E.; WENDHAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde e sociedade**, v.8, n.4, p.733-743, 2009.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. *Processo de produção e Saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec, 1989

LUCCHESI, R.; VERA, I.; PEREIRA, W. R.. As políticas públicas de saúde – SUS: como referência para o processo ensino-aprendizagem do enfermeiro. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, São Paulo - Sp, v. 12, n. 3, p.562-566, 2010.

MENEGAZ, J. do C.; LEOPARDI, M. T.; BACKES, V. M. S. Políticas públicas de saúde: aspectos do conhecimento de graduandos em enfermagem e medicina. **Saúde e Transformação Social**, Florianópolis - Sc, v. 3, n. 3, p.69-76, ago. 2012.

MOREIRA, M. A. D. et al. Políticas públicas de humanização: revisão integrativa de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.20, n.10, 2015.

MILANI, C. R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. Rio de Janeiro, v.42, n.3, p.551-579, maio/jun, 2008.

NASCIMENTO, D. D. G. do.; OLIVEIRA, M. A. C. de. A política de formação de profissionais da saúde para o sus: considerações sobre a residência multiprofissional em saúde da família. **Rev. Min. Enf.**, Minas Gerais, v.10, n.4, p. 435-439, out-dez. 2006.

OLIVEIRA, D. C. et al. A política pública de saúde brasileira: representação e memória social de profissionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.197-206, jan, 2008.

OLIVEIRA, I. C.; CUTOLO, L. R. A. Humanização como expressão de integralidade. **O Mundo da Saúde** -São Paulo, v.36, n.3, p.502-506, 2012.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Quem manda, Por que manda, Como manda**. São Paulo: Objetiva, 2015.

SARRETA, F. O. de. As políticas públicas de Saúde. In: SARRETA, F. O. de. **Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 248 p.

SILVA, J. A. **Curso de direito Constitucional Positivo**. 28a. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 15 jul. 2016.



# ESCOLA E CURRÍCULO: UMA CARTOGRAFIA DO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BLUMENAU/SC

Jessiel Odilon Junglos<sup>1</sup> – FURB

Gicele Maria Cervi<sup>2</sup> – FURB

Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e Currículo  
Agência Financiadora – CAPES

## Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como problemática: O que acontece no cotidiano de uma escola pública? A pesquisa tem por objetivo cartografar o cotidiano de uma escola pública de Blumenau/SC. A produção dos dados se deu através da participação/observação no cotidiano da escola, participando de diferentes movimentos e espaços, tais como: conselho de classe, assembleia de pais, aulas, intervalo, sala dos professores, biblioteca, bosque. Os registros das observações foram feitos através de cartas, onde relatou-se o que estava acontecendo, naquele lugar e com aquelas pessoas, na percepção do pesquisador. A fundamentação teórica do trabalho está ancorada nos escritos de Foucault (2014), Corrêa (2000), Paraíso (2010, 2014), Corazza (2004), Cervi (2013), Passos, Kastrup, Escóssia (2014). Com os registros foi possível observar diferentes fluxos no cotidiano da escola, fluxos que extrapolam o currículo formal. Esses fluxos, porém não diminuem ou fazem desaparecer os dispositivos de controle da instituição escolar que, como uma maquinaria, continua na (re)produção de corpos e subjetividades.

**Palavras-chave:** Cartografia. Currículo. Escola.

## INTRODUÇÃO

A escola foi inventada em determinado momento histórico e numa cultura bem definida, com o propósito de atender às demandas que a sociedade daquele tempo exigia. Com o passar dos anos, a função da escola não se alterou, mas se reatualizou e reatualiza, mesmo tendo uma função definida, a escola não é passiva nesse processo. Na escola, no seu cotidiano, conceitos, discursos e práticas são (re)significadas por uma série de fatores - financeiros, históricos, sociais, etc.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como problemática: O que acontece no cotidiano de uma escola pública? A pesquisa, de abordagem pós-crítica, tem por objetivo cartografar o cotidiano de uma escola pública de Blumenau/SC. Na composição da cartografia será possível mapear os movimentos que acontecem no cotidiano da escola, identificando discursos, práticas que ora reproduzem, ora ressignificam conceitos da macropolítica.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: jessiel.odilon@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais. Universidade Regional de Blumenau. E-mail: gicele.cervi@gmail.com.



A produção dos dados se deu através da participação/observação em movimentos/ espaços do cotidiano da escola, tais como: conselho de classe, assembleia de pais, aulas, intervalo, sala dos professores, biblioteca, bosque. Os registros das observações foram feitos através de cartas, onde relato o que estava acontecendo, naquele lugar, com aquelas pessoas, naquele momento, a partir da minha percepção enquanto pesquisador.

Com os registros foi possível observar os fluxos no e do cotidiano da escola, fluxos que extrapolam o currículo formal, mas que não diminuem ou fazem desaparecer os dispositivos de controle da instituição escolar que, como uma maquinaria, continua na (re)produção de corpos e subjetividades que a sociedade contemporânea exige.

Neste trabalho, em um primeiro momento apresento o embasamento para a escolha de organização dos dados através de cartas e algumas definições metodológicas. Em seguida trago recomposições das cartas-registros feitos durante as visitas na escola. E finalizo trazendo algumas considerações.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

A escolha de escrever cartas está ancorada, no campo teórico/filosófico, no texto “O que é um autor?”, nesse texto Michel Foucault faz algumas considerações, partir de diferentes autores, sobre os conteúdos e efeitos das cartas. No texto, Foucault afirma que “a carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT 1992, p. 145). Essa relação entre remetente e destinatário, estabelecida por meio da escrita e da leitura, me pareceu algo bastante interessante, deixando aparecer vida em cada palavra escrita. Foucault (1992) escreve que

a carta faz o escritor presente àquele a quem a dirige. E presentes não apenas pelas informações que lhe dá acerca da sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas e infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física (FOUCAULT, 1992. p. 149-150).

Além do embasamento teórico/filosófico, a escrita de cartas está intrinsecamente ligada à minha vida. Quando às escrevo, geralmente foi a forma que utilizei, e ainda utilizo, para expressar tudo àquilo que eu queria dizer e, às vezes, não consigo com as “*palavras faladas*”. Não se tratam de um diário onde, no fim de cada dia, eu escrevo meus segredos, medos, conquistas. Não é isso. A maioria das cartas que eu escrevi tinha destinatário certo, e eles eram bem próximos de mim, o que me permitia dizer tudo o que eu queria pessoalmente, mas mesmo assim eu considerava melhor escrever algo, pois ali, no papel, tudo ficaria registrado e poderia ser revisitado quando fosse preciso. Era e é uma forma de organizar meu pensamento, ou, um jeito de pensar. Foucault (1992) afirma que

escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. [...] A carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da missiva que recebe ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face (FOUCAULT, 1992. P. 150).

As cartas não são meros relatos, elas são um “face a face”, entre você e eu. Sabes que elas me ajudaram em vários momentos da minha vida: declarações de amor, protestos, expressão de carinho e admiração, desabaços, afirmações, decisões e também foram um escape nos momentos em que a vida parecia não fazer mais sentido, elas lidam com coisas vivas em mim. Depois de algumas cartas escritas, foi que me dei conta que era a elas que eu recorria quando acreditava que não conseguiria dizer o que eu realmente queria/sentia.

Segundo Prado e Soligo (2007) as cartas possuem características textuais, são elas: (i) relatar, (ii) argumentar, (iii) narrar, (iv) expor e (v) descrever ações. As minhas cartas foram, predominantemente, relatos e exposições. Para as autoras o relato está ligado a memorização e registro das ações humanas, e



pressupõe representar, pelo discurso, experiências vividas, situadas no tempo, e a exposição “responde à necessidade de comunicação de saberes e conhecimentos e implica apresentar temas, conceitos, explicações, conclusões (PRADO e SOLIGO, 2007. p. 356).

Segundo Soligo (2007, p. 16) “a carta é um gênero democrático, flexível, que admite contravenções e pode abrigar qualquer conteúdo, inclusive os resultados de uma pesquisa acadêmica”. Então por que não tentar?!

Ao definirmos a abordagem da pesquisa como pós-crítica, apontamos de que maneira iremos olhar para os dados e o que queremos com eles, pois essa definição segundo Corazza (2001, p. 102 – grifos da autora), “altera a formulação dos problemas educacionais, e, portanto, os modos de analisá-los, e de ‘resolvê-los’”. O objetivo ao escrever as cartas não era apenas ver o que acontece, não é uma mera descrição de acontecimentos, mas sim, uma tentativa de mostrar os efeitos desses acontecimentos nos corpos e subjetividades dos sujeitos. A preocupação não é com “o que é isso”, mas sim o “como isso funciona”, e “o que posso fazer com isso?” (CORAZZA; SILVA, 2003, p.16).

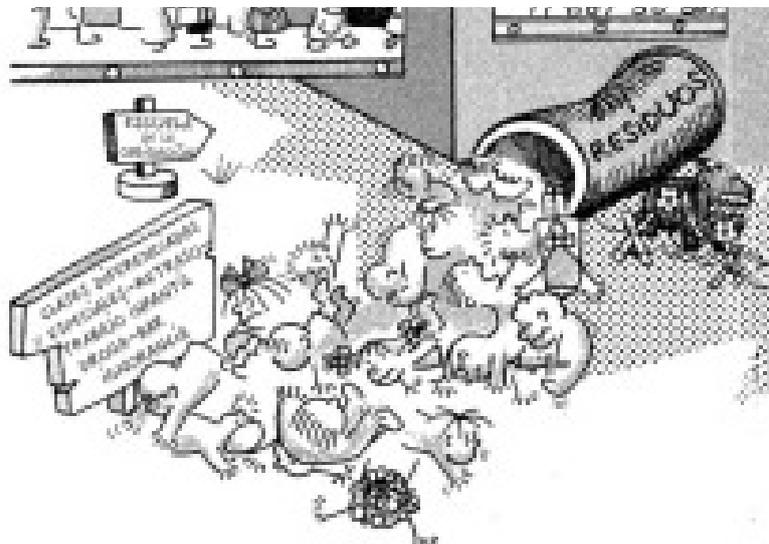
Para a realização dessa pesquisa seguimos algumas estratégias, como a articulação de elementos de diferentes metodologias (PARAÍSO, 2014). Aqui podem ser identificados elementos da etnografia, como a inserção no cotidiano da escola, mas também, conversas com diferentes sujeitos, fotografias de espaços/movimentos. Procurei habitar o espaço de uma maneira que fosse possível “acionar *perceptos* (“novas maneiras de ver e ouvir”) e *affectos* (“novas maneiras de sentir”) (PARAÍSO, 2014, p. 42 – grifos da autora).

Na escrita das cartas – e por consequência na composição da cartografia - seguimos por três processos: *compomos* as cartas com o que nos tinha afetado em cada observação feita; em seguida, *decompomo-las* em disparadores de discussão, identificamos nelas conexões e atravessamentos e, a partir disso, *recompomos* as escritas em novas cartas, na tentativa de deixar evidentes os agenciamentos que identificamos. Assim, fomos compondo essa cartografia, acompanhando “as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo” (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 91).

## RECOMPOSIÇÕES - A ESCOLA E OS FLUXOS

### CARTA I – RESÍDUOS OU POSSIBILIDADES?

FIGURA 1 – Foco 1



Fonte: O autor (recorte).



Entendemos escola como uma “máquina, aparelho ou *dispositivo* que pode ser acionado pelo centro das decisões de qualquer poder que esteja em vigência, onde se processa a fabricação desses indivíduos “ideais” (CORRÊA, 2000. p. 74 – grifos do autor). A escola é uma das instituições onde é produzido um *corpo ideal*. É, também, nela que dispositivos - como o exame, a disciplina, o boletim e muitos outros - operam para que os corpos e subjetividades desse tempo sejam produzidos.

O corpo era visto como algo “que se manipula, modela-se, treina-se que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Essa *função* da escola fica evidente em diferentes cartas:

*Apesar de sermos os únicos que conseguimos conter os corpos, por que os jovens de hoje não conseguem mais conter os corpos e daí hoje em dia fica só na contenção de corpos. Carta IV*

*Sempre tento passar para os meus alunos algo diferente do que eu passei [na escola], por que a escola em si é chata.... Carta VII*

*A escola é capaz de produzir nas pessoas, inclusive, de produzir a incompetência, através da avaliação, por exemplo. Carta IX*

*Alguns estudantes reclamaram, disseram que isso [a escola] é muito chata. Carta VI*

A disciplina atua na/para produção de corpos dóceis economicamente e submissos politicamente (FOUCAULT, 2014). A escola com toda sua organização de tempo/espço, configuração de disciplinas, contém os corpos e com isso produz as subjetividades exigidas pela sociedade contemporânea (SIBILIA, 2012).

Nesse processo de fabricação de corpos, nem todos conseguem se adequar perfeitamente na engrenagem. A escola contemporânea possui diversos dispositivos que operam na fabricação dessa lógica, na charge a seguir, a escola é de outra época, porém o recorte que fizemos continua em funcionamento.

Alguns corpos continuam sendo *descartados*, esse descarte não ocorre em canos de esgoto, como na charge, mas pode ocorrer com a produção de pessoas doentes, corpos, jeitos de ser que não conseguem se adequar a lógica da escola podem adoecer. Esse processo de adoecimento dos sujeitos escolares ficou evidente em dois momentos retratados nas cartas:

*Ela me contou que notou que na escola tem muita gente doente na escola esse ano e muita gente cansada, eu nunca tinha ouvido tanta reclamação de gente cansada. Carta VI*

*Tá todo mundo ficando doente e entregando os pontos [...] ela também não andava muito bem, andava meio estafada. Carta VIII*

Ao mesmo tempo que existe a fabricação de corpos, doentes e saudáveis, também é possível perceber relações-outras entre os diferentes sujeitos da escola. Em diferentes momentos, nas observações realizadas, uma relação de cuidado com o outro, de afeto é perceptível, e ela se manifesta em pequenos gestões e/ou ações.

*[no dia da reunião] na frente das cadeiras havia uma mesa com duas garrafas de café e três pratos com diferentes tipos de bolachas, para quem estivesse com fome depois de um dia de trabalho e tivesse ido direto para escola. Carta I*

*Fomos para a sala dos professores para no intervalo. Uma professora estava se aposentando e ofereceu um café de despedida para todos da escola. Carta IX*



*Enquanto observo aquela movimentação do intervalo, a diretora me chama e pergunta se eu quero um cafezinho. Ela diz “vem aqui, tem um negócio bem gostoso hoje”. Na mesa, da sala dos professores, havia pão caseiro, que foi feito na escola mesmo [...] e “chimia de ovo”, uma receita da avó da moça da cozinha. **Carta II***

*Dirijo-me ao pátio e novamente uma das mulheres que trabalha na cozinha pergunta se eu quero comer, eu aceito e ela me entrega um prato com risoto. **Carta V***

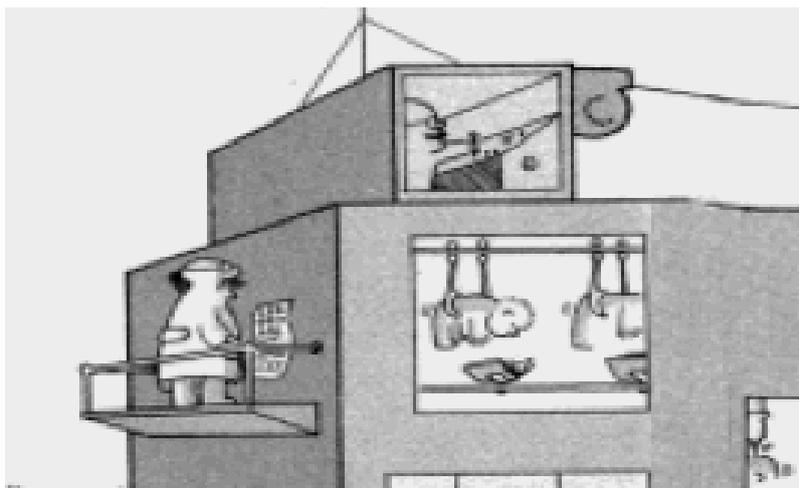
*Quando cheguei à escola havia uma mesa com cachorro quente cachorro-quente e café para todos pudessem comer alguma coisa antes de iniciar a reunião. **Carta IV***

*Ela se despede dizendo ‘seja muito bem-vindo então! Se precisar de alguma coisa é só pedir. **Carta III***

Por mais simples que possa parecer, oferecer um prato de comida para um desconhecido, preparar/oferecer um lanche para os pais e/ou colegas de trabalho contribui para a construção de relações de afeto que ultrapassam as obrigações legais da escola. “A escola em si é chata”, mas é, também, um espaço de afetos e cuidado.

## CARTA II – GESTOR OU CONTROLADOR DA MÁQUINA?

FIGURA 2 – Foco 2



Fonte: O autor (recorte).

Além da produção de corpos e das relações dentro da escola, em alguns momentos se consolida uma hierarquia, entre professor e estudantes. Os adultos da escola são colocados (e/ou se colocam), em alguns momentos, num grau acima na/da relação com os estudantes (não se está aqui, negligenciando o papel do professor no processo pedagógico), eles são vistos como aqueles que precisam ter um determinado comportamento, um *jeito de ser e agir*, assumir uma identidade.

- *Mas professor bravo é aquele que ensina, eu acho pelo menos. Disse um dos estudantes*
- *Às vezes precisa ser bravo, mas não sempre.*
- *Se estudar elas não brigam daí. **Carta II***

*Ele é conselheiro tutelar e representante da polícia civil. Ele está fazendo um projeto para essas duas instituições e veio aqui para acompanhar vocês. Ele fará relatórios de vocês e fará os encaminhamentos necessários, então se comportem’. **Carta V***

A internalização de que “*professor bravo é aquele que ensina*” e que só por eu ser, supostamente, representante da polícia civil e conselheiro tutelar é que os estudantes deveriam assumir determinado comportamento e não por pelo simples fato de estarem em aula. Se estabelecem pessoas e situações que/onde exigem determinados comportamentos e outros que permitem outra maneira de agir, dependendo do posto/cargo que a outra pessoa ocupa.

Nas relações em que o adulto no lugar de controle, as relações que se estabelecem são verticalizadas, onde existe um que comanda, que transmite, que ensina e aqueles que recebem, que aprendem. Nessa lógica, em muitos momentos, professores e estudantes parecem estar em campos opostos de uma batalha, em que um precisa tomar certo cuidado com o outro.

*Ele me disse que no sexto ano eles (os alunos) ainda respeitam, mas lá o negócio é diferente. Carta V*

*Um pouco é o aluno também é muita falta de educação e desinteresse da parte deles, disse o professor. Carta IX*

*Só por não gostar de um professor vai lá e responde alguma coisa que prejudica o professor. Carta IX*

*O professor falou também da prática docente e disse que não adiantava ter estratégia quando o aluno não quer aprender Carta I*

Talvez esse individualismo, essa busca incessante por um culpado, seja mais uma das produções da escola, e mais um fluxo que os sujeitos que estão nela ficam submetidos. Mas além das relações em que a figura de alguém é colocada numa relação vertical, em outros momentos, é possível ver uma relação horizontal entre os diferentes sujeitos da escola. Isso se mostra nas cartas quando pessoas são reconhecidas pelo papel que desempenham na instituição.

*A professora me contou que recebe apoio da coordenação, da direção, da biblioteca, da sala multifuncional [para a realização de projetos] Carta VIII*

*Essa escola tem muita sorte de ter pessoas a frente que fazem a diferença e que foram e são fundamentais em todo processo da escola, ela acha que se essas pessoas saíssem as tudo iria por água abaixo. Carta VII*

### CARTA III – RÓTULOS OU QUE O VOCÊ É E DESEJA SER/FAZER?

FIGURA 3 – Foco 3



Fonte: O autor (recorte).



Há também discursos que pretendem sempre identificar, definir e/ou procurar “o que é ser professor”, e “o que é ser estudante”, ou ainda “como é o professor ideal”, e “como se comporta o estudante ideal”. Esses modelos perpassam todos na escola, e foi possível identificar algumas manifestações desses discursos.

*Enquanto vocês [os estudantes] tiverem comportamento de crianças, serão tratados como crianças. Carta V*

*As questões “devem ser bem explicadinhas para estudantes, para que eles consigam entender o que está sendo perguntado”. Carta IX*

*Nem adianta, olha ali **eles nem** prestam atenção [...], claro, do **jeito deles**, não vou dizer que todo mundo numa sala lotada vai prestar atenção, não vai, isso é impossível, ninguém presta atenção o tempo todo. Carta VI*

Nesse processo de, se assumir/atribuir uma identidade considerada ideal, a singularidade do sujeito desaparece. Paraíso (2010) define a diferença

não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. [...] A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos (PARAÍSO, 2010, p. 588-589).

Diferença não como aquilo que nos difere, que nos separa, mas como aquilo que nos torna único, nos torna singular. Pensar a diferença a partir dessa definição é mover-se para outro lugar, é diferente de se pensar a diversidade e/ou as identidades.

Paraíso (2010) afirma que é na diversidade que se acentua o que nos torna iguais, e a identidade, “busca reduzir a diversidade a um elemento comum” (PARAÍSO, 2010, 588). Na diversidade, a singularidade de cada sujeito desaparece para a criação de uma identidade comum, uma maneira de igualar os diferentes. Isso é nítido quando, por exemplo:

*Ele ficou me olhando com uma cara de desconfiança, [...]. De repente ele pergunta ‘você é menina ou menino?’. Respondo que sou menino e ele continua me olhando”. Carta II*

O estudante, olhando para mim, não conseguia identificar se eu era uma menina ou um menino. Naquele momento eu não assumia a identidade masculina, nem a feminina, mas uma mistura das duas. O que aparecia não era o *Ele* e nem o *Ela*, e sim o *Eu*. Uma escola onde isso é possível, e corriqueiro é uma escola que acolhe, que respeita. Essa visão de escola também está presente nas cartas

*A escola não pode virar as costas para essas pessoas, ela precisa saber acolher todos da melhor maneira possível. Carta I*

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

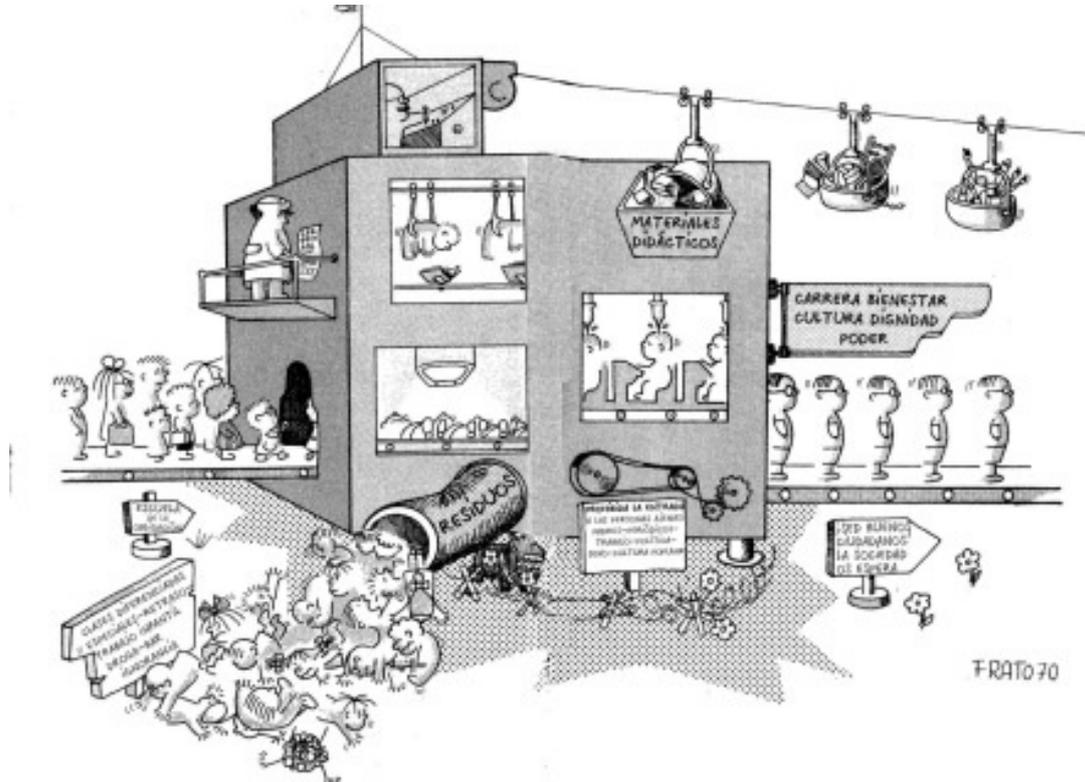
Ao compor, decompor e recompor as cartas, tinha como intenção identificar os diferentes fluxos presentes no cotidiano escolar. Os fluxos são “algo intenso[s] e instantâneo[s], mutante[s], que se desterritorializam para se conjugar com outros fluxos”.

Na procura pelos fluxos da escola, encontrei os: que produziam resíduos, ou potencializava possibilidades. Fluxos que produziam controladores, policiais de si e dos outros, ou fluxos que permitiam a formação de coletivos. Procurava uma escola que rotula, demarca, identifica e captura, ou um espaço onde a diferença se manifesta.



Após juntar os recortes das imagens usadas nas cartas, é possível ver a escola como todo, com toda sua engenharia, fluxos, relações de saber-poder em pleno funcionamento, e com isso identificar que não se trata de OU, mas sim de E. Existem fluxos que produzem resíduos, mas que também há os que produzem possibilidades. Há a produção de controladores, de policiais de si e dos outros, mas que também há espaço para a formação de coletivos. Há, ainda, uma escola que rotula, que demarca, que identifica e que captura, mas que, também, cria espaços onde a diferença se manifesta, se prolifera, e onde há linhas de fuga e resistências.

**FIGURA 4** – A grande máquina escolar.



Autor: Francesco Tonucci – 1970

Fonte: <<https://jarbas.files.wordpress.com/2015/11/maquina.jpg?w=450>>. Acessado em 17/set./2017.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Regina Benevides de; KASTRUP, Virgínia. Movimentos-função do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 76-91.

CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 89-103.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é escola? In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma História da Escola no Brasil – algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achimé, 2000. p. 51-84.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar de Punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.



\_\_\_\_\_. **O que é um autor?** Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3 ed. Lisboa: Vegas Passagens: 1992. 160 p.

PARÁISO, 2014 cap. 1 metodologias...

\_\_\_\_\_. Diferença no Currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. **Porque escrever é fazer história** – Revelações, Subversões, Superações. 2 ed. Campinas/SP: Alínea, 2007.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? São Paulo: **Matrizes**, n. 2, jan./jun. 2012a- p. 195-211.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem? Instituição dos sujeitos**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.





# INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL RUMO À HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Indiamaris Pereira<sup>1</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e Currículo

## Resumo

O presente estudo objetivou refletir sobre as possíveis contribuições que a Internacionalização do Currículo -IoC- pela perspectiva intercultural pode oferecer ao processo de ampliação da humanização da Educação Profissional Científica e Tecnológica -EPCT-, tendo como metodologia a Revisão Bibliográfica e Documental, pesquisou-se nos documentos oficiais de três instituições de EPCT do sul do país dados sobre internacionalização, e, baseou-se sobretudo, nas proposições de Leask (2015), Luna (2016), Clifford (2016), Freire (1969), Saviani (2007), e Souza Santos(2002) para sustentar o estudo e discutir os achados, que apresentam como IoC pode cooperar no processo de ampliação da humanização da EPCT mediante desestigmatização histórica dos trabalhos técnicos como desafortunado labor, aproveitamento das diferenças culturais em sua plenitude, possibilidade de otimização formação integral através da infusão da competência comunicativa intercultural e de integralidade das visões de sociedade, mundo, cultura, trabalho, política, ampliação das habilidades empáticas de reconhecimento e valorização do Outro, resultando em atitudes de respeito e solidariedade, comprometimento e sensibilidade com questões globais e locais. Constatou-se que a EPCT e a IoC estão em sintonia quanto ao perfil de cidadão que buscam em seus egressos, e ambas áreas estão/precisam estar envoltas de perspectivas humanistas; essas áreas são convergentes em outros aspectos e conceitos, recomenda-se ampliação dos estudos sobre internacionalização na EPCT, bem como, os resultados da mobilidade discente e docente.

**Palavras-chave:** Internacionalização do Currículo. Educação Tecnológica. Humanização.

## INTRODUÇÃO

A ideia de uma educação pública e de qualidade para todos não é nova, bem como o reconhecimento da necessidade de um ensino integrado capaz de fornecer igualmente conhecimentos científicos e técnicos. No entanto, a não realização desses ideais tem sido uma realidade indesejada que vem se alastrando durante anos devido a hierarquização dos saberes, que desconsidera determinados sujeitos devido a sua posição social e laboral; professores

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação – UNIVALI – indiamaris@gmail.com



pesquisadores da área da educação profissional e tecnológica – EPT, como Ciavatta (2005), Moura (2007), Saviani (2007), têm divulgado seus achados a respeito da necessidade de integração dos saberes no Ensino Médio. Esses autores seguem militando pelo direito de todos, especialmente da classe trabalhadora, a uma educação transformadora, que englobe os aspectos científicos do conhecimento, aqui citados como propedêuticos, e os conhecimentos práticos, ditos como técnicos, em igualdade de condições, de valoração e com o mesmo objetivo: a formação básica do cidadão. (BRASIL, 1996).

Na primeira sessão desse artigo iremos refletir sobre como a IoC tem ocorrido dentro do contexto atual na educação profissional e tecnológica. Após isso, será elaborado na terceira seção, uma proposta de delimitação do processo de humanização, buscando subsídios teóricos para, então, descrever quais são as possíveis contribuições que a IoC pode dar ao processo de ampliação da humanização da EPCT, que é a finalidade principal desse estudo.

Nas considerações finais, estarão sintetizados os dados e argumentos explanados ao longo do artigo, com o propósito de apresentar a relevância desse estudo, pois, as contribuições da IoC pela perspectiva da interculturalidade para a EPCT ficaram evidentes diante dos desafios na contemporaneidade da educação brasileira.

## **CONCEITUANDO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Apesar de serem iniciados em 1922, os estudos sobre a internacionalização do currículo e a educação intercultural em sincronia só ganharam a atenção de pesquisadores brasileiros em inícios do século XXI. (LUNA, 2016 p7). Defendendo a ideia de que a multiculturalidade que passa a ser enfatizado em sala de aula com a entrada dos alunos estrangeiros advindos de programas de mobilidade estudantil, sempre existiu, pois, de acordo com Luna (2016) “são múltiplas as identidades que povoam o cotidiano escolar.” (p.33.), esse mesmo autor levanta a reflexão de que o olhar para a singularidade de cada aluno não se limita à diversidade proporcionada pela distinta nacionalidade ou língua, está para além disso, contemplando toda a diversidade que possa ser percebida entre os estudantes, segundo ele está relacionado a concepção que elaboramos do Outro, que é qualquer pessoa advinda de um espaço, geográfico ou cultural, distinto.

Baseados na definição de Leask (2015), para quem a internacionalização do currículo é vista como como “engage students with internationally informed research and cultural and linguistic diversity and purposefully develop their international and intercultural perspectives as global professionals and citizens.” os estudiosos dessa área se encontram-se em um movimento de resistência aos saberes pré estabelecidos definidos por um único modelo epistemológico, absoluto irrevogável e questionam acirradamente ao que a monocultura do saber pressupõe como prerrogativa única e acabada. Segundo Souza Santos (2002), a monocultura do saber considera a ciência moderna e a alta cultura como padrões únicos de verdade e qualidade estética.

A ideia defendida é, portanto, a de internacionalização do currículo por um processo de desierarquização dos saberes, pautado no reconhecimento e aproveitamento do outro. Trata se de aplicar o princípio da incompletude de todos os saberes, na forma de cessão de tempo e lugar, a todos os que participam ou devem participar da instituição escolar, para o diálogo intercultural. (LUNA, 2016). Com o objetivo de promover a cidadania global, que, conforme Leask (2015), não limita a um dado espaço geográfico e sim a uma intrincada relação entre pessoas e faz jus a responsabilidade assumida com esse processo que se funde de maneira indissociável as habilidades necessárias para alcançar a competência intercultural definida como (...) “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.” (FANTINI,2006, p.11). Para Clifford (2016), a cidadania global envolve além do conhecimento do mundo e das competências interculturais, refere se também ao estabelecimento de um senso de responsabilidade social, e a estar engajado em questões globais, tanto locais, nacionais ou internacionais.





Seguindo esta linha conceitual, percebemos que é inviável pensar em um processo de internacionalização que não contemple o encontro com o diferente, com o Outro, e o aproveitamento das experiências deste, e nesse processo se reconstrói a figura do eu, pois é na interação social que a identidade pessoal é construída e reconstruída. Na interação com as diferenças vivenciamos a ampliação das possibilidades de criação e recriação de nós mesmos, tornando nos cognitivamente mais justos com as experiências do mundo e dessa forma estaríamos tornando-nos globalmente mais justos visto que a justiça social global que buscamos, não é possível sem uma justiça cognitiva global. (SOUZA SANTOS, 2006). Nos apoiamos então no trabalho de tradução proposto pelo mesmo autor, para alcançar com rigor a desejada postura ética objetivada pela educação:

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea [sic]. (SOUZA SANTOS, 2002, p.262)

Portanto, podemos considerar a internacionalização do currículo pela perspectiva intercultural como súpero a um simples processo escolar modista, pois se configura como uma oportunidade de ressignificação do mundo no que pode ser.

## CONCEITUANDO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A modernidade é estruturada antes do capitalismo se tornar dominante (SOUZA SANTOS, 1996) e trata-se de um período de intensas mudanças nas práticas culturais, políticas, econômicas e educacionais devido as consequências da revolução industrial, que muda as relações de propriedade e de trabalho humano. A princípio, o trabalhador deixa de ser conhecedor e exercedor da totalidade dos processos produtivos e passa a realizar apenas uma parte desse processo, migrando de pequenos ateliês e oficinas para as grandes fábricas, onde posteriormente é substituído pelas máquinas e reduzido a um simples acessório desta. (MANACORDA, 2006). Ao versar sobre humanização, Freire (1986, p.21), pontua que esta seja uma busca constante, um dever, e ainda cita que "(...) quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca". Logo, o que vemos nesse cenário é que a fragmentação do trabalho gerou a fragmentação dos saberes do ser humano e, portanto, sua desumanização.

A agressividade com que o capitalismo citado por Souza Santos (1996, p.78) como desorganizado incide sobre a sociedade moderna, caracterizada por ele como também desorganizada, resulta em deterioração das relações humanas, uma vez que o ser humano passou a ser visto como parte de uma engrenagem meramente mecânica; para este mesmo autor, a construção abstrata de valores como identidade, liberdade e autonomia, que são a base desse modelo social, estaria em oposição a outros como solidariedade, igualdade e justiça.

Essa natureza individualista e alienante que a modernidade instila nas relações de trabalho é também impregnada nas instituições educacionais, visto que o problema da instrução das massas, para atender a nova demanda de produção das fábricas, torna-se o tema dominante da pedagogia moderna, dando origem conforme visto anteriormente às escolas técnicas e profissionais. A crítica a esse modelo é feita por diversos autores, que alegam que a escola moderna se torna produtora e reprodutora da sociedade, pois, ela pode modificar o corpo e a mente dos sujeitos que a frequentam e, ao fazer isso molda e dociliza a sociedade por eles composta. Para Foucault (2004, p.241) as escolas agem como instituições de modelagem das ideias humanas, ou, como ele próprio chamou instituições de sequestro que:

São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos.





Percebe-se que a escola foi planejada como um espaço de sequestro que facilita o controle das massas a fim de formar um sujeito obediente, submisso e disciplinado, dito como adestrado. (FOUCAULT, 2004, p.119). É possível compreender que esse sujeito produzido pela modernidade dentro dessas instituições, vai contra a natureza e contra a vocação ontológica fundamental do ser humano, pois reduzido a um mero espectador da realidade e a uma mera incidência da ação condutora de outros homens o ser humano se torna uma “coisa” ele está então submetido a condições concretas que o transformem em objeto e dessa forma distancia-se de sua verdadeira vocação, qual seja, a humanização.

O conceito de humanização transita entre várias áreas do conhecimento, no entanto, antes de buscar uma conceituação sobre humanização, é imprescindível pensar e repensar o que é entendido como ser humano, (NOGARE, 1977), para, a partir daí, questionarmos o que buscamos quando refletimos sobre a formação humana oferecida das instituições de ensino contemporâneas.

O que é o homem, qual a sua posição no mundo - são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. (FREIRE, 1982, p.1.)

Comumente em face da biologização da sociedade, a menção a capacidade de raciocínio, as habilidades cognitivas e à inteligência costumam fazer o recorte do que é ser humano e diferencia-o dos outros seres considerados irracionais. Porém, mesmo que aceitássemos essa simplória definição racionalista, de cunho técnico e com foco cognitivista, encontrar-se-ia a premência de que ao formar estudantes é imprescindível fornecer-lhes meios lógicos e estímulos emocionais para que desenvolvam essas habilidades cognitivas de forma plena, pois mesmo nos mais altos patamares acadêmicos, a sensibilidade é tratada ,afinal “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (MORIN, 2001, p. 20).

Pensar em um ser humano pleno sem abordá-lo de forma holística é impossível, a humanização é “o processo pelo qual o homem atinge a plenitude de seu próprio ser” (OLIVEIRA, 1993, p. 119), e, afinal, mesmo que a análise das dimensões que tornam humano um indivíduo, fosse reduzida ao desenvolvimento de funções mentais superiores (VIGOTSKY, 1931/1995), ainda assim, estaria estudando-se o ser sensível, pois as emoções compõem parte importante dessa dimensão, sendo compreendida como uma dimensão inalienável no estudo das funções mentais, e concebida como transformadora das manifestações fisiológicas para significações subjetivas, transformando-se na e pela interação com outras funções psicológicas tipicamente humanas.(COSTA, 2012).

Esse trabalho, como já introduzido, buscará a concepção de ser humano, articulando os pensamentos de dois professores brasileiros com ideias convergentes, Freire (1986) e Saviani (2004). O primeiro autor vê o ser humano enquanto sujeito histórico, incompleto, inacabado e em permanente busca de si mesmo em sua realidade (FREIRE, 1986) Já o segundo, tece suas ideias sobre o ser humano, delimitando o como um ser histórico-social; para ele as atividades especificamente humanas são o trabalho e a educação; ao interagir com a natureza que o cerca o ser humano transforma-a em função das suas necessidades, e transforma também a si mesmo, em um processo constante de produção da sua existência. A esse processo Saviani (2004) denomina de trabalho, e segundo ele a educação teria sua origem concomitantemente à origem do homem, e a nas comunidades primitivas coincidia totalmente com o processo que ele denominou de trabalho, uma vez que “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la” (p.12).

Coocorre que o processo denominado por Saviani (2004) como trabalho, é encontrado similarmente em Freire (1969, p.5) como concepção de humanização:





Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, É capaz de, despreendendo-se dele conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo.

Portanto, a ideia de humanização empregada nessa produção será alicerçada na concepção freiriana, que porventura, como pudemos ver, é solidária às concepções defendidas por Saviani, para quem a humanização trata-se de um processo histórico em que o ser humano se humaniza pelo trabalho tendo a sua vocação ontológica respeitada. Da mesma forma seguir-se-á, a compreensão de que a humanização deve ser o resultado direto do trabalho educativo, que, por sua vez, deve ser problematizador da realidade, motivando os sujeitos a reflexões cada vez mais críticas do mundo que os rodeia.

Uma educação humanizadora pode então ser vista como libertadora dos homens, uma vez que os refere como ser da práxis, repleto de possibilidades e consciente de sua pertença ao mundo e visa oferecer-lhes acesso a todo patrimônio cultural construído e acumulado durante a passagem da humanidade pela Terra. De acordo com Freire (1969, p.22), a educação humanizadora lança novo olhar sensível ao ser humano “em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biofilia e não necrófilia”. A EPCT necessita buscar esse olhar para seus estudantes, e a internacionalização do currículo pela perspectiva intercultural tem a contribuir de maneira enriquecedora, conforme veremos na próxima sessão.

## **CONTRIBUIÇÕES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Saviani (2005) ao dissertar sobre educação e trabalho atenta para a necessidade de se extinguir o discurso de *preparar para a vida* em substituição por um discurso de *ensinar com a vida*, posto que não existe um momento de não existência até que o processo educativo se complete. Propor uma educação que contemple educar com a vida é propor uma educação humanizadora e para a liberdade a medida que se envolve aceitar o ser humano como transformador do mundo e pressupõe encharcar de práticas significativas o processo educacional, que em suma é permeado por relações humanas que só podem ser estabelecidas de forma harmoniosa se pautadas no respeito ao próximo.

Respeitar vai muito além da concepção de tolerância pregada em algumas vertentes filosóficas, tampouco significa ausência total de conflitos, está associado, sim, às formas de lidar com esses conflitos e de se olhar para o outro, uma educação humanizadora pautada no respeito, requer uma postura intercultural de todos envolvidos e deve estar absolutamente firmada na compreensão e na interação com o outro e tudo que o permeia de forma pacífica.

Humanizar o ensino profissional e tecnológico pressupõe reconhecer que toda sua estrutura é estabelecida por pessoas, e que o processo educativo jamais deve estar pautado no isolamento, visto que é sempre na coletividade que os homens se educam e “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1969). Logo, toda e qualquer função exercida dentro da instituição precisa ir além de técnicas e conhecimentos formais de execução, precisa envolver também reflexão, emoção e conflitos característicos da nossa espécie, sem os quais seríamos máquinas ou o que vulgarmente é citado como “apertador de parafuso da fábrica” (SANTOS, 2012, p.9), fazendo menção ao sujeito que após ter toda sua subjetividade consumida, não analisa nem recria sua existência, que nos remete as antigas escolas técnicas que executavam educação bancária (FREIRE, 1969), onde o estudante passivamente recebia uma gama de conteúdos previamente selecionados, a qual podemos perceber “desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.” (FREIRE, 1968, p.4)

Reafirmando que é pelo trabalho que o homem se humaniza e percebendo que o ensino profissional e tecnológico compreende ações sistematizadas de materialização das práticas





profissionais, deve se preconizar um processo educativo que busque “a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.44). Com o advento do capitalismo surge a globalização, que é de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista; Encurtando a distância entre os sujeitos a globalização é, de acordo com Ramose (2010), “em termos filosóficos, o paradoxo de estabelecer e demolir fronteiras, simultaneamente (...) não apenas fronteiras físicas e geográficas, mas também intelectuais e culturais”. (p. 137). Logo a transformação estrutural da realidade recorrente dessa demolição de fronteiras, para qual o estudante precisa estar preparado, também é ampliada, uma vez que o alcance de sua futura atividade profissional tem potencial de atingir escalas para além da localidade onde se encontra no momento de sua formação; sendo o Brasil um país de grande extensão territorial, o choque cultural estabelecido na simples prestação de serviços a outros estados pode causar um imenso desconforto a um profissional que não tenha sido preparado para compreender e interagir de maneira intercultural nessa nova realidade decorrente da globalização.

Portanto a EPCT precisa estar pautada na educação libertadora e humanística, tendo o trabalho como princípio educativo, pois de acordo com Saviani (2005), “o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo”(p.232); complementarmente Freire (1969) nos elucida que “como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo.”(p.5), isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros; formar um estudante preparado para perceber os resíduos do decurso da globalização é responsabilidade assumida por quem idealiza uma educação humanizada, acerca disso Ramose (2010, p.137) levanta a seguinte questão a respeito da relação entre os sujeitos submetidos a globalização:

Se raciocinar e agir sobre as bases das fronteiras já existentes ou aquelas a serem estabelecidas diz respeito a realidade do ser humano no mundo, é possível encontrar um argumento para a validade e aplicabilidade do raciocínio circunscrito que possa justificar a divisão ‘nos’ e ‘eles’ entre e no meio de seres humanos?

Em resposta a autora afirma que o desenho das fronteiras está associado, tanto a reivindicação a propriedade exclusiva, quanto ao direito de exercer controle sobre uma dada área particular, em ambos os casos é evidente que o reconhecimento do outro está imerso em relações de poder, enquanto deveria ser uma relação de complementariedade visto que, segundo Freire (2000, p.96), as noções de “eu” se formam em relação ao “outro”, assim sendo, *“A rigor, é sempre o outro, enquanto tu, que me constitui como eu, na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu”*.

O que vai ao encontro das ideias de Bakhtin (2004) que diz ser a palavra do eu formada mediante as palavras do ‘outro’ ambos concordam também que a presença do outro é elaborada diante da compreensão de um ‘não eu’.

A tendência de ver o ‘outro’ como diferente do ‘eu’ resulta no que Freire (2008) chamou de intolerância, e ressalta que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.” (p. 41), como dito anteriormente, uma educação humanizadora, precisa ser pautada no respeito a todos, às igualdades e as diferenças, encontramos respaldo em Boaventura de Souza Santos (2003), quando o autor nos elucida que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (p.56)

A IoC propõe que o olhar para o outro, seja ele o estudante, ou o professor, ou o vigilante, seja solidário e respeitoso; uma vez que as identidades que povoam o cotidiano escolar são múltiplas





(LUNA, 2016), é possível alegar que o estudante já está em contato com a multiculturalidade desde o princípio de sua formação; então o currículo que estabelece as diretrizes do ensino necessita ser repensado, visando proporcionar habilidades e competências interculturais, desde de a entrada do estudante na instituição de ensino, para que este possa usufruir de uma cidadania ampliada, tanto de um ponto de vista global ,quanto local e assim evitar o que Santos (2002 apud Luna 2016) apoiado em Leibniz (1983) batizou como desperdício da experiência.

Aproveitar de forma crítica e pacífica as experiências proporcionadas por esse ambiente escolar de formação profissional onde educação e trabalho são indissociáveis, e os estudantes são reconhecidos como multiculturais, requer garantir que a escola seja imersa em concepções interculturais e mais uma vez a loC tem a contribuir já que “trata de garantir a infusão de perspectiva multiculturais contidas e buscadas em /por todos em uma sala de aula de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos práticas e culturas.(LUNA, 2016, p.37). Quebrar a visão funcional e mecanicista, que a EPCT carregou durante o último século, se apresenta como um desafio que também encontra respaldo na loC pela perspectiva intercultural, a partir do momento que se compreende a loC como enaltecida dos diferentes saberes encontrados em sala de aula e na sociedade indiferente da nacionalidade e/ou regionalidade envolvida.

Conforme vimos a rede federal está expandindo seus horizontes para além das fronteiras de nosso país, e a EPT é uma das áreas contempladas com essa expansão, o que não significa que deixe de existir um compromisso intenso com a nossa sociedade local. A loC trata também de se preocupar com o que Leask (2015) chamou de “loC at home” traduzido conceitualmente por Internacionalização Doméstica, onde os estudantes de uma mesma nação são incentivados a mobilizar-se entrando em contato com outras culturas em seu próprio país de origem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou investigar as possibilidades de contribuições da Internacionalização do Currículo -loC- pela perspectiva intercultural ao processo emergente de humanização da Educação Profissional, Científica e Tecnológica -EPCT-, partindo do pressuposto de que, as finalidades das três áreas convergem em uma mesma idealização de pessoa que deve ser preparada pela educação formal. Buscou-se também manter em toda a extensão textual, a indissociabilidade entre educação e humanização, pois conferiu-se, que a educação não pode se preocupar exclusivamente com a transferência de conteúdos e desenvolvimento de habilidades técnicas, em detrimento das habilidades interpessoais e interculturais, subjetivas de cada estudante, pois a demanda social é acima de tudo por pessoas justas, éticas e capazes de respeitar e conviver com as diversidades que o mundo globalizado tem tornado cada vez mais aparentes e próximas.

Como afirmamos no decorrer do estudo a compreensão que este artigo adotou como válida para descrever a loC pela perspectiva intercultural é alicerçada em Cliford, Leask e Luna, e se refere a um processo contínuo de infusão de perspectivas interculturais ao currículo escolar; esse processo visa repensar as práticas de ensino e diagnosticar os paradigmas dominantes para propor novas formas didáticas que valorizem a todos os saberes e identidades que compõe a comunidade escolar. Já para discorrer sobre humanização, nos apoiamos essencialmente em Freire e Saviani, autores que apontam para a necessidade humana de produzir sua existência através do trabalho e retratam a humanização na educação como respeito a vocação ontológica do ser humano e necessidade de uma escola portadora de um olhar ampliado e sensível para os estudantes, como pessoas incompletas em constante busca de si e, que nessa busca encontram o Outro.

Os estudos elaborados por Souza Santos (2002) foram utilizados ao longo de todo o corpo desse trabalho, para dar nexos as concepções tecidas, subsidiando assim as discussões levantadas ao proporcionar arcabouço teórico que nos amparou a atingir a meta desse trabalho de entender como a loC e a EPCT se entrelaçam; essa compreensão subsidiará o aprofundamento do tema em futuras pesquisas e aplicações práticas, uma vez que as relações teóricas já se encontrarão introduzidas.





O método utilizado para a elaboração deste artigo foi a Revisão Bibliográfica e Documental, pelo qual se encontrou lacunas em relação as pesquisas executadas sobre a IoC na EPCT, e embora ofereça aporte teórico introdutório, reconhece e recomenda a necessidade de novas pesquisas envolvendo de IoC na EPCT, pois, o desenvolvimento e crescimento dessa rede aponta para novas demandas de relações com instituições educacionais e empresariais, nacionais e internacionais que podem ser geradoras de conflitos se planejadas e mediadas unicamente contemplando a mobilidade discente e docente.

A IoC sustenta a desestigmatização que a EPCT busca, uma vez que, preza pela aceitação e valorização dos diversos saberes e o aproveitamento das diferenças culturais em sua plenitude, buscando a formação integral dos indivíduos frente aos desafios da existência humana na contemporaneidade. Ao propor que os estudantes assumam seu posicionamento enquanto cidadão global responsável a IoC impulsiona nesses o desenvolvimento de competências interculturais e de senso de responsabilidade social, local, nacional e internacional, pois permite ao estudante pensar localmente, mas, agir globalmente, visto que proporciona à estudante compreensão das diversas redes de influência que se tecem no mundo atual.

As interferências governamentais observadas no levantamento historiográfico demonstraram o relevante papel da EPCT no cenário econômico do país, no entanto, as propostas governamentais, de alterações curriculares para EPCT, não apontavam preocupações de cunho humanístico até o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Isso permite aferir que o processo de humanização da educação profissional e tecnológica está contido nas sociologias das emergências, visto que a desumanização foi fruto das sociologias das ausências, pois tudo que não existe, como a valorização do ensino das técnicas e a educação das massas populares, é forjado na racionalidade para assim o ser, e convém a determinadas camadas da sociedade a manutenção de determinadas perspectivas. Ao questionar esses paradigmas dominantes por meio da sociologia das emergências a internacionalização do currículo pela educação intercultural abre caminho para os questionamentos levantados pela EPCT quanto ao reconhecimento de seu status enquanto ensino voltado a formação omnilateral dos estudantes.

Constatou se que a atualidade da EPCT é muito diferente daquela encontrada no surgimento dos serviços manufatureiros, mesmo com o histórico de contrariedades, hoje a rede federal de ensino no Brasil é um modelo de excelência; concordamos que a educação por si só é incapaz de mudar a sociedade, mas vemos também que ela é a mais potente e relevante forma de estimular a curiosidade e consequente entendimento dos fundamentos de toda a desigualdade, intolerância e individualismo, o que pode ser justificativa dos constantes ataques à educação pública por parte das instâncias dominantes da sociedade.

O levantamento histórico nos conduziu também a inferência de que são as contribuições da IoC pela perspectiva intercultural identificadas durante trabalho, e, se empregadas conforme a ótica da humanização, tem potencial de gerar uma nova consciência nos egressos da EPCT, ampliando a percepção de mundo desses estudantes; ao encharcar de práticas significativas o processo educacional, a IoC atrelada a humanização, oferece aos estudantes, ferramentas cognitivas e emocionais, para que eles possam lidar com os conflitos gerados pela amplitude dos espaços de interação decorrente da globalização. Conforme destacado a EPCT precisa estar pautada na educação libertadora e humanística, tendo o trabalho como princípio educativo, a IoC permite ao estudante perceber como esse princípio ocorre nas diversas localidades nacionais e internacionais, bem como, nas diversas culturas existentes no mundo.

Desfecho importante de nossa pesquisa foi descobrir que a IoC pela interculturalidade tem em sua proposta mais convergências com educação humanizadora e com a EPCT no cenário atual do que suposto na proposição desse estudo, e que sintonia e as contribuições entre as áreas também estão acima das presumidas, uma vez que para relacionar-se fluidamente com as diversas culturas que permeiam a escola e a sociedade o estudante precisa ser instruído mediante um currículo integrado que entreveja o desenvolvimento de habilidades para lidar com questões globais, sem perder de vista o interesse nas questões locais e as dimensões humanas envolvidas em todos esses processos de interação humana. Um currículo conforme o descrito anteriormente só pode ser construído com base na humanização da educação, que preconiza





o respeito a todos como habilidade central das competências de relacionamento humano, cuja prosperidade, não é possível sem otimização da competência intercultural comunicativa prevista pela IoC.

Portanto acreditamos que para alcançar a formação integral que a EPCT reivindica é preciso oferecer aos estudantes visões também integrais de sociedade, mundo, cultura, trabalho, política etc. Dessa forma ser proporcionará a compreensão holística do mundo atual, provocando o estudante a refletir sobre as suas condições sociais e as condições de sua futura profissão, bem como estabelecer relações entre as posições ocupadas por sua profissão diante da sociedade, como também, perceber e questionar o contexto histórico e político que apregoa a determinadas profissões, mais status e valorização em detrimento de outras igualmente importantes em essência e utilidade social.

Segundo Freire (1969,p.110) a “possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo” para que essa transformação seja benéfica e construtiva a sociedade é preciso que o sujeito atuante possua conhecimento das questões globais e acima de tudo sensibilidade diante das injustiças sociais, das desigualdades e persiga ativamente uma forma de vida que não se beneficie de forma alguma com a desvantagem dos outros( Cliford, 2016) . É possível afirmar, sem vacilo que é a esse sujeito que tanto a EPCT quanto a IoC almejam formar; portanto acredita-se ter respondido positivamente à principal questão desse estudo, podendo declarar que sim, a IoC pela perspectiva intercultural pode cooperar no processo de ampliação da humanização da EPCT.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise(Org.) Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CLIFFORD,V.(2015) **Internacionalising the home student** .Higher Education Research & Development , v.30,n.5,2015

COSTA, E. A. **Vygotsky e a formação de professores**. Revista de Educação, Campinas, v. 3, n. 6, p. 45-51, 1999. Disponível em: Acesso em: 22 set. 2014

FANTINI, A. E. (2006). **Exploring and assessing intercultural competence**. Retrieved May 1, 2007, from [http://www.sit.edu/publications/docs/feil\\_research\\_report.pdf](http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf)

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez. 1986. p.11-3

\_\_\_\_\_. & GUIMARÃES, Sérgio 1982 Sobre educação (Diálogos). Rio, Paz e Terra

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.





\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 2008

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção leitura).

FOUCAULT, M. “*Os corpos dóceis*”. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a, p. 125-52.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum.** Londres: Routledge, 2015

LEIBNIZ, W. G. **Discurso de metafísica.** São Paulo: Nova Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores

LUNA, J. M. F. **Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural:** aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, J.M.F. *Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global.* Campinas: Pontes Editores, 2016

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica:** dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v.2, p.1 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>

NOGARE, P.D. **Humanismo e anti-humanismo:** introdução à antropologia filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky.** São Paulo: Scipione, 1993.

RAMOSE .M.B, (1999), *African Philosophy through Ubuntu*, Mond Books, Harare

SANTOS, Luciano dos *S237s Sociologia do trabalho/Luciano dos Santos.* – – Inhumas: IFG; Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012 76p. : Il. ; 21

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia historicocrítica:** primeiras aproximações. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. *Brasileira de Educação*, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

SOUZA SANTOS. **Para uma pedagogia do conflito.** In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, 2002, 237-280.





\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

\_\_\_\_\_. **A construção intercultural da igualdade e da diferença.** In: SOUZA SANTOS, B.de. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

VYGOTSKI, L. S. (1995). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** In Obras escogidas. Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1931).



# NEOLIBERALISMO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE MATEMÁTICA: PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Juliano Bona<sup>1</sup> – UNIVALI

Verônica Gesser<sup>2</sup> – UNIVALI

José Marcelo Freitas de Luna<sup>3</sup> – UNIVALI

Grupo de Trabalho – POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

Agência Financiadora – Capes

## Resumo

A matemática eurocêntrica sintetiza um movimento histórico fortemente ligado à racionalidade iluminista. Na modernidade esta mesma racionalidade é transformada e colocada a serviço do capitalismo. É possível observar que as políticas educacionais brasileiras vinculadas a matemática e ao movimento neoliberal corroboram com a construção de tecnologias que servem muito mais para governar as massas do que promover seu desenvolvimento, no que se refere à construção dos conhecimentos matemáticos. Neste sentido, o objetivo geral desse artigo é compreender a relação entre as políticas

---

<sup>1</sup> Possui Graduação em Matemática pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - Furb (2005). Atua na área de ensino fundamental como professor de matemática na Rede Pública Municipal de Timbó. Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - Furb (2010). Atua como Professor no Ensino Superior no Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi. Áreas: Educação Matemática, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria e Álgebra Linear. Atualmente é Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - Univali - Universidade do Vale do Itajaí.

<sup>2</sup> Pos-Doutorado em Educação: Currículo e Ensino - pela Barry University, FL, USA. Doutora em Educação - Currículo e ensino - pela Florida International University, USA e mestra em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Vice-Coordenadora, professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado). Professora no Núcleo das Licenciaturas (presencial e Ead) da Univali. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, com ênfase em: Políticas Públicas, Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas, Currículo, e Avaliação Educacional.

<sup>3</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985); mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1990), com estágio sanduíche na Universidade de Birmingham (Inglaterra); especialização em Administração Universitária pela Organização Universitária Interamericana e Universidade Católica de Goiás, com estágio na Universidade de Ottawa (Canadá); especialização em Gestão da Cooperação Técnica Internacional, pela FEA/USP; doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (1999), com estágio sanduíche na Universidade de Cambridge (Inglaterra); e pós-doutorado, entre 2010 e 2011, na Universidade do Texas em Austin (Estados Unidos). Atualmente, é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, e professor visitante da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com publicações nas áreas de Linguística e Educação. Coordena também o Projeto "Por um Currículo de Letras Internacionalizado como Base de Formação Intercultural para Professores de Português da Educação Básica?" ao abrigo do Programa de Licenciaturas Internacionais? Capes 2013 / 2015 - PORTUGAL.



educacionais ligadas à Base Nacional Comum Curricular BNCC (2015) na área de matemática e a lógica neoliberal. Para isso, utilizamos a metodologia de pesquisa documental e análise do conteúdo. Para fundamentar teoricamente utilizamos os seguintes autores: Cureva (2013), Luz (2011), Deleuze e Guattari (1980), Bauman (2011), Bauman e Bordoni (2016), Peroni (2012), Fontoura (2008), Ball (2006), Garcia (2010) e Foucault (1990). Na análise observamos pontos de convergência e divergência entre as duas correntes. As convergências estão relacionadas à matemática eurocêntrica que pode mais facilmente ser transformada em produto a ser comercializado; a individualização e a competição que este processo provoca no espaço escolar por meio do empoderamento de uma pequena minoria considerada apta a aprender matemática; a racionalidade iluminista que se transforma em mecanismo de controle onde a matemática é a representante oficial no espaço escolar. Já as divergências precisam ser construídas na ação dos insubordinados.

**Palavras-chave:** Matemática. Base Nacional Comum Curricular (2015). Neoliberalismo.

## INTRODUÇÃO

Encontrar convergências e divergência entre discursos é um fenômeno complexo de ser observado. Relacionar um discurso político, que se objetiva em um documento, com um fenômeno social denominado neoliberalismo parece ser ainda mais desafiador. Isto porque, as variáveis são muitas e difíceis de serem cerceadas. Porém, como qualquer modelo de análise, escolhas precisam ser feitas. O número de variáveis precisa ser escolhido em função do objetivo que se pretende alcançar.

Estamos diante de duas vertentes discursivas. Uma relacionada à Base Nacional Comum Curricular BNCC (2015) e a outra ao Neoliberalismo, corrente filosófica analisada por muitos estudiosos. Neste sentido, situamos a área da matemática como pacote discursivo possível de ser observado nas duas vertentes. Se é convergente é comum as duas, serve as duas, tem os mesmos interesses. Se é divergente não se situa na mesma lógica ou não pertence ao mesmo ponto.

Analisar as convergências e divergências exige observarmos o passado do neoliberalismo e da BNCC (2015). A BNCC (2015) surge no cenário educacional articulada a um discurso de inovação exigidas por demandas sociais:

*Este documento se justifica porque incluem demandas de uma sociedade cada vez mais exigente relativamente ao domínio de competências e habilidades que podem ser desenvolvidas por meio dessa área do conhecimento. (...) de forma a contribuir para que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite, de fato, sua inserção, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura (BNCC, 2015, p.134).*

As demandas sociais que aparecem na BNCC (2015), supracitadas, estão articuladas a inserção dos estudantes no mundo do trabalho e das relações sociais. Porém, é possível observar que este documento apenas organiza e estrutura conceitos matemáticos já existentes em outros documentos, como na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e os vários Parâmetros Curriculares Nacionais. Desta forma, nos questionamos: quais os princípios da BNCC (2015) que justifica sua reestruturação? Se este documento sintetiza uma reestruturação e uma maior organização de conceitos matemáticos que já existem no espaço escolar, qual o interesse de se aumentar o nível de estruturação desses conceitos?

Acreditamos que várias portas se abrem nesse momento, destacamos duas. Se essa maior organização dos conceitos matemáticos constrói nos estudantes uma visão mais ampla do mundo o documento se justifica. Se este fosse o caminho acreditamos que o movimento deverias





ser diferente, ou seja, uma maior abertura para as diferentes matemáticas e suas diversidades culturais, pois são nas diversidades que ampliamos nossa visão de mundo. A outra porta que se abre é a de atender as demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, como menciona a BNCC (2015), em seu lado mais perverso. Ao fechar e estruturar os conceitos matemáticos em um processo prescritivo este discurso servirá muito mais para controlar do que para operar como agente transformador. Depois de operados e suturados os estudantes já estão prontos para o mundo do trabalho e das relações sociais que lhe tampam a visão com a promessa de mais liberdade. Depois de todo este processo feito pelas escolas, e legitimado pela BNCC (2015), o neoliberalismo instala as cordas que conduziram as marionetes.

Existem outras formas de justificar esta reestruturação dos conceitos matemáticos na BNCC (2015) observando o status que estes conhecimentos adquiriram após o século XVIII. O conhecimento matemático escolarizado é fruto de um processo sócio histórico Eurocêntrico que foi ganhando força, atingindo status de verdade que inspira vários campos da ciência D'AMBROSIO (2012). Ou seja, um conhecimento culturalmente construído que ganha status de verdade, considerado flutuante, descolado da realidade e por isso superior a ela, bem nos termos de Platão. Como se trata da verdade, não pode ser questionada. As políticas vinculadas à educação matemática, como é o caso da BNCC (2015), reforçam essa homogeneização da Matemática eurocêntrica.

Diante dessa homogeneização o Neoliberalismo se apropria desses discursos para transformar tudo em mercado, fluido, líquido, sem amarras. A lógica é a do controle pelo afrouxamento das relações, tudo a serviço de um capitalismo invisível. A bandeira é do consumismo, o mercado é global e a lucratividade é de poucos. É um processo fluido no sentido de entrada e saída intercontinental, mas, ao mesmo tempo, de rigidez de uma mais-valia velada, centrada no mais consumo. Transformar tudo em produto passível de ser comercializado parece ser o lema do Neoliberalismo e sua consequência direta é a redução do Estado em diferentes níveis local e global.

Diante desse cenário de maior organização dos conceitos matemáticos articulados a um discurso de verdade cartesiana, temos a seguinte pergunta: de que forma as políticas educacionais vinculadas à educação matemática BNCC (2015) legitimam a lógica neoliberal? A tese é que existe uma relação entre estas duas vertentes discursivas possível de ser observada. O objetivo geral é compreender a relação entre políticas educacionais ligadas à Base Nacional Comum Curricular BNCC (2015) na área de matemática e a lógica neoliberal. O específico é apontar as convergências e divergências entre a BNCC (2015) relacionadas a matemática com o movimento neoliberal. Para relacionar estas duas vertentes utilizamos os seguintes autores: Cureva (2013), Luz (2011), Deleuze e Guattari (1980), Bauman (2011), Bauman e Bordoni (2016), Peroni (2012), Fontoura (2008), Ball (2006), Garcia (2010) e Foucault (1990).

O texto está dividido em três partes. A primeira parte analisa a BNCC (2015) referente a área de matemática. Nesta, vamos analisar o conteúdo que está presente neste documento. Os recortes foram feitos levando em consideração nosso foco de análise. Os recortes do documento original surgem nesta parte do texto com o objetivo de materializar o discurso objetivado na BNCC (2015). Em um segundo momento vamos retomar o conceito de neoliberalismo e suas principais consequências nas dinâmicas sociais, incluindo o espaço escolar. Na terceira parte analisaremos os pontos de convergência e divergência entre os dois movimentos. Seguimos com as considerações e referências.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR MATEMÁTICA - BNCC (2015)**

Existem muitas variáveis que influenciam a construção de uma política pública: o pano de fundo social, as representações coletivas, a filiação epistemológica dos sujeitos envolvidos diretamente, a instituição na qual será implementada a política e os princípios legitimados pela moral vigente. O capitalismo pós-moderno é um vetor importante que influencia diretamente a construção das políticas educacionais, principalmente depois dos movimentos de privatização da educação (LUZ 2011).





Dentro deste cenário, situamos a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2015), proposta que visa, como o próprio nome enfatiza, criar parâmetros curriculares comuns a todas as escolas do Brasil. Dentro desta proposta, situamos a área de matemática especificamente aquela relacionada aos anos finais do ensino fundamental. Vale destacar, que este documento é recente e está em fase de construção, porém, já apresenta alguma materialidade possível de ser analisada.

A origem e o desenvolvimento do conhecimento matemático são movimentos complexos e estão relacionados ao desenvolvimento da humanidade. A BNCC (2015) inicia a área de matemática, destacando a importância do conhecimento matemático no que se refere a suas origens, na busca da humanidade em resolver seus problemas oriundos de suas práticas diárias. O documento destaca também que estas características devem ser transportadas para a denominada matemática escolar. Os métodos de aprendizagem devem estar relacionados à resolução de problemas, na tentativa de avaliar padrões dos fenômenos observados.

*O conhecimento matemático tem, em suas origens, a busca, pelo ser humano, de respostas a problemas oriundos de suas práticas sociais, como a agricultura, comércio e construção civil, dentre outras (BNCC, 2015, p.126).*

Podemos observar que nesta parte da BNCC (2015) existe uma preocupação em transpor o processo de construção do conhecimento matemático ligados às práticas cotidianas para o espaço escolar na resolução de problemas que partem da realidade do aluno. Porém, o documento sinaliza a metodologia para a construção desses problemas. O que nega a epistemologia do conhecimento matemático pertencente a uma realidade social complexa e culturalmente construída. Enquanto a primeira, cultural, acontece ao ar livre a segunda, BNCC (2015) se dá entre quatro paredes.

*Metodologia para resolução de problemas: Formação do problema, contexto problematizador, problema matemático, mobilização de conhecimentos, resultado matemático e interpretação dos resultados (BNCC, 2015, p.131).*

Depois dessa primeira parte, que tem a pretensão de analisar a ontologia do conhecimento matemático, a segunda sinaliza a estrutura dos componentes matemáticos que estão divididos em cinco eixos que orientam a formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra e Funções, Estatística BNCC (2015). Existe uma preocupação em destacar a importância da progressão da aprendizagem dos anos iniciais aos finais. Os conceitos devem ser apresentados progressivamente, aumentando-se o grau de sofisticação e complexidade.

*Convém destacar que cada um dos eixos recebe uma ênfase diferente, dependendo do ano de escolarização, buscando garantir que a proficiência do estudante em Matemática se torna cada vez mais sofisticada ao longo dos anos de escolarização (BNCC, 2015, p.134).*

Ao estruturar os conhecimentos matemáticos em cinco eixos o documento sinaliza a importância de trabalhar de diferentes formas utilizando jogos, materiais concretos, e as mais diversas tecnologias informatizadas. É possível observar que ao definir a matemática em cinco ramos, diminuimos o leque de possibilidades. Além disso, há um destaque da importância de se trabalhar os conceitos matemáticos de forma progressiva. Esta maneira de considerar a construção do conhecimento matemático é de certa forma limitada, pois nega a gênese do conhecimento matemático, destacado no início do documento, em que o conhecimento se conecta em rede de forma rizomática (DELEUZE E GUATTARI 1980). O ato de definir eixos e uma progressão de aprendizagem limita a própria criatividade dos alunos e suas maneiras de se conectar com os conhecimentos matemáticos.

A BNCC (2015) na área de matemática está organizada em cinco eixos nessa ordem: geometria, grandezas, estatística, números, álgebra e funções. Em todos eles há uma preocupação





em destacar os entes matemáticos que devem ser trabalhados em cada ano. Ou seja, o documento define os conceitos em pacotes distribuídos do 6º ao 9º ano. A justificativa sempre está pautada no desenvolvimento cronológico que os conceitos exigem para, por consequência, desenvolver as habilidades dos alunos no contato com o conhecimento matemático. Ao longo do texto que versa sobre cinco pacotes conceituais é possível observar um discurso contra a prescrição dos conteúdos distribuídos por ano. Uma lógica um tanto estranha, pois ao mesmo tempo que se defende a não prescrição dos conteúdos matemáticos se define os conceitos que devem ser ensinados por ano. Além disso, se prescrevem as didáticas que os professores devem seguir para maximizar a aprendizagem dos alunos em uma contínua evolução.

*Considerar em todos os eixos, a progressão das aprendizagens, de forma que as noções matemáticas sejam retomadas ano a ano, sendo ampliadas e aprofundadas em cada um deles. (...) o que leva à identificação das aprendizagens que o estudante já realizou, e em que medida o trabalho desse objetivo no ano em questão servirá de base para a aprendizagens posteriores (BNCC, 2015, p.135).*

Nos cinco eixos podemos destacar alguns conceitos que são considerados chave na BNCC (2015). Na parte de Geometria destacamos os conceitos de plano cartesiano e as ideias relacionadas a coordenadas cartesianas, construção de figuras geométricas e suas propriedades. Em Grandezas e Medidas o foco está relacionado a medidas utilizadas no sistema internacional e nos estudos das dimensões como cálculo de área e volume. Estatística e probabilidade os conceitos são relacionados à construção de gráficos e tabelas e análise de fenômenos probabilísticos. Números e Operações os conceitos perpassam a construção da reta numérica e dos números reais. Na última parte Álgebra e Funções os conceitos se articulam as aplicações e análise de fenômenos que podem ser projetados para o futuro utilizando a linguagem algébrica e o conceito de função.

Todos os conteúdos matemáticos apresentados pela BNCC (2015) são prescritivos, e a participação dos alunos no processo de construção dos conhecimentos não é considerada. A única participação que lhe é permitida é na manipulação dos conceitos matemáticos. A resolução de problemas defendida pela BNCC (2015) exclui a capacidade do aluno de criar conceitos matemáticos em um nível que transcende a habilidade de manipular discursos matemáticos já prontos e encaixotados. O argumento de verdade relacionado aos conceitos matemáticos e a ideia que a matemática faz parte dos conhecimentos que circulam acima de todas as culturas, funciona muito mais como discurso hegemônico a serviço das elites do que estimula a criação de novas matemáticas. E é esta linha que a BNCC (2015) reforça, qual seja, a idealização quase platônica do mundo das ideias em que a matemática faz parte por suas perfeições. O argumento dessa corrente é que o mundo das práticas diárias é contaminado de irracionalidade por isso não pode participar da construção desse mundo ideal.

Vale destacar que a Matemática apresentada na BNCC (2015) é eurocêntrica. Termos como geometria, estatística e funções são clássicos dentro desse paradigma dominante. A valia pragmática e abstrata da matemática eurocêntrica é inquestionável, sua origem no iluminismo e rápido desenvolvimento e propagação por grande parte da sociedade moderna funcionou como catalizador de grande parte do desenvolvimento tecnológico que assistimos atualmente. Sua importância é legitimada em vários aspectos e, como já frisamos, não pode ser negada no espaço escolar. Porém, suas características de rigidez, e incessante busca pela verdade, ideal perseguido pelo iluminismo, fez com que todas as outras culturas matemáticas fossem excluídas. Sem falar nas consequências desse processo de rigidez na cognição das crianças, reprimindo muitas vezes sua habilidade de criar matemática em suas atividades diárias, na organização de seu mundo. Em última análise a BNCC (2015) reproduz a ideal de uma matemática rígida em seus conceitos e reifica a matemática eurocêntrica como a única que deve ter o prestígio de ser estudada nas escolas e universidades. Neste sentido, de que forma esta organização conceitual matemática converge ou diverge com o movimento neoliberal? É o que vamos analisar nas





próximas seções. Porém, antes disso, vamos aprofundar nossa discussão conceitual sobre o neoliberalismo.

## O MOVIMENTO NEOLIBERAL

A ética da liberdade serve em nosso momento histórico para justificar as ações de consumo. O que é ser livre? Ou, o que é instituir um regime de liberdade em um ambiente social? As respostas dessas duas perguntas não nos importa nesse momento. O que vamos fazer é analisar o pós sonho e suas perversidades. Ou seja, o que acontece depois que o sonho de liberdade já é definido e a sociedade livre já é instituída. Devaneio em liberdade ou sonho de liberdade. A captura desse sentimento é rapidamente absorvido, por um regime capital que se veste de liberdade mas que no fundo esconde suas perversidades. O neoliberalismo age em última instância nos sonhos das pessoas, estes, por sua vez, são fabricados. Sonho, liberdade e consumo se confundem e passam a servir a uma única lógica, a do capital.

Instituir a liberdade pelo consumo é o foco do neoliberalismo. Segundo Cureva (2013), podemos definir o neoliberalismo como uma corrente de pensamento político que defende a institucionalização de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais poder que o Estado. O argumento é que quanto menos o Estado atuar na economia, maior será o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade irá se desenvolver e progredir para o bem estar dos cidadãos.

São muitas as características do neoliberalismo e seus diferentes efeitos dependem dos locais onde circulam e a forma como se adaptam aos objetivos das mais diversas instituições. Porém, Cureva (2013) destaca que as principais características do neoliberalismo são a valorização das forças de mercado, da sociedade de consumo e a regulação da competição econômica em escala mundial. Esta corrente filosófica acredita que a desigualdade e a competição são as melhores formas de estimular o crescimento social, e as lutas pelos problemas relacionados à desigualdade e à pobreza levam à estagnação. Ou seja, a parte dinâmica da sociedade pertence à classe que tem mais dinheiro, por esse motivo, o Estado deve diminuir a sua tributação bem como a carga fiscal das empresas. Parece que o pensamento darwinista é pano de fundo do pensamento neoliberal onde a lei da sobrevivência das espécies está relacionada à sua capacidade de adaptação ao meio, e sua força de competir pela sobrevivência. A diferença é que no neoliberalismo o mais forte é aquele que detém o capital mesmo que este seja virtual e especulativo. Sua capacidade de se adaptar ao meio depende da posição que ocupa na rede e a lucratividade que proporciona ao sistema. Se esta prerrogativa neoliberal não for cumprida o sujeito detentor de capital é rapidamente substituído e jogado no lixo dos refugos neoliberais.

Existem muitas consequências desse movimento na sociedade pós-moderna. Não se trata de achar a origem dos movimentos sociais que observamos na corrente neoliberal, mas, sim, observar como esses movimentos se retroalimentam nas mais diferentes instituições. Como este discurso se modifica e modifica o meio em que circula. Nesse sentido, Bauman (2011) constrói um modelo de análise afirmando que vivemos em um mundo líquido moderno, em que as relações sociais são parecidas com a dinâmica dos fluídos, sua rápida adaptação, seu não apego e a velocidade de agir são características desse sistema. Vivemos em um momento histórico que o descarte pela não utilidade vira um processo natural e muitas vezes não percebido, invisível pela demasia presença.

Em uma sociedade líquida, os movimentos sociais parecem obedecer a uma força que não se apresenta concretamente, mas está contida no movimento. O global se apresenta no local de forma sutil e muitas vezes imperceptível. *“As pessoas foram postas em movimento pelo impacto de forças globais, as quais as privam de seus meios de existência e as obrigam a deslocar-se ou morrer”* (BAUMAN, BORDONI, 2016, p.23). Problemas globais soluções locais, são sinalizados pelos mesmos autores como um dos sintomas do neoliberalismo globalizado.

Quem faz o lastro entre local e global são as correntes capitalistas que defendem a liberdade pela via do consumismo. Bauman (2011, p.83) defende que o consumismo é um produto social e não um veredito universal da evolução biológica. Não basta consumir para continuar vivo; você precisa agir conforme as regras do consumismo. Esse é muito mais que o





mero consumo. Serve a muitos propósitos e é uma corrente polivalente e multifuncional. Porém, e acima de tudo, o consumismo transforma os seres humanos em meros consumidores e rebaixa todos os outros aspectos a um plano secundário ou inferior. Esse também promove a reutilização das necessidades biológicas em capital comercial e às vezes, inclusive, como capital político.

No neoliberalismo tudo vira produto suscetível de ser consumido. Não importa o tipo, cor, gênero, concreto ou abstrato, tudo está disponível nas prateleiras e nos templos capitalistas. Esta maquinaria pautada na lógica do mais consumo age de forma profunda na construção da subjetividade pós-moderna. Vira uma espécie de consuma ou morra. Se o seu valor de mercado diminui a morte social é quase certa. Desta forma, os grupos sociais ganham uma nova linha de contorno. Os laços não são mais os da fraternidade e de amizade. O que caracteriza os grupos são as mercadorias que consomem. O processo de individualização, competição e consumismo gera uma aflição nos integrantes desses grupos, sintoma que o próprio capitalismo se apressa a transformar em mais um meio de aumentar o consumo. Ou seja, para curar as mágoas geradas por este processo o que temos que fazer é consumir ainda mais. Bauman (2011) menciona que todo comércio de produtos ou serviços são antes de mais nada farmácias, quaisquer que sejam as mercadorias. Seja qual for o uso da mercadoria essa deve funcionar como remédio para curar os desconfortos ou dores que de outra forma iriam inflamar ou infeccionar.

Analisar as consequências do neoliberalismo é observar as macro relações globais e as micro relações subjetivas. O consumismo, como vimos, parece ser um espécie de chave mestra que abre todas as portas para que este processo se pulverize em grande parte de nossa sociedade. A maneira como o discurso neoliberal circula vai depender de muitas fatores macros e micros. Macro com relação as dinâmicas de Estado e micro nas dinâmicas internas de cada grupo, público ou privado, e os objetivos de cada instituição. Como estamos diante de uma lógica neoliberal em que o consumismo cura todos os males e tudo que é do âmbito do mercado é bom e o do público, Estado, é ruim, nada mais natural nesse processo é a influência do capitalismo na organização das instituições públicas. A educação sofre este impacto com o encolhimento do Estado e o rápido avanço das correntes neoliberais. Segundo Peroni (2012, p.20) a *“corrente neoliberal propõe a aproximação cada vez maior entre as escolas públicas e os parâmetros de mercado”*. Desta forma, termos como, liderança, produtividade, adoção de parâmetros científicos para aumento da produtividade, surgem nas políticas e no discurso dos sujeitos que pertencem ao espaço escolar. Este processo reflete mudanças na gestão e na prática dos professores, no gerencialismo e na maneira como se efetiva a relação professor aluno e na concepção de conhecimento como algo pronto e apostilado.

A racionalização centrada na diminuição de gastos e na eficiência operacional se projeta nas estratégias educacionais. Transformar as escolas em verdadeiras linhas de produção neoliberal gera algumas implicações na educação. Destacamos a perda da autonomia dos professores, que recebem o material pronto para utilizar em sala e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo. *“Há, ainda, a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores, como a da competição entre os alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade, via competição”* (PERONI, 2012, p.28).

Neoliberalismo, consumismo, transformação da educação em mercadoria parecem fazer parte de um movimento que tem como última consequência a institucionalização do instantâneo, do não durável, do descartável, do facilmente substituível e da liberdade como mecanismo de controle. Neste sentido, estamos diante de uma contradição. Bauman (2011, p.114) destaca que o conceito de ensino e aprendizagem originalmente baseia-se em duas premissas: a existência de uma ordem imutável que não depende da experiência humana; a vigência de leis eternas que regem a existência humana. As duas justificam a necessidade da transmissão do conhecimento dos professores para os alunos e a autoconfiança necessária de ser modelo de humano, no sentido atemporal, a ser imitada por seus alunos. Ou seja, estamos diante de leis rígidas que governam o real e que justificaram o processo de ensino e aprendizagem por um longo tempo. Se vivemos em um mundo líquido em que o desapego e o não universal é a retórica do momento, qual é o papel da educação nesse contexto? Quais os pontos de convergência e divergência entre esta corrente, sintetizada pelo neoliberalismo, e a educação? E mais especificamente,





perseguindo nosso objetivo, quais as convergências e divergências entre o neoliberalismo e a BNCC (2015) na área de matemática?

## **PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA ENTRE O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VINCULADAS A MATEMÁTICA NA BNCC (2015)**

Temos duas vertentes a serem analisadas. A primeira, relacionada a BNCC (2015), como vimos, sinaliza em sua conteúdo uma matemática fechada, rígida e pautada na cultura eurocêntrica. Logo em seguida, vimos a corrente neoliberal que influencia diferentes níveis da sociedade e tem como principal característica o enfraquecimento do Estado e a transformação dos sujeitos em meros consumidores. O mercado passa a ser o motor da sociedade, a competição e o individualismo se instalam nas mais diferentes instituições e as políticas públicas passam a trazer em seu DNA a lógica capitalista.

Antes de analisarmos as convergências e as divergências dos dois discursos, vale destacar o pano de fundo em que circulam. O neoliberalismo e as políticas públicas aqui representadas pela BNCC (2015) se influenciam em um espaço social marcado pelas relações fluidas e complexas. Porém, historicamente o mercado foi padrão para o público. Os princípios da administração científica sempre tiveram o objetivo de aumentar a produtividade das empresas e maximizar os lucros para uma minoria, e produzir mais em menor tempo. Além disso, aplicar os métodos científicos para uniformizar e reduzir custos é a lógica desse sistema que premia por produtividade. É o que observamos hoje com os métodos aplicáveis de apostilas e na venda de sistemas de ensino padronizados (PERONI 2012).

Aplicar métodos empresariais na educação é uma direção vetorial de nosso pano de fundo. Ou seja, a lógica de mercado influencia as políticas públicas. Porém, não podemos esquecer a outra direção em que as políticas são tomadas como forças quase invisíveis que transformam o meio onde atuam. Fontoura (2008) menciona que as políticas públicas devem ser analisadas em nível cognitivo; elas constituem a maneira como determinada sociedade constrói sua relação com o mundo. As políticas nesse sentido são máquinas de construir representações que servem como guia prescritivo e funcionam como instrumento para agir sobre o real.

A influência do neoliberalismo sobre a construção das políticas públicas e das políticas públicas sobre o real parece inegável. Tanto no real imediato, característico das micro ações dos sujeitos, como no real mais amplo na forma de discurso neoliberal que cruza as fronteiras geográficas dos diferentes Estados. Fizemos este movimento para destacar as relações entre estes discursos. Pois, para analisarmos as convergências e divergências de determinado fenômeno físico ou discursivo precisamos observar suas relações de forma ampla. De outra forma, não poderíamos fazer esta análise simplesmente pelo fato desses pontos de convergência e divergência não existirem. Claro que estamos diante dos dois discursos complexos que não podem ser comparados como duas retas que só podem se relacionar em um ponto de convergência se forem concorrentes ou não paralelas. Por outro lado, este movimento nos ajuda a organizar o pensamento na tentativa de objetivar suas características muito mais focadas na construção de um local de observação analítico do que as características do fenômeno em si, como no caso das retas.

Se existe relação deve haver pontos de convergência e divergência no conteúdo da BNCC (2015) vinculada à área de matemática e o neoliberalismo. Dentre os pontos de convergência, destacamos a forma como os conteúdos são fechados na matemática eurocêntrica. Todos os cinco eixos destacados pela BNCC (2015, p. 134): “*Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Álgebra e Funções, Estatística*”. Fazem parte de uma arcabouço teórico desenvolvido a partir do século XVIII na Europa. Não negamos a importância desse conhecimento matemático para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que utilizamos hoje. Porém, adotar a matemática eurocêntrica como a única digna de ser estudada nas escolas é negar a existência de outras matemáticas vinculadas as outras culturas. Nesse sentido, Fontoura (2008, p. 17), destaca que “*no campo da educação, o discurso europeu tende a impor-se como ideal regulador definindo as possibilidades e impossibilidades*”.





Para o neoliberalismo, que tende a transformar tudo em mercadoria, sendo que, sua postura com relação à educação não é diferente, a delimitação de discursos fechados auxilia a sua comercialização. O ato de fechar o discurso matemático em um único pacote eurocêntrico se objetiva em manuais, provas padronizadas que ganha facilmente valor de mercado e objeto de cobiça das classes favorecidas economicamente. Nesse sentido, a BNCC (2015) corrobora com esta lógica de fechar os conceitos matemáticos, lubrificando a dinâmica neoliberal e alimentando a máquina de transformar tudo em mercadoria a ser vendido.

Ao se definir a matemática eurocêntrica como a única digna de ser estudada pelos alunos é, de certa forma, reificar o processo de individualização e competitividade. É comum na história da matemática eurocêntrica encontrarmos matemáticos como Newton e Leibniz que são classificados como gênios, definidos como possuidores de habilidades inatas para esse tipo de conhecimento. Ou seja, se subtrai o social do processo de construção desses matemáticos. Passamos a considerar a matemática como um tipo de conhecimento inato e que ganha a forma de discurso vinculado a uma ideia de verdade. Dessa forma, a matemática passa a ser considerada uma ciência para poucos e funciona como filtro na dinâmica classificatória que aparece nos provas e exames escolares. Ao se definir um pacote fechado de conceito matemático como o da BNCC (2015) reforçamos a ideia de matemática descolada das dinâmicas sociais e favorecemos a concepção de que a matemática é para poucos. Poucos no sentido cultural e subjetivo. Contribuímos para que as diferentes culturas matemáticas não sejam consideradas e que os sujeitos não possam criar sua própria matemática e que apenas os “gênios” matemáticos podem criar novos conceitos.

Definir a matemática como instrumento de individualização e competição catalisado pela cultura eurocêntrica converge com o neoliberalismo em vários aspectos. Ball (2006) menciona que o neoliberalismo conceitua a competição como pertencente a natureza humana. Definir a matemática como um tipo de conhecimento destinado aos que tem habilidades inatas parece formar um par perfeito com o conceito de competitividade inata definida pelo neoliberalismo. Neste ponto, a matemática se transforma em um instrumento ideal para competitividade que no neoliberalismo serve como ferramenta para mais produtividade na lógica de mercado. A individualização dual é consequência imediata desse processo. Pois existiram os matemáticos, ou melhor, os bons em matemática, e os ruins, que tiram notas baixas nas avaliações. Foucault nos alerta em vários escritos que existe uma relação entre saber e poder que se projeta nas relações sociais. Desta forma, a matemática eurocêntrica é um saber que gera poder aos indivíduos que há possuem em um processo perverso de classificação definida como inata.

A origem do neoliberalismo e a matemática eurocêntrica estão relacionadas ao iluminismo. A busca da verdade e por consequência da liberdade através de uma metodologia científica é um dos principais objetivos dessa corrente filosófica. Descartes e outros tinham o objetivo de iluminar a escuridão dos pensamentos irracionais e levar a humanidade a um caminho em que a razão seria o princípio de todas as coisas. Neste sentido, a convergência entre a matemática e o neoliberalismo acontece na origem. Porém, com a revolução industrial e com o desenvolvimento do capitalismo globalizado, esta ideologia inicial foi alterada a serviço de uma lucratividade que privilegia uma pequena minoria da população. A racionalidade que era vista como princípio de verdade e que levaria a liberdade passa a funcionar como mecanismo de controle das grandes massas. Garcia (2010, p.446) menciona que *“sistemas de conhecimento com efeitos de verdade unem as práticas de reforma à administração das populações”*.

A matemática definida como única e descolada das diferentes realidades culturais exerce sobre os sujeitos um forte efeito de verdade. A matemática eurocêntrica da BNCC (2015) corrobora para este processo. A convergência do neoliberalismo e da matemática eurocêntrica está relacionada a sua origem, que posteriormente foi devidamente ajustada para os interesses do neoliberalismo. Garcia (2010) menciona que o neoliberalismo utiliza um discurso de reforma política pautado na racionalidade dos processos que anima os sujeitos e o imaginário social. A BNCC (2015) reforça a ideia de verdade dos conceitos matemáticos, desta forma, o ciclo está completo e a razão iluminista se transforma em mecanismo de controle neoliberal e a matemática que circula no espaço escolar é a representante legítima de um processo silencioso que ganha forma nos currículos matemáticos.





A convergência entre a BNCC (2015) e o neoliberalismo por meio de uma racionalidade que controla as ações é perceptível na área de matemática. É como se os professores de matemática estivessem ensinando conceitos que são os próprios representantes de uma racionalidade perfeita, que em última análise, diluída no tecido social, servirão como mecanismo de controle. Desta forma, as políticas educacionais servem para diminuir o espectro de ação e centra sua atenção na “*conduta da conduta, ou em outros termos, na previsão de um campo de possibilidades para a ação dos outros e para a ação do sujeito sobre si próprio*” (FOUCAULT 1990, p.67).

Depois da análise de algumas convergências entre o neoliberalismo e a BNCC (2015) destacamos as divergências. Acreditamos que divergir é não colocar a matemática a serviço do neoliberalismo. Em sua concretude a BNCC (2015) caminha ao lodo do neoliberalismo em muitos aspectos. Porém, como menciona Ball (2006) as políticas não nos dizem o que fazer, essas apenas criam circunstâncias nas quais o campo de ação fica reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. O que temos que fazer é criar algum tipo de ação social criativa ou uma espécie de “*ação dos insubordinados*” (BALL 2006, p.26).

A diferença entre os pontos de convergência e divergência entre o neoliberalismo e a BNCC (2015) está relacionada a nossa ação perante esta política educacional. Uma atitude passiva ou não criativa nos transforma em reprodutores de uma lógica neoliberal. Ou seja, os pontos de convergência entre estas duas correntes já estão postos e esperando para serem reproduzidos. Já as divergências precisam ser construídas pelos sujeitos criativos e insubordinados, nas palavras de Ball (2006).

As insubordinações ou as divergências podem ser construídas de diferentes formas. Como a desmistificação que existe apenas uma matemática digna de ser estudada e que apenas uma minoria intelectualmente favorecida pode apreender estes conceitos. Construir uma perspectiva matemática na diversidade cultural pode ser uma saída para caminhar fora da lógica neoliberal. Sabemos que não somos imunes a este processo e que existem forças que agem em nós que não podem ser controladas facilmente. Somos interpelados o tempo todo por discursos que nos afetam. Por isso, o ato de vigilância e consciência é importante nesse processo de construção das divergências.

Devem existir outras convergências e divergências entre o neoliberalismo e a BNCC (2015). As convergências estão relacionadas a matemática eurocêntrica que pode mais facilmente ser transformada em produto a ser comercializado; a individualização e a competição que este processo provoca no espaço escolar por meio de uma ideia de que uma pequena minoria pode aprender matemática; e a racionalidade iluminista que se transforma em mecanismo de controle em que a matemática é a representante oficial dessa dinâmica. Ou seja, as convergências já estão postas e a fábrica de repetição pronta para funcionar. Já as divergências precisam ser construídas na ação dos insubordinados. Um dos caminhos é compreender a matemática como prática social que auxilia as pessoas a organizarem suas realidades e a compreender o mundo cultural ao qual pertencem.

## CONSIDERAÇÕES

O objetivo geral do artigo é compreender a relação entre a corrente neoliberal e a BNCC (2015) destacando os pontos de convergência e divergência entre estes discursos. Para atingir este objetivo analisamos o conteúdo da BNCC (2015) na área de matemática e retomamos o conceito de neoliberalismo. As divergências e convergência foram destacadas em uma terceira parte do texto.

Observamos que muitas são as convergências entre os dois movimentos. As mesmas estão relacionadas ao fechamento em pacotes discursivos de uma matemática puramente eurocêntrica que facilita a comercialização e a construção de manuais para serem distribuídos e transformados em mercadoria. As consequências desse fechamento dos conceitos matemáticos são o estímulo à competição e ao individualismo; a matemática passa a ser objeto de poder de uma minoria. A ideia de que a matemática é feita para os matemáticos com habilidades inatas





reforça este processo. A convergência está também relacionada à origem, na razão iluminista que posteriormente é adotada pelo neoliberalismo como mecanismo de controle. A matemática, neste sentido, objetiva um tipo de conhecimento que pela sua racionalidade desperta efeitos de verdade que moldam as práticas educacionais e geram ações de racionalidade que potencializam os sentidos neoliberais.

As divergências, por outro lado, precisam ser construídas em ações criativas dos insubordinados. O ato de tomar consciência das práticas neoliberais e sua racionalidade pode ser o primeiro passo para a construção das divergências. Fechar o conhecimento matemático em pacotes pode provocar, através de um esforço criativo, a observação de outras culturas matemáticas e a diversidade cultural desse conhecimento. Ou seja, tirar a matemática do mundo das ideias perfeitas e verdadeiras, e colocá-la como um tipo de conhecimento que tem sua origem no real cultural, pode ser uma das reações que a BNCC (2015) provoca nos sujeitos que têm consciência do pano de fundo desse processo e se sentem inconformados com esta dinâmica. A prescrição dos conceitos matemáticos, nesse sentido, gera uma potência que cria fissuras no sistema.

Existem conhecimentos que aprisionam e governam. Deleuze, como um dos principais críticos da racionalidade e da homogeneização, menciona em muitos de seus escritos que a racionalidade iluminista foi transformada em mecanismo que aprisiona e controla. Com o apogeu do capitalismo este processo se maximiza e ganha toda uma roupagem tecnológica que em última análise governa as massas e as aprisiona. É possível observar que a BNCC (2015) na área de matemática ajuda a construir as grades, por definir pacotes fechados e prescritivos dos conceitos a serem estudados. Sem a tomada de consciência desse processo, somos facilmente aprisionados e passamos a adorar os mecanismos que nos aprisionam. Deleuze nos ajuda a pensar perguntando: o que faz um escravo prisioneiro desejar a própria escravidão? Acreditamos existir uma série de discursos, dentre eles o das políticas, que agem de forma invisível iluminando o espaço que não somos capazes de enxergar as grades.

Preferimos acreditar que as matemáticas podem ser pontes e não grades. Considerar a existência de muitas culturas matemáticas pode ser o primeiro tijolo nesse empreendimento. A matemática eurocêntrica é apenas uma das matemáticas existentes. Sua importância na história do desenvolvimento humano é inegável, mas considerar apenas essa cultura matemática pode ser perigoso na edificação de grades que aprisionam e não de pontes que nos ligam ao real cultural na aventura de compreender o mundo. Construir currículos que perpassam as diferentes culturas matemáticas pode ser uma das saídas para fugirmos da gravidade que o neoliberalismo exerce sobre a educação.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras, V.6, p. 10-32, 2006.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CORRÍCULAR.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. 2015

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt e BORDONI, Carlos. **Estado de crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CUREVA, Manuel Mucheta. **Crítica a ideologia neoliberal contemporânea.** Revista Interativa, Andradina SP. V. 1, 2013.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade.** 3ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Vol. 1.** São Paulo: Coleção Trans, 1980.





FONTOURA, Maria Madalena. **Políticas e ação públicas. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar.** Revista Portuguesa de Educação, p. 5-31, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos.** Revista Brasileira, V.15, n.45, 2010.

LUZ, Liliane Xavier. **Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina.** Educ. Soc., Campinas, V. 32, p. 437-452. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal, **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre público e o privado.** Pós-Graduação, Campinas, V. 23, p. 19-31. 2012.



# O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA APROXIMAÇÃO

Daniel de Souza França<sup>1</sup>– UNIVILLE  
Jane Mery Richter Voigt <sup>2</sup>– UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e Currículo  
Agência Financiadora – Fundo de Apoio a Pesquisa (FAP)

## Resumo

A reforma do Ensino Médio, introduzida pela MP nº 746, que consiste numa mudança estrutural do currículo do Ensino Médio tanto pela flexibilização na forma de oferecimento e escolha do currículo já existente, quanto pela introdução de disciplinas técnicas. As mudanças foram iniciadas em algumas instituições da rede estadual de ensino por meio de um projeto denominado Ensino Médio em Tempo Integral. Esse projeto tem provocado muitas discussões no âmbito acadêmico e da sociedade. Portanto, o objetivo deste artigo é refletir teoricamente sobre aspectos do processo de implantação do novo modelo para o Ensino Médio nas escolas. As reflexões serão pautadas num histórico desse nível de ensino na educação brasileira, especialmente nas últimas décadas, bem como nos estudos relacionados ao currículo, uma vez que as reformas passam pela sua reestruturação. Para tanto, faremos uso de uma abordagem qualitativa, por meio de análise documental, pautada pelas contribuições teóricas e metodológicas no campo da pesquisa qualitativa das autoras Weller e Pfaff (2013) e Lüdke (1986), bem como aportes teóricos sobre currículo na perspectiva de autores como Apple (2006), Sacristán (2013), Silva (1999) e Cunha (2009). Com as reflexões propostas, espera-se contribuir para os estudos sobre as políticas curriculares do Ensino Médio, especialmente as que são oriundas da MP nº 746.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Currículo. Ensino Médio.

## INTRODUÇÃO

A nova reforma do currículo do Ensino Médio, introduzida pela medida provisória nº 746/2016, processo que é composto de múltiplos mecanismos e documentos, tem, recentemente, intensificado as discussões acerca dos objetivos do Ensino Médio no Brasil e as formas para atingir os objetivos propostos por essa etapa do ensino formal. Aqui, entendemos ensino formal como o ensino reconhecido pelo Estado como oficial, pautado por documentos que regem tanto

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. E-mail: danielsfranca@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, área de concentração Psicologia de Educação pela PUC-SP(2012). Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Matemática pela UFPR (2004). Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE. E-mail: jane.mery@univille.br



a abrangência quanto o público, atribuições de responsabilidades de administração, bem como diretrizes que regulam a prática pedagógica e, claro, o conteúdo de seus currículos.

Desta forma, se o currículo é ferramenta que seleciona quais conhecimentos serão contemplados nos estudos de forma a atingir certos objetivos, é necessário, primeiramente, que os objetivos sejam conhecidos. Sendo o objetivo último da Educação a formação dos sujeitos que a ela se submetem, tanto pelos conteúdos propagados quanto pelos processos de ensino e aprendizagem a que são submetidos, o objetivo da Educação, e conseqüentemente do currículo, está intimamente ligado ao propósito de formação do sujeito. Portanto, vejamos o que estabelece a constituição brasileira propõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Como bem disse o Gonçalves (2005, p.13), “A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar”. A educação, sob esta ótica, é campo de luta que perpassa o campo cultural e econômico, uma vez que seu objetivo é também a qualificação para o trabalho, há uma imbricação evidente entre as forças do mercado e a escola.

Diante da problemática que se apresenta com as reformas curriculares para o Ensino Médio, a proposta desse artigo é refletir teoricamente sobre aspectos do processo de implantação do novo modelo para o Ensino Médio. Este estudo derivou-se da pesquisa em andamento no curso de mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas na Universidade Regional de Joinville (UNIVILLE), que consiste em um estudo de caso da implantação do programa do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública de ensino de Joinville-SC.

Para a realização desse estudo nos pautamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, mais especificamente as abordagens que dizem respeito às pesquisas na área da Educação das autoras Weller e Pfaff (2013) e Lüdke (1986).

O artigo, visto que apresenta um esboço das reformas do modelo de Ensino Médio adotados no Brasil e uma reflexão sobre o conceito de currículo, foi organizado da seguinte forma: 1) O Ensino Médio no Brasil: a necessidade das reformas; 2) O que se propõe para o Ensino Médio em Tempo Integral; 3) A importância do currículo; 4) Considerações (articulando as ideias apresentadas).

## **O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A NECESSIDADE DAS REFORMAS**

Para melhor compreensão do contexto deste artigo, cabe lembrar que a estrutura da rede de ensino básico no Brasil está atualmente dividida em três etapas, a saber: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Visto que a medida provisória nº 746 vem modificar apenas a última etapa do ensino básico, limitamos nosso estudo à análise do Ensino Médio. Tal medida determina a flexibilização do currículo de formação propedêutica, na medida em que propõe a introdução de disciplinas profissionalizantes no currículo do Ensino Médio. Tais disciplinas, segundo está proposto pela medida provisória e por documentos adjacentes, serão eletivas e poderão substituir quaisquer outras disciplinas da matriz curricular do aluno, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo estas obrigatórias e insubstituíveis durante todo curso, que tem a duração de três anos.

Visto que a divisão do ensino básico nem sempre seguiu o atual modelo estrutural, tampouco o mesmo modelo de currículo, cabe aqui fazer uma breve descrição da trajetória de reformas sofridas pelo ensino formal secundário no Brasil desde a chamada reforma Capanema em 1945, durante a era Vargas, até os dias atuais a fim de compreender melhor o quadro atual do Ensino Médio e de que forma ele está inserido numa sequência de transformações dos conceitos dominantes dos objetivos dessa fase da educação formal na constituição dos sujeitos. O panorama da configuração estrutural do Ensino Médio aqui apresentado parte da reforma





Capanema pois ela promoveu a estruturação do ensino secundário seriado, semelhante ao é organizado atualmente.

Partindo-se da redemocratização do Brasil com o Estado Novo, processo iniciado em 1937, o ensino secundário, que até então era de matiz humanística e elitista (DALLABRIDA, 2014) vem sofrendo mudanças no currículo, reflexo da evolução das relações morais, culturais e econômicas da sociedade brasileira e, por conseguinte, transformações na visão dos objetivos desta fase do ensino e na concepção de sujeito e seu papel na sociedade.

Em 1942, a chamada reforma Gustavo Capanema introduziu um novo formato aos anos finais do ensino secundário, dividindo-o em clássico e científico, cuja duração era de três anos. O aluno, à época, poderia escolher entre os dois tipos de currículo, visto que o secundário era requisito indispensável para o ingresso nos cursos superiores do país; a matriz curricular do curso clássico enfatizava o estudo das disciplinas mais humanísticas, como as letras antigas, e era voltado para os alunos que desejavam ingressar em cursos superiores correlatos; já o científico provia uma formação voltada para o estudo das ciências naturais e destinava-se, preferencialmente, aos alunos que desejavam seguir os estudos superiores em ciências.

Tanto o curso clássico quanto o científico eram precedidos pela primeira fase do ensino secundário, ou seja, o chamado ensino ginásial, cujo ingresso dava-se por meio de exames de admissão, o que favorecia o ingresso dos indivíduos das classes dominantes e em grande medida barrava o acesso de alunos das classes populares, acentuando assim a divisão de classes dentro do sistema de ensino formal. O caráter fortemente humanista do ensino secundário proposto pela reforma Capanema pode ser observado artigo 1º do decreto lei nº 4.244/1942 que dispõe sobre finalidades do ensino secundário:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Paralelamente ao ensino colegial, em 1942 e 1943 foram também decretadas respectivamente as leis de organização do ensino industrial e comercial, cujas finalidades divergiam muito da preparação humanística do curso colegial. A lei nº 4.073/1942 sobre o ensino industrial propõe o seguinte:

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1942)

De forma semelhante, o ensino comercial organizado pelo decreto-lei nº6.141/1943 dispõe o seguinte:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.





3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei. (BRASIL, 1943)

Algum tempo após a promulgação de uma nova Constituição do Brasil em 1946, o ensino secundário vem a sofrer mais uma importante transformação em sua estrutura. Cria-se em 1961, no governo João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob o número 4.024, que visava restabelecer os fins para os quais a educação está voltada, os direitos à educação, bem como a forma de administração do sistema de ensino. O capítulo 1 do título 7 desta lei trata especificamente da criação do Ensino Médio. A lei preconiza: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961).

Ao criar o Ensino Médio, mesmo mantendo a estrutura de sete anos de duração e a divisão em ginásial e colegial, a inovação estava na forma como os currículos foram integrados, proporcionando acentuação do caráter técnico-científico, em comparação ao caráter fortemente humanista da reforma Capanema. Outro ponto importante foi a flexibilização do currículo em disciplinas obrigatórias e optativas, sendo que a seleção destas últimas ficava a cargo da instituição de ensino.

Segundo Dallabrida (2013), estas novas disposições do ensino secundário, na medida em que ofertavam disciplinas muito mais ligadas aos conhecimentos técnico-científicos com o intuito de preparar sujeitos capazes de atuar profissionalmente na sociedade e não apenas a formação de elites dirigentes, garantiu a massificação da educação secundária no Brasil, fato este que suscitou fortes críticas por parte das camadas dominantes.

Uma nova mudança se deu com a lei N° 5.692, de 1971, já sob o regime militar que havia se instaurado no Brasil. Em seu artigo 1º, a lei estabelece:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Além disso, a reforma no período militar institui no seu Capítulo III destinado ao ensino secundário as seguintes disposições:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. (BRASIL, 1971)

Cabe ressaltar nesta reforma, entre os objetivos no ensino secundário, a menção aos aspectos da formação para o trabalho com vistas para as necessidades do mercado de trabalho, salientando a intensificação entre ensino e mercado resultante da intensificação da industrialização promovido pelo governo do período.

Saltando para o ano de 1996, teremos mais uma vez uma reforma de grande impacto no ensino secundário, a renovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, cuja finalidade é principalmente o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Na sua seção IV, que trata especificamente do Ensino Médio, a lei estabelece as finalidades desta etapa do ensino, cuja duração será de, no mínimo, três anos. O artigo 36 estabelece:





I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;  
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;  
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;  
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.  
(BRASIL, 1996)

Diante do exposto, observamos, assim como Silva (2013), que as mudanças propostas para o Ensino Médio, tem como base a esfera produtiva, especialmente com a preocupação de formação para o mundo do trabalho. Nos dias atuais, a organização se pauta nas competências e habilidades, conceitos oriundos da esfera econômica.

## ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

A nova estrutura para o Ensino Médio em Tempo Integral, proposta pela MP nº 746, que após sanção foi convertida na Lei nº 13.415/2017, está sendo implantada gradativamente, o que implica certas considerações. A primeira distinção que devemos fazer é entre dois aspectos dessa política pública: a modificação do conteúdo do Ensino Médio e a inovação com a introdução de disciplinas técnicas optativas. O primeiro aspecto está ancorado, principalmente, na futura proposta curricular na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, cujo objetivo é modificar a matriz curricular, ao passo que o segundo aspecto é quanto à oferta de disciplinas técnicas para uma formação para o trabalho. O conjunto de modificações organizadas pela lei 13.415/2017 recebeu o nome de Ensino Médio em Tempo Integral, e já está sendo implantado em algumas escolas selecionadas pelas Gerências Regionais de cada região.

Entretanto, visto que a nova BNCC será válida para todas as escolas que ofertam o Ensino Básico, o que engloba o Ensino Médio, as escolas do programa Ensino Médio em Tempo Integral estão na vanguarda das implantações, não pela modificação da matriz curricular e forma de oferta das disciplinas propedêuticas, mas na adaptação da escola para ser capaz de oferecer as disciplinas técnicas/profissionais, além da adequação do quadro de professores para atender as demandas de profissionais para ministrar a quantidade de aulas sensivelmente elevada, se comparada com o número de aulas do Ensino Médio regular.

Assim, a nova BNCC organiza o currículo de forma distinta da atual, com a introdução de novas disciplinas e a possibilidade de escolha por parte do aluno, da composição da matriz curricular que será estudada durante os três anos de duração desta etapa. Além disso, apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do curso, ao passo que as outras disciplinas que hoje fazem parte do currículo obrigatório tais como Geografia e História passam a ser eletivas, ficando a cargo do aluno escolher a composição de sua matriz curricular dentre as áreas I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional, como está descrito no artigo número 36 da Lei 9394/1996 e o informe explicativo encontrado no portal do Ministério da Educação.

Ademais, tanto a seção que tratará do Ensino Médio na nova BNCC, que segundo os comunicados oficiais do atual governo será lançada em meados de 2017, quanto a MP nº 746 (convertida na lei 13.415/2017) devem estar em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Visto que as mudanças serão pautadas, principalmente, pela nova BNCC que está em processo de elaboração, ainda não é possível formar um quadro preciso da reforma. Entretanto, algumas escolas do país já foram selecionadas para inaugurar as mudanças introduzidas pela nova reforma. A matriz curricular oferecida por essas escolas estão organizadas da seguinte forma:





**Quadro 1** - Quadro de disciplinas oferecidas no programa Ensino Médio em Tempo Integral e suas respectivas áreas de conhecimento.

<b>Disciplina</b>	<b>Núcleo</b>
Biologia	Ciências da Natureza
Física	
Química	
Matemática	Matemática
Filosofia	Ciências Humanas
Sociologia	
Geografia	
História	
Língua Portuguesa e Literatura	Linguagens
Arte	
Educação Física	
Língua estrangeira moderna	
Projetos de Vida	Núcleo integrador
Projeto de pesquisa	
Projetos de intervenção	
Estudos orientados	

Fonte: Cadernos de Sistematização do Ensino Médio em Tempo Integral. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), a reforma deve ocorrer de forma gradual. A previsão é de um investimento de R\$1,5 bilhão até 2018 e a criação de novas 500 mil vagas em tempo integral, além das 386 mil vagas já existentes (5% do total de 8 milhões de alunos matriculados no Ensino Médio), perfazendo um investimento de R\$2.000,00 por aluno/ano. Os Institutos Ayrton Senna e Natura são parceiros deste programa e assumem o compromisso de assessoramento pedagógico e capacitação dos docentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Um dos pontos de discussão sobre a reforma gira em torno da configuração da carga horária que a MP<sup>o</sup>746 propõe e a forma de distribuição dos componentes obrigatórios e dos eletivos. Atualmente o aluno que cursa o Ensino Médio cumpre uma carga horária total de 800h/ano que, com a implementação da reforma, passará progressivamente para um total de 1400h/ano. Entretanto, com a diversificação das disciplinas em obrigatórias e eletivas, das 800h/ano obrigatórias do Ensino Médio, apenas 600h/ano serão destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, de forma que o restante será destinado ao estudo das disciplinas eletivas. Temos, assim, que o aluno deverá cumprir as 800h anuais, das quais 600h reservadas ao BNCC e 200h reservadas às disciplinas eletivas, e ainda somam-se a estas últimas 800h adicionais para o estudos do conteúdo eletivo, totalizando 1400h anuais. No âmbito das disciplinas eletivas, que farão parte da área de formação técnica e profissional da matriz curricular, as escolas poderão, na medida da sua capacidade, ofertar cursos técnicos com possibilidade de emissão de certificados de capacitação profissional, contanto que os cursos preencham os requisitos necessários e os alunos cumpram a carga horária exigida.

Na tentativa de compreender o mecanismo de reestruturação curricular do sistema de ensino formal no Brasil, nos apoiamos em estudos sobre os objetivos e efeitos das políticas públicas na Educação. A implantação de políticas públicas nas escolas é um processo complexo de interpretação de documentos que são convertidos de práticas concretas, cujas disputas e embates políticos que se inserem no ambiente escolar, principalmente no aspecto curricular, não podem ser ignorados.





Assim, um dos conceitos centrais no desenvolvimento desta pesquisa foi o conceito de currículo escolar, como ferramenta que norteia a prática pedagógica e que envolve a escolha de conteúdo cultural, condição lógica para ensinar (SACRISTÁN, 2013).

## A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO

Nesta perspectiva, como aponta Sacristán (2013, p.9), “o currículo também serve para imaginarmos nosso futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar.”

O currículo escolar é a seleção de um conjunto específico de conhecimentos de um campo muito mais vasto e por isto é ambiente de escolhas e de luta política, ideológica, uma vez que a instituição escolar, ao reproduzir o currículo, atua na afirmação de certos conceitos de sujeito, cultura e sociedade em detrimento de todas as outras formas concorrentes e por vezes antagônicas. Os elementos e valores que devem ser aprendidos para atingir o pleno desenvolvimento da pessoa estão de acordo com uma específica visão de sujeito e cultura (SILVA, 2010). Portanto, o currículo é a materialização de um movimento histórico de valorização dos conhecimentos de determinada sociedade, cujo objetivo é configurar o funcionamento da escola de tal forma que atenda às demandas sociais, entretanto pode velar objetivos alheios aos pressupostos mais superficiais. Desta forma, os currículos se prestam a atingir objetivos distintos em diferentes modalidades educativas de acordo com suas especificidades.

Apple (2006) também aponta que além do currículo de conhecimentos identificáveis, na escola atua também um currículo oculto, ou seja, conjuntos normativos que reforçam os arranjos institucionais existentes. Por isso ele defende o estudo do currículo do ponto de vista ideológico, na medida o currículo é uma construção particular dos conhecimentos e procedimentos tidos como legítimos e, portanto, não devemos aceitá-lo como dado, mas sim problematizá-lo.

No Brasil, o currículo escolar é norteado principalmente pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Este documento estabelece os objetivos de aprendizagem da educação básica por meio da escolha de competências e habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes, além de estabelecer os conteúdos comuns obrigatórios que devem ser estudados em todas as escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas.

Como está descrito na BNCC que atualmente está em vigor (definida pela lei 9.394/1996), o currículo do Ensino Médio, foco da nossa análise, deve ser complementado por uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996), que por meio da reforma do Ensino Médio Integral, foi ampliada, em detrimento dos conteúdos mínimos obrigatórios.

Quanto à importância de conteúdos mínimos comuns obrigatórios todos os estudantes como forma de oportunidade de redenção social em oposição à formação manual ou profissionalizante, Sacristán (2000, p.112) pondera que “não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política da qual é preciso examinar todas as consequências”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aportes teóricos sobre currículo e o breve histórico da estrutura do Ensino Médio no Brasil, aos quais tentamos fazer uma primeira abordagem, ainda que apenas superficial, podemos depreender que a implementação de políticas públicas na Educação que, especialmente tangem o currículo escolar, desde a escolhas de quais parâmetros de mudanças serão prioritárias, forma como serão ministrados os conjuntos de conhecimentos pelos quais os alunos optam (no caso concreto da reforma do Ensino Médio em Tempo Integral) e avaliação da sua efetividade vai muito além de uma simples mudança da matriz curricular à qual os educandos serão submetidos.

As políticas públicas no campo da Educação são, de fato, mecanismos de adaptação da estrutura de ensino com vistas a objetivos que estão além da superfície do que é aventado ao





público em geral, ou seja, as forças políticas, as quais em certa medida influenciadas por forças de mercado, jazem sob a superfície dos programas educacionais propostos pelos agentes políticos. Os objetivos e, conseqüentemente, a escolha dos meios para atingi-los, estão também intimamente ligados a outras forças culturais hegemônicas e do mercado de forma geral, pois se na sociedade capitalista desenvolvida a produção está ligada à acumulação de conhecimento, a escola, em certo grau, está igualmente ligada às demandas do mercado.

Não se pode negar que, embora o Ensino Médio tenha sofrido diversas mudanças no sentido de uma maior abertura do sistema de ensino para as classes populares, houve, e ainda há, um abismo entre os as formas como os estudantes advindos das classes dominantes e os das classes populares estão inseridos na escola. A LDB de 1996 proporcionou certa equalização e democratização do ensino formal, se comparado às estruturas que a precederam, tanto a reforma Capanema de 1940 que acentuava a divisão de classes por meio de exames de admissão ao ensino quanto às reformas subseqüentes, as quais propunham objetivos fortemente ligados à preparação do indivíduo para o trabalho e pouco diziam sobre a formação integral da pessoa.

O programa Ensino Médio em Tempo Integral parece ser um retrocesso dos ganhos sociais que a educação tem conquistado nessas últimas décadas, visto que o aluno se depara com o seguinte horizonte: os alunos menos privilegiados economicamente inseridos no ensino público terão acesso apenas à carga horária obrigatória reduzida a 600h/ano e 200h/ano adicionais obrigatórias que estarão inseridas da área V da matriz curricular, esta ligada a conhecimentos técnicos e profissionalizantes, caso a escola não possa oferecer cursos técnicos ou disciplinas eletivas. Não é difícil imaginar que muitas escolas no Brasil, principalmente em regiões pobres e pouco desenvolvidas, não terão outra opção senão oferecer a carga horária mínima obrigatória, dadas as dificuldades econômicas e de déficit de professores especializados. Por outro lado, os estudantes das camadas mais abastadas terão acesso ao conteúdo mínimo da BCNN, acrescidos das disciplinas complementares eletivas, tanto na forma de cursos técnicos, como disciplinas de cunho propedêutico, intensificando as diferenças de classes no âmbito da Educação.

Outro fator que desde a década de 1940 afeta a distribuição dos alunos no sistema de ensino de acordo com sua classe social é a necessidade de profissionalizar-se e assim criar forma proventos para sua subsistência. Ainda que a maioria das escolas ofereça cursos técnicos profissionalizantes, podemos supor que a adesão a tais cursos será muito maior por parte dos estudantes das camadas populares, visto sua emergência em conseguir alguma forma de sustento econômico, prejudicando a possibilidade de estudo mais aprofundado de disciplinas não profissionalizantes mas que colaboram para o ingresso ao ensino superior. Por outro lado, podemos supor que os alunos das camadas mais ricas darão preferência às disciplinas propedêuticas mesmo que suas escolas ofereçam os cursos técnicos, e assim a cisão classista do ingresso ao ensino superior e, conseqüentemente, aos empregos de maior remuneração se intensificará ainda mais.

A pesquisa qualitativa no campo da Educação possibilitou a análise das forças envolvidas nas escolhas políticas e, desta forma, problematizar as políticas públicas, neste caso o Ensino Médio em Tempo Integral, de forma que fiquem mais evidente os rumos da Educação no Brasil e quais medidas a sociedade civil e as forças políticas podem tomar para sanar as verdadeiras falhas que nosso sistema de ensino apresenta com vistas para uma educação mais igualitária e preocupada com a formação plena de indivíduos, mas acima de tudo, de pessoas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ªed., Porto Alegre. Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>

BRASIL, Decreto-lei nº 6,141. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Disponível em: Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br>>





BRASIL, Decreto-lei nº 4.073. **Lei Orgânica do Ensino Industrial.** Disponível em: Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br> >

BRASIL, Decreto-lei nº 4.244. **Lei Orgânica do Ensino Secundário.** Disponível em: Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br> >

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 6ª ed. – São Paulo. Cortez, 2009.

DALLABRIDA, Norberto. **O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do Ensino Secundário na década de 1950.** Perspectiva, Florianópolis, v.32, n.2, p.407-27, maio/ago.2014.

DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido a implementação da reforma Capanema de 1942 e da lei de diretrizes e bases da educação de 1961. In: **VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”.** v.3, n.3, 2013. UDESC.

GERMANO, José Willington. **O Estado militar e Educação no Brasil (1964 - 1985).** 5ª ed. – São Paulo. Cortez, 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.** Curitiba: IBPEX, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Governo lança novo ensino médio, com escolas em tempo integral e nova proposta curricular.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/39571-proposta-preve-flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre. Penso, 2013

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** 3ed. Porto Alegre. Artmed, 2000

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica.** Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação; Ideologia e contra-deologia.** São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (organizadoras). **Metodologias de pesquisa qualitativa na educação.** 3ª ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.



# O PROUNI: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA O EMPODERAMENTO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA<sup>1</sup>

Fátima Catarina Barbi<sup>2</sup> – UNIVALI

Márcia Roseli da Costa<sup>3</sup> – UNIVALI

Grupo de Trabalho: Políticas Públicas e Currículo

## Resumo

A proposta desta pesquisa teórico-prática, qualitativa e quantitativa, tem como objeto de estudo um programa do governo federal, denominado Programa Universidade Para Todos (PROUNI), como uma política pública para o empoderamento na formação universitária em uma IES de Santa Catarina. Seu objetivo foi verificar se a política educacional da IES, na adesividade com o PROUNI, permite o empoderamento na formação universitária. Para tanto, foi necessário apresentar um breve histórico sobre a criação do Ensino Superior no Brasil, a apresentação do programa desde a sua criação até a presente data e os dados relacionados ao PROUNI na IES desde a criação até a presente data. Para falar sobre o empoderamento universitário, foi necessário entender o que é e como acontece o processo de empoderamento. A coleta de dados foi desenvolvida na IES e ocorreu por meio de questionário estruturado que foi aplicado aos prounistas, que concluíram a matriz curricular no 2º/2016. Para compreender os dados obtidos, optou-se pela abordagem da hermenêutica fenomenológica; dessa forma, a pesquisa promoveu maior percepção dos 165 alunos entrevistados sobre empoderamento na formação universitária por meio do PROUNI. Como resultado da pesquisa, observou-se que, na percepção desses alunos, a política pública cumpre o objetivo de inserir pessoas até então excluídas do Ensino Superior, bem como, por meio do conhecimento, torná-las capazes de ter autonomia na sua forma de pensar, agir e decidir sobre a sua própria vida e também possibilitar que se tornem agentes de transformação social, com espaço e visibilidade no meio em que estão inseridas.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. PROUNI. Empoderamento.

## INTRODUÇÃO

No ano de 2004, o governo criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o que suscitou muitas dúvidas dentro de uma IES Comunitária de Santa Catarina, medo do preconceito, pois, mas uma vez, as críticas atrelavam à classe social dos futuros discentes e talvez um receio

<sup>1</sup> O presente trabalho decorre de Dissertação apresentada ao Colegiado do PMPGPP da UNIVALI e aprovada em 17/08/2017.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da UNIVALI. UNIVALI. fatima.barbi@univali.br

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI. UNIVALI. marciac@univali.br



de um desastroso desempenho escolar. Mas com coragem e acreditando que a contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável, em novembro de 2005 foi firmado convênio e receberam os alunos prounistas no primeiro semestre de 2006, com regras visando à igualdade, apesar das diferenças.

Muitas vezes, o bolsista PROUNI pertence a uma realidade de extrema pobreza, cuja dificuldade para transporte, moradia e alimentação fazem parte de sua rotina, mas na sala de aula elas devem deixar de existir. É preciso dar crédito à riqueza intelectual, dar as mesmas oportunidades para que o bolsista não se sinta assistido, mas sim pertencido a este universo, no qual ele é parte que se transforma e pode transformar o meio em que habita. Deve ser dado o poder de voz, para que o empoderamento aconteça no discente.

Diante do exposto, esta pesquisa teórico-prática teve como objetivo geral investigar se a política do PROUNI oportuniza para os alunos na formação universitária em uma IES Comunitária de Santa Catarina o seu empoderamento social e nessa perspectiva, a questão problema para o estudo foi: Por que a política do PROUNI oportuniza o empoderamento do aluno na formação universitária?

## DESENVOLVIMENTO

O surgimento do Ensino Superior no Brasil ocorreu após a instalação da corte portuguesa no país, em 1808, e foi criado exclusivamente para atender às necessidades militares da colônia e manter D. João VI no poder. Faziam-se necessários oficiais, médicos e engenheiros. Segundo Mazzoni (2001, p. 40), “a universidade no Brasil nasceu intelectualmente pobre, em crise, não tendo conseguido até hoje criar um ensino realmente voltado ao saber”. Com efeito, esse ensino foi criado com um caráter altamente elitista, um sonho distante para grande parte da população do nosso país.

É um ensino por natureza, elitista, tomando-se aqui o termo como correspondente à capacidade de estudos superiores de uma minoria capacitada intelectual e culturalmente, e não no seu sentido trivial de pessoas sócio-economicamente bem-postas na comunidade, conforme art. 21 da Lei nº 5.540/1968 ‘a sua aptidão intelectual para estudos superiores’. (SOUZA, 1991, p. 5).

## FLORESTAN CONCORDA QUE A GÊNESE DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO É ELITISTA:

Ao constituir-se, a escola superior brasileira organizou-se como uma fração destacada da universidade europeia, destinada a servir a interesses profissionais e imediatos de uma elite rarefeita e voltada para a busca de conhecimento procedente do estrangeiro, considerado indispensável à formação de profissionais liberais. Em consequência, a escola superior tornou-se escola de elite, de ensino dogmático e profissional: hierarquizada, rígida e exclusivista. (FLORESTAN, 1975, p. 52).

Porém, nos últimos anos é possível verificar uma pressão social se posicionando contra as formas de exclusão, exigindo mecanismos que diminuam as desigualdades sociais. Uma grande demanda social por ensino universitário vem surgindo, em grande parte devido ao aumento do número de concluintes do Ensino Médio, à crescente necessidade de atualização e à absorção de novas competências para enfrentar um novo mercado de trabalho, mais dinâmico, exigente, instável e seletivo, cuja era da informação e da gestão do conhecimento imperam como as premissas do mercado global. Faz-se necessário possuir informações, e para a criação dessas informações, faz-se necessário possuir dados. É aí que entra a necessidade de um maior número de pessoas com nível universitário.





O que observamos atualmente no mundo é um gigantesco crescimento do volume de informações e, como consequência, a correspondente redistribuição do conhecimento. Isso não significa necessariamente que o mundo está se tornando mais sábio, mas que o conhecimento influencia os relacionamentos e possibilita maior liberdade de escolha sobre suas próprias decisões. (MINAYO, 2011, p. 47).

Assim, grupos sociais que estavam excluídos do sistema de Ensino Superior começam a ser interessantes devido à falta de profissionais capacitados no mercado de trabalho. Surgiu então, no ano de 2004, o Programa Universidade para Todos, PROUNI, com a Medida Provisória do Governo Federal nº 213/2004 (BRASIL, 2004) e institucionalizada pela Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005).

O PROUNI tem como finalidade possibilitar o acesso de parcela da população de baixa renda ao Ensino Superior. É dirigido aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública, ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de um salário mínimo e meio e a professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica para os cursos de licenciatura, pessoas portadoras de deficiências e pessoas autodeclaradas negras e indígenas, conforme consta da Lei nº 11.096/2005.<sup>4</sup> (BRASIL, 2005).

Segundo a legislação, a IES, ao aderir ao programa, tem em contrapartida a isenção de alguns impostos, como Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Programa de Integração Social (PIS). Para isso, ela não pode ter desempenho insatisfatório no sistema de avaliação da qualidade do ensino, o SINAES, e é obrigada a destinar 10% de suas vagas a bolsas.

O Governo Federal define o PROUNI como um compromisso de democratizar o acesso à educação superior, representando uma política pública de ampliação de vagas, estímulo ao processo de inclusão social e geração de trabalho e renda aos jovens brasileiros. O PROUNI é uma das respostas do Governo Federal na tentativa de atender ao Plano Nacional de Educação, criado em 2001.

O governo do presidente Lula optou pela valorização da universidade e pela defesa da educação como um direito de todos os brasileiros, e é essa visão que norteia o processo da reforma da educação superior no Brasil. A universidade, na nossa visão, tem um papel estratégico num novo projeto de desenvolvimento, que compatibilize crescimento sustentável com justiça social. (GENRO, 2005).

Em novembro de 2005, a IES aderiu definitivamente ao PROUNI e em 2006/1 houve a primeira entrada de alunos bolsistas PROUNI. O número de bolsas foi sendo ampliado à medida que os cursos foram obtendo reconhecimento e aderindo ao PROUNI na sua forma de ingresso. Em 2016/1 foram ofertadas 343 bolsas e em 2016/2 foram ofertadas 809 bolsas, o que demonstra o amplo crescimento do programa na IES. Nos 10 anos de programa 11.371 acadêmicos ingressaram na IES com bolsa PROUNI.

A palavra *Empowerment* provém da língua inglesa, com o significado de “dar poder” a alguém para que realize uma atividade, sem que necessite de prévia autorização. O dicionário Oxford (ABATE, 1996, p. 431) traz como conceito: “1. *authorize, license*. 2. *give power to*; American Heritage (BERUBE, 2004) apresenta o seguinte para o uso da palavra: “*we want to empower ordinary citizens*” (nós queremos empoderar cidadãos comuns).

A definição trazida pelo dicionário *American Heritage* faz referência à expressão “Empoderamento”, ricamente definida pelo educador Paulo Freire, que segue uma lógica diferente da origem inglesa. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada,

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm). Acesso em: 11 jul. 2017.





é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e as ações que levam a evoluir e se fortalecer.

Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser destruída. A estas variáveis, deve-se somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva. (SCHIAVO; MOREIRA, 2005, p. 18.).

O termo empoderamento está também diretamente ligado à ideia de “libertação do oprimido”, também desenvolvida por Paulo Freire. A lógica freiriana é a conquista da liberdade pelas pessoas que são subordinadas a uma dependência econômica, física ou de qualquer outra natureza.

O grande problema está em como poderão os oprimidos que hospedam o opressor em si, participarem da elaboração como seres duplos, inautênticos da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descobrem hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 1992, p. 32).

Para o educador, empoderamento vai tanto no conhecimento formal em grupos (pois são mais do que pessoas), quanto na transformação cultural (educar vai além de uma adaptação social). Monteiro diz que a educação é fundamentalmente uma forma de poder:

[...] a educação é mesmo o maior dos poderes do homem sobre o homem [...] O direito à educação é um direito novo a uma educação nova, com educadores novos e em escolas novas... direito a toda a educação, isto é, a todos os níveis e formas de educação, segundo as capacidades e interesses individuais e tendo em conta as possibilidades e necessidades sociais [...] e a uma educação que proporciona todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, com suas dimensões afetiva, ética, estética, intelectual, profissional, cívica, por meio de métodos que respeitam a dignidade e todos os direitos dos educandos. (MONTEIRO, 1999 apud ROSA, 2007, p. 129).

Em resumo, podemos dizer que empoderamento pode significar resistência, porque pode significar o estabelecimento de relações com diferentes sujeitos, tendo como alvo a conquista de direitos e a mudança nos quadros de representação social. Empoderamento pode significar a modificação dos cenários sociais excludentes, podendo mobilizar outras pessoas para formar grupo representativo de anseios que se relacionam aos direitos previstos, mas nem sempre atendidos. Empoderamento pode ser “colocar-se em atividade”, pois a pessoa foi contemplada com o exercício da capacidade de poder ser, intrínseco no íntimo de cada ser humano e teve ativada a participação política dentro de uma população que de outra forma permaneceria no “campo da exclusão”.

Com o intuito de investigar o PROUNI como uma política pública para o empoderamento na formação universitária em uma IES Comunitária de Santa Catarina, esta pesquisa se caracteriza como teórico-prática, do tipo quantitativa e qualitativa, procurando encontrar subsídios para compreender a questão levantada acima, na abordagem fenomenológica.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas objetivas e subjetivas para facilitar a execução da pesquisa prática. Baseado nos objetivos desta pesquisa, o questionário foi elaborado contendo três perguntas de identificação do bolsista, quatro questões objetivas e uma questão subjetiva, as quais visaram atingir os objetivos deste trabalho.

Para a realização da pesquisa prática, foi enviada uma comunicação para a Vice-Reitoria de Graduação da IES, explicando o motivo da pesquisa e solicitando autorização para que os





questionários fossem enviados aos bolsistas. Após autorização, a pesquisadora solicitou ao setor de Tecnologia da Informação da IES uma lista de *e-mails* contendo somente os bolsistas com integralização da matriz curricular em 2016/2. Após a criação da lista solicitada, o questionário foi enviado via *e-mail* juntamente com uma breve apresentação do tema da dissertação e informações sobre a orientada, a orientadora, o sigilo quanto aos bolsistas e onde os dados obtidos seriam apresentados. Junto ao *e-mail* também foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente aos trâmites burocráticos, iniciou-se a aplicação do questionário.

Finalizando a coleta de dados, a próxima etapa da pesquisa foi a compreensão dos dados, realizada dentro da hermenêutica fenomenológica do ponto de vista da indução-dedução, procurando perceber o percentual dos dados sobre o significado do conceito-chave da pesquisa (empoderamento), presente no questionário e como também a compreensão qualitativa das respostas fornecidas pelos bolsistas.

A população da pesquisa em que o questionário foi enviado é composta por 337 bolsistas PROUNI com integralização da matriz curricular prevista para o segundo semestre de 2016. A escolha de aplicar a pesquisa somente com concluintes se deu levando em consideração o grande número de bolsistas PROUNI (5520) e, principalmente, porque se queria investigar o bolsista que já passou por todas as etapas da sua trajetória acadêmica e, atualmente, já consegue trazer respostas baseadas na sua experiência acadêmica aliada com a participação de alguns no mercado de trabalho como universitário.

Porém, da totalidade de 337 bolsistas PROUNI que integralizaram sua matriz curricular no segundo semestre de 2016, somente 165 bolsistas responderam ao questionário (48,96%). Na compreensão dos dados, todos os participantes da pesquisa serão tratados como bolsistas, trazendo a numeração do questionário de pesquisa e a informação da sua idade.

A participação dos bolsistas PROUNI que integralizaram sua matriz curricular no segundo semestre de 2016 foi de 48,96%. Para manter o sigilo e garantir o anonimato dos nomes dos bolsistas, conforme descrito no TCLE, foram utilizados números para referenciá-los. Dos 337 bolsistas PROUNI que integralizaram a matriz curricular no segundo semestre de 2016, somente 165 responderam ao questionário.

Dos 156 bolsistas que informaram sua idade no questionário, 106 bolsistas estão na faixa etária entre 21-25 anos, o que significa que o ingresso na universidade via PROUNI tem acontecido logo após o término do Ensino Médio e, também, atendido o proposto na meta nº 12 do Plano Nacional de Educação, que deseja ampliar o número de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior, que em 2011 era de 11%, para 33% até 2022. Porém, pode-se também observar que o PROUNI não é uma forma de ingresso exclusiva para aqueles que recém saem do Ensino Médio, visto que a escala etária abrangeu de 16 a 55 anos.

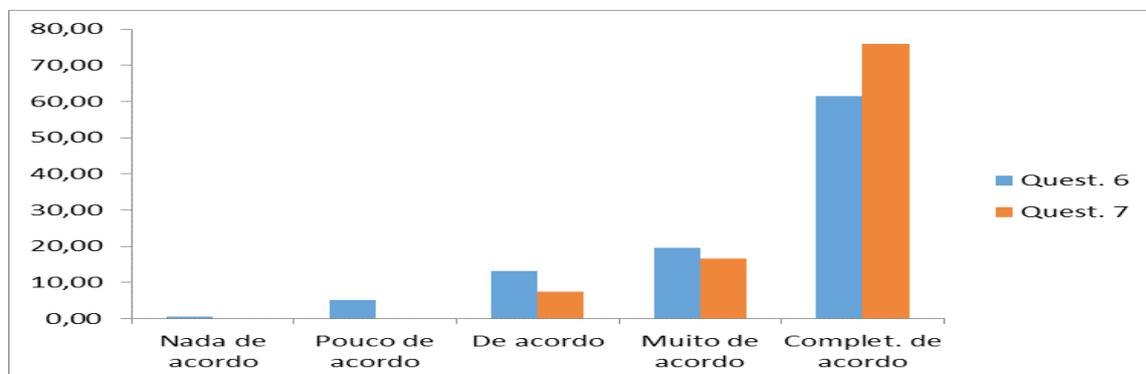
Dos 162 bolsistas que responderam à pergunta: "Você é o primeiro do seu grupo a ter acesso ao Ensino Superior?", 91 informaram que sim, que são os primeiros membros de sua família a ingressarem no Ensino Superior, percebendo-se que o PROUNI tem um ponto muito forte no que tange à inclusão universitária para com as famílias dos alunos. A compreensão qualitativa reforça essa ideia, pois é frequente na fala dos bolsistas que o fator econômico de sua família é que os mantinham excluídos da universidade. Um programa que abre caminhos para que, aqueles que nunca souberam o que é ser universitário, façam parte deste novo grupo, sendo de extrema relevância para o processo de crescimento humano, do desenvolvimento social não só do prounista, como de toda a sua família.

Para a pergunta "Conheço a política pública do PROUNI e a maneira que a IES administra esta política pública" foram dadas como alternativas de respostas as seguintes categorias: 1) SIM; 2) NÃO; 3) EM PARTE. Verificou-se que dos 151 bolsistas que responderam a esta pergunta, 67,55% dizem conhecer na totalidade a política do PROUNI, bem como a maneira que a IES administra esta política pública. Porém, 30,46% dizem conhecer em parte e 1,99% afirma não conhecer a política do PROUNI e a maneira que a IES administra esta política pública, ou seja, a maioria diz estar ciente de todas as regras do PROUNI e das prerrogativas governamentais dada à IES para administrar o programa, o que é muito positivo, visto que o bolsista está ciente das regras de reprovação, de bolsa permanência, de transferência, de disciplinas fora do seu turno,



de *campus* e curso e de manutenção da bolsa. Esse entendimento mostra possibilidade de combate à evasão, pois o bolsista poderá fazer um planejamento da trajetória acadêmica dentro destas regras para a sua permanência na instituição de ensino.

**Gráfico 1:** O PROUNI é o principal promotor do meu ingresso na universidade e a minha formação universitária é importante para a minha vida?



Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto para a pergunta nº 6: “O PROUNI é o principal promotor do meu ingresso na universidade?”, quanto para a pergunta nº 7: “Minha formação universitária é importante para a minha vida?” foi utilizada a escala *Likert*, contendo como alternativas de respostas as seguintes categorias: 1) Nada de acordo; 2) Pouco de acordo; 3) De acordo; 4) Muito de acordo; 5) Completamente de acordo.

O Gráfico 1 compara as respostas das questões nº 6 e nº 7 para que se possa perceber que os bolsistas entendem o PROUNI como o principal promotor do ingresso no Ensino Superior e também afirmam que a formação universitária é de extrema importância para as suas vidas. Esta consciência dos entrevistados mostra que o PROUNI é uma política pública de empoderamento, visto que os acadêmicos ingressam na universidade, estabelecem uma relação com o saber, transformam suas vidas e o ambiente no qual estão inseridos. Meirelles e Ingrassia (2006, p. 3) dizem que empoderar significa “[...] fornecer subsídios a estes para que estes possam ultrapassar os limites da consciência ingênua, tornando-se cidadãos críticos e conscientes de sua posição enquanto pessoa histórico, situado”.

Na questão nº 8, pergunta-se: Qual a contribuição do PROUNI para a sua formação acadêmica e sua vida?

As respostas foram agrupadas, percebendo-se a semelhança de repetição em cinco categorias, a saber: 1) Acesso à universidade; 2) Permanência no Ensino Superior; 3) Trabalho e profissão; 4) Realização de um sonho; 5) Vida mais digna.

Sobre as categorias elencadas, a pesquisadora tem a percepção descrita a seguir:

## ACESSO À UNIVERSIDADE

Como foi demonstrado no Gráfico 1, o PROUNI é o principal promotor do ingresso dos bolsistas na universidade. Desta forma, com a repetição da categoria “acesso à universidade”, pode-se afirmar que o PROUNI atende ao objetivo de promover a inserção destes bolsistas a um universo acadêmico, que sem este programa não seria possível. Confirmando isto, diz um bolsista:

*O PROUNI foi essencial para a minha formação acadêmica, pois o programa permite o ingresso na rede privada de ensino superior, cuja qual é de mais fácil acesso na minha região. Desse modo, o PROUNI é uma ferramenta que não veta o desenvolvimento de talentos que não possuem condição financeira ou oportunidades. (126 – idade: 22 anos).*



## PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Na percepção desta pesquisadora a repetição da categoria “permanência na universidade” vem não somente reafirmar que o PROUNI é uma política pública de inclusão, como mostrar que a IES Comunitária de Santa Catarina tem cumprido com êxito as prerrogativas governamentais de administração do programa, no âmbito acadêmico, para que o bolsista não somente se sinta incluído, como pertencido a este ambiente universitário.

A permanência de um acadêmico na universidade vai além da questão financeira, já mostrada na categoria “ingresso na universidade” ser a que mais impossibilita o ingresso. O permanecer universitário e concluir o curso depende da maneira que a universidade trabalha com as diferenças sociais, culturais e pedagógicas, para que todos tenham acesso ao conhecimento, construam uma relação com o saber, desenvolvam-se como cidadãos críticos, dotados de capacidade de opinar sobre questões coletivas, tanto como possibilite o direito de escolher o rumo de sua vida, sem que haja empecilhos culturais/financeiros/sociais, isto é, a liberdade de pensar, ser e agir, pois há a confiança no ser.

A categoria “permanência na universidade” mostra que o PROUNI é mais que uma política pública para ingresso, quando a universidade cumpre o seu papel de ser mais do que um local para obtenção de diploma e de técnica profissionalizante, mas sim um local no qual existe a construção do saber, o diálogo com as diferenças, o debate cultural e o entendimento tanto por parte dos docentes quanto dos gestores de trabalhar em prol de uma sociedade menos injusta por meio da educação.

## TRABALHO E PROFISSÃO

A semelhança de repetição da categoria “Trabalho e Profissão” nas respostas dos entrevistados vem reforçar a ideia de que o PROUNI não apenas oportuniza o acesso e a permanência no Ensino Superior, mas sim contempla as exigências laborais do mercado de trabalho, visto que é comum na resposta dos bolsistas quanto ao questionamento “Qual a contribuição do PROUNI para a sua formação acadêmica e sua vida?”. A ligação de que somente por meio do PROUNI os bolsistas tiveram acesso ao processo de aquisição de saberes que possibilitou reconhecer a sua competência e tornar-se alguém capacitado para a tomada de decisão ampliou um leque de possibilidades no mercado de trabalho, gerando satisfação com sua colocação profissional, remuneração e transformação do ambiente no qual está inserido.

Paulo Freire (1987) afirma que a educação é uma forma prática de liberdade e um componente determinante para a constituição de um sujeito autônomo, capaz de se posicionar social e ideologicamente.

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação o libertou, ou seja, possibilitou ao participante acesso ao mundo universitário que o transformou, pois tornou real a troca de experiências com pessoas de vários níveis sociais e culturais, nas quais ele pode aprender a dialogar, expressar suas ideias e ter consciência do seu espaço como ser crítico e cidadão responsável.

*As relações desenvolvidas durante o período acadêmico fortalecem o conhecimento nas áreas de interesse e também fortalecem as vivências em grupo, isso contribuiu para a minha vida e para a minha ascensão profissional. (11 – idade: 29 anos).*

Desta forma, a bolsista não somente se fortaleceu como ser, como fortaleceu o grupo no qual está inserido, sendo muito importante para o mercado de trabalho, uma vez que recebe um profissional empoderado, com autonomia para a tomada de decisão, adaptável aos diversos círculos sociais, atento às mudanças, visto que já passou por mobilidade social, e segundo os relatos dos bolsistas, agradecido e confiante quanto a ascender profissionalmente.





## REALIZAÇÃO DE UM SONHO

A repetição desta categoria na fala dos entrevistados vem destacar a maneira que o PROUNI auxilia na constituição da autonomia pessoal do acadêmico, visto que ele, entendendo-se como ser criativo, crítico e com poder, adquire novas possibilidades, visando à transformação das formas de viver e realizando sonhos que antes existiam apenas no âmbito da imaginação e agora se realizam. Romano e Antunes (2002, p. 9) diz que o empoderamento das pessoas “é um meio de construção de um futuro possível palpável, capaz de recuperar as esperanças [...]”. Koefender diz ainda que:

[...] o empoderamento está profundamente relacionado não só com a relação conhecimento-ação, mas com a efetividade da ação que transforma, porque tem o poder da autoridade do saber reflexivo e criativo, epistêmico, como dizia Platão, sendo efetividade a obtenção da maior satisfação mediante os processos melhores e mais econômico-sociais. Isto é, a efetividade é o ganho simultâneo da eficácia e a eficiência para a elevação da qualidade do viver humano. (KOEENDER, 2012, p. 45).

A realização de um sonho é a concretização de algo que foi desejado. No caso da realização do sonho do Ensino Superior por meio do PROUNI, pode se dizer que o desejo habitava na pessoa que reconhecia o seu potencial, que se fez na oportunidade de ingresso por meio de uma política pública, expandiu-se em uma universidade preparada para trabalhar o pertencimento universitário dentro de um ambiente democrático, que preza por uma educação de excelência e transbordará na sociedade, que receberá pessoas empoderadas e capazes de modificar os quadros sociais.

Se não se montar uma máquina revolucionária capaz de se fazer cargo do desejo e dos fenômenos de desejo, o desejo continuará sendo manipulado pelas forças de opressão e repressão, ameaçando, mesmo por dentro, as máquinas revolucionárias. (DELEUZE, 1992, p. 29).

A categoria ‘Realização de um Sonho’ traz a convicção de que o PROUNI possibilita que pessoas desejantes instalem toda a sua potência de produção para a realização de um sonho e transformação de uma nova realidade.

## VIDA MAIS DIGNA

O princípio da dignidade da pessoa humana é um valor moral e espiritual inerente à pessoa, ou seja, todo ser humano é dotado desse preceito, e tal constitui o princípio máximo do estado democrático de direito. Está elencado no rol de direitos fundamentais da Constituição Brasileira de 1988 e ganhou a sua formulação clássica por Immanuel Kant (2004, p. 58), que defendia que as pessoas deveriam ser tratadas como um fim em si mesmas, e não como um meio, e que assim formulou tal princípio:

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. (KANT, 2004, p. 65).

A educação é um processo de humanização e de libertação do ser humano no que diz respeito ao desenvolvimento de suas potencialidades e do seu real agir socialmente na relação consigo mesmo, com o outro, com a natureza e a transcendência (DITTRICH, 2009). Por meio da educação, essas pessoas resgataram sua dignidade, tornando-se pessoas mais críticas, preparadas, qualificadas e mais respeitadas como cidadãs.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender o impacto do PROUNI na vida dos bolsistas, que se não fosse o programa, estariam excluídos de um Ensino Superior. Porém, para compreender o impacto causado na vida dos bolsistas, foi preciso entender antes que, inseri-los no Ensino Superior significa também que a política pública implica a permanência do aluno na equidade de oportunidades e na efetiva democratização do ambiente acadêmico. Pensar o PROUNI como política que oportuniza o empoderamento significa pensar em uma política pública que resgata a cidadania e coloca a pessoa em plena participação social, política e cultural.

Será que a posse do saber dá poder para a tomada de decisão, resolução de problemas e transformação do ser, que ao se entender modificado, altera também a sociedade e se torna um agente transformador? Seria o PROUNI apenas um programa de inserção ou, de fato, um programa de empoderamento universitário? Diante desses questionamentos, chegou-se à problemática do estudo: Por que a política do PROUNI oportuniza o empoderamento do aluno na formação universitária?

Diante dos resultados apresentados pode-se trabalhar com a grata ideia que os 11.371 bolsistas PROUNI que tiveram a chance de ingressar por meio desta política pública na IES Comunitária de Santa Catarina durante os 10 anos de programa estão em todos os lugares, multiplicando o que foi aprendido no âmbito acadêmico, influenciando o meio no qual estão inseridos, incentivando seus familiares e amigos a buscarem novos ideais, a expandirem a sua mente e se tornarem mais críticos em relação aos seus atos e aos fatos sociais.

O PROUNI resgatou a cidadania destes acadêmicos, que antes se diziam excluídos, menos capazes e em situação desigual, seja no mercado de trabalho ou em outros aspectos de suas vidas. Para muitos dos alunos entrevistados, o acesso pela política do PROUNI é a certeza de que a universidade está de portas abertas para que estes adquiram conhecimento, tomem decisão por si só, modifiquem-se e transformem a sociedade. Encontrar as portas da universidade aberta também é a certeza de que nunca mais precisarão pular “muros ou janelas sociais” para adentrarem em qualquer lugar, pois o conhecimento repassado com humanescência que provoca no ser a necessidade de transformar-se é a chave mestra para o empoderamento, que abre as portas de um entendimento em que é preciso desenvolver suas potencialidades e o seu agir social em prol de um mundo mais justo e igualitário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 11.096/2005 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa [do] Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Tradução Peter Paul Peblart. São Paulo: Editora 34, 1992.

FLORESTAN, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GENRO, T. **Uma reforma que interessa a todos os brasileiros**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Assessoria de Comunicação Social, 2005. Artigo originalmente publicado no Jornal Valor Econômico, 11 mar. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/artigos>>. Acesso em: 31 jul. 2015.





KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Tradução Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KOEFENDER, M. **O empoderamento de egressos no Mestrado Profissional de Saúde e Gestão do Trabalho, UNIVALI-Itajaí**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012. Disponível em: <[http://Siaibib01.UNIVALI.br/pdf/Marli\\_Koefender.pdf](http://Siaibib01.UNIVALI.br/pdf/Marli_Koefender.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MAZZONI, J. R. **Universidade brasileira: o primeiro ciclo em questão**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MEIRELLES, M; INGRASSIA, T. Perspectivas teóricas acerca do empoderamento de classe social. **Revista Eletrônica Fórum Paulo Freire**, ano 2, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.academia.edu/2341009/Perspectivas\\_te%C3%B3ricas\\_acerca\\_do\\_empoderamento\\_de\\_classe\\_social](http://www.academia.edu/2341009/Perspectivas_te%C3%B3ricas_acerca_do_empoderamento_de_classe_social)>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MINAYO, C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTEIRO, A. dos R. **O direito à educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

OAKLEY, P; CLAYTON, A. **Monitoramento e avaliação do empoderamento**. 2. ed. Tradução Zuleika Arasheno e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

ROMANO, J. O.; ANTUNES, M. (Orgs.). **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Action Brasil, 2002.

SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. **Glossário social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SOUZA, P. N. P. de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.



# O QUE ACONTECE DEPOIS DA FORMATURA? A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>1</sup>

Márcia Roseli da Costa – UNIVALI<sup>2</sup>

Fátima Catarina Barbi - UNIVALI<sup>3</sup>

Grupo de Trabalho – POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

## Resumo

Objetivamos com este trabalho identificar a relação entre os perfis profissionais prescritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e os perfis de empregabilidade dos egressos dos cursos de graduação de uma IES Comunitária de Santa Catarina, na perspectiva de uma formação profissional de qualidade. Iniciamos pela análise de conteúdo dos textos das competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os perfis profissionais prescritos pelos textos oficiais, no período de 2004 a 2013. Realizamos, também, pesquisa do tipo *Survey*, tendo como respondentes 1.798 egressos de diferentes cursos, de uma população total de 28.697 egressos, com questões referentes ao perfil de ocupação, salários, investimentos na formação, características da atuação profissional e sugestões para a melhoria do Curso de Graduação. As análises estatísticas dos perfis prescritos nas Diretrizes e dos perfis profissionais descritos pelos egressos, bem como as análises de conteúdo das sugestões dos egressos para a melhoria do Curso de Graduação, confirmaram que há mais incongruências do que congruências entre o prescrito nos textos oficiais e os perfis de empregabilidade dos egressos em atuação profissional. Por fim, a questão problema “O que acontece depois da formatura?” nos leva a constatar que o perfil prescrito não se concretiza na totalidade, à medida que os egressos indicam condições de empregabilidade não tão favoráveis quanto o desejado e capacidade de análise crítica e autonomia restritas.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Egressos. Formação Profissional.

## INTRODUÇÃO

A mudança nos modos de produção, o avanço da tecnologia e as rápidas transformações na sociedade geram um clima de incerteza em relação ao trabalho. Nesse contexto, as instituições universitárias recebem a função de buscar, no dizer de Saviani (1994), o estreitamento da relação entre os termos educação e trabalho, pelo reconhecimento de que a educação, ao qualificar os

<sup>1</sup> O presente trabalho decorre de Tese apresentada ao Colegiado do PPGE da UNIVALI e aprovada em 13/03/2017.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIVALI. UNIVALI. [marciac@univali.br](mailto:marciac@univali.br)

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da UNIVALI. UNIVALI. [Fatima.barbi@univali.br](mailto:Fatima.barbi@univali.br)



trabalhadores, pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Essa função é reforçada pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que aponta como a segunda finalidade da educação superior

formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996).

Dentre as políticas públicas adotadas para a implementação da LDB 9.394/96 destaca-se, como política de currículo, a definição de DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação. Nas Diretrizes são delineados os perfis profissionais que são incorporados aos Projetos Pedagógicos dos cursos, sendo esperado que esses perfis correspondam às demandas das áreas de atuação profissional dos egressos.

Os egressos dos cursos de graduação foram incorporados ao debate, como sujeitos da pesquisa que realizamos numa Universidade Comunitária do Sul do Brasil para identificar se, e em que medida, a formação profissional nos cursos de graduação, baseada nos perfis prescritos pelas DCNs, contribui para a empregabilidade. Surgiu daí a pergunta título deste trabalho: o que acontece depois da formatura?

Assim, embora se reconheça a importância da formação profissional de nível superior, a tendência de caracterizar a educação superior de qualidade como a que oferece a melhor formação profissional, causa inquietação suficiente para impulsionar a elaboração deste trabalho.

A escolha pelos egressos como público participante desta pesquisa, num primeiro momento, foi impulsionada pelos estudos do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que revelaram uma tendência de destaque para questões sobre os egressos na modificação dos seus Instrumentos de Avaliação (BRASIL, 2015). Os instrumentos de avaliação de curso e da IES – Instituição de Ensino Superior, nos processos de Reconhecimento e Credenciamento, respectivamente, passaram a tratar com mais ênfase esse público, seja para verificar o acompanhamento que as IES realizam com seus egressos, seja pela identificação do ambiente socioeconômico no qual os egressos se inserem.

No entanto, quando se fala em avaliação de cursos (BRASIL, 2012 e BRASIL, 2015) a preocupação é apenas documental, remetendo ao perfil profissional dos Projetos Pedagógicos dos cursos e, por consequência, às competências e habilidades prescritas pelas DCNs. O direcionamento dado aos processos avaliativos institucionais por meio do AVALIES – Avaliação das Instituições de Educação Superior, não é o mesmo utilizado para o processo avaliativo dos cursos que compõem a IES (ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação), pois são tratados pelos instrumentos de avaliação como partes isoladas de um todo que não se integra e não conversa entre si. Lacerda (2015), ao tratar do caráter formativo do SINAES, que nos parece ser o foco da inclusão dos egressos na Avaliação, nos indica que

O aspecto formativo do sistema somente se encontra na AVALIES, no processo de auto avaliação da IES, que, este sim, tem condições de realizar um exame abrangente em tempo e espaço, com sujeitos envolvidos com a realidade institucional (LACERDA, 2015, p.31).

Confirma-se aqui que o acompanhamento da concretização dos perfis prescritos pelas DCNs de fato não é favorecido pelo SINAES no que diz respeito à avaliação dos cursos. Faz falta na ACG a inclusão de indicadores que estimulem os cursos a ouvirem a fala dos egressos acerca da sua formação, das possibilidades e dificuldades que enfrentam na vida profissional e que se relacionam à formação universitária recebida.

Ainda que o SINAES já indique às IES, especialmente na AVALIES, a pertinência de pesquisa focada nos egressos, a opção que fizemos se deu, também, pela importância de se envolver na discussão, acerca da formação profissional, aqueles que fazem uso dela, por entendermos que todo movimento de reflexão, de avaliação, de mudança, de melhoria na educação superior deve levar em conta o que tem a dizer os sujeitos diretamente envolvidos. Lousada e Martins (2005), nesse sentido, afirmam que





Se uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho (LOUSADA e MARTINS, 2005, p.74)

Assim, o egresso é percebido neste trabalho como um sujeito que, por já haver concluído a formação acadêmica, tem condições de avaliar o percurso da formação. No dizer de Meira e Kurcgant (2009)

O egresso enfrenta no seu cotidiano de trabalho situações complexas que o levam a confrontar as competências desenvolvidas durante o curso, com as requeridas no exercício profissional. Pode, a partir daí, avaliar a adequação da estrutura pedagógica do curso que foi evidenciado, bem como os aspectos intervenientes no processo de formação acadêmico (MEIRA E KURCGANT, 2009, p.482).

Identificamos, também, as pesquisas que têm o egresso da educação superior como público e verificamos que são poucas as publicações que tratam do egresso e as pesquisas que os utilizam como participantes.

Por se tratar de uma das principais, senão a principal entidade representativa da pesquisa em educação no país, fizemos a leitura e análise das publicações das reuniões anuais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Para esta atividade foram selecionados trabalhos da 30ª à 36ª Reuniões Anuais realizadas de 2007 a 2013, utilizando o critério de atualidade e, ainda, dessas Reuniões, foram selecionados os Grupos de Trabalho – GT 09 – Trabalho e Educação, GT 11 – Políticas de Educação Superior e GT 12 – Currículo. A escolha desses GTs se deu pela possibilidade de aproximação às discussões acerca da formação profissional universitária e da avaliação do ensino superior. No entanto, constatamos que não há trabalhos apresentados nas ANPEDs que pesquisem a atuação profissional, a formação profissional, a visão de currículo ou da avaliação da educação superior na perspectiva dos egressos

Acreditamos, assim, que o conjunto composto pela presença pouco significativa dos egressos no Sistema de Avaliação, pela sua ausência nos debates nas IES sobre a formação profissional e ainda mais, pela ausência da fala dos egressos na pesquisa sobre a educação superior no país, é justificativa bastante para a inclusão das falas dos egressos neste trabalho.

## DESENVOLVIMENTO

Participaram da pesquisa os egressos da IES no período compreendido entre 2004 e 2013, propositadamente, coincidente com a implantação do SINAES. Nesse período foram identificados na IES 28.697 egressos, obtendo como resultado a participação de 1.798 egressos como respondentes da pesquisa.

Foi escolhida a pesquisa do tipo *Survey*, como metodologia, com aplicação de questionário previamente estruturado, composto por questões objetivas e uma questão dissertativa. Esse tipo de pesquisa se aplica ao presente trabalho por se caracterizar pela coleta de dados e informações de um determinado grupo que representará a população-alvo (BABBIE, 1999).

O questionário aplicado aos egressos da IES teve 15 questões, que identificaram:

1. Situação de empregabilidade dos egressos – da formatura ao emprego atual;
2. Local de trabalho dos egressos – área de atuação e a natureza da atual organização;
3. Cargo exercido e renda média alcançada;
4. Importância do desempenho no ENADE para a profissão;
5. Contribuição do Curso para atuação e desenvolvimento profissional;
6. Investimento próprio na formação;
7. Construção da carreira profissional pelos próprios egressos;
8. Sugestões de melhoria para o Curso.

Para a elaboração das questões que tratam da contribuição do curso para o desenvolvimento profissional foram estudados os perfis profissionais expressos nas Diretrizes dos diversos





curso participantes da pesquisa, a partir das competências e habilidades presentes nesses documentos. O estudo resultou na elaboração de uma questão em que os egressos identificam o nível de contribuição do seu curso para o desenvolvimento profissional, utilizando os atributos comuns: capacidade de comunicação; habilidade de trabalhar em equipe; capacidade de análise crítica; senso ético; criatividade na solução de problemas; capacidade de tomar decisão; capacidade empreendedora.

No Quadro 1 vemos a frequência com que esses atributos aparecem nas Diretrizes, considerando as diversas áreas de conhecimento:

**Quadro 1** – Síntese das Competências e habilidades nas DCNs

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CIÊNCIAS DA SAÚDE	CIÊNCIAS SOCIAIS E JURÍDICAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LICENCIATURAS	CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	TOTAL
Ética	35	0	20	5	1	61
Comunicação	11	0	8	2	0	21
Empreendedorismo	7	0	4	1	1	13
Trabalho em equipe	21	0	8	4	0	33
Resolução de problemas	18	0	8	7	0	33
Análise crítica	5	1	13	6	0	25
Tomada de decisão	5	1	8	6	0	20
Conhecimento teórico e prático	107	12	73	46	5	243

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Embora o conhecimento seja imprescindível a qualquer processo formativo, o destaque ao conhecimento teórico e prático nas DCNs é revelador de uma formação ainda pautada no ensino tradicional, que continua destacando a formação eficaz como aquela que propicia a aplicação de conhecimentos recebidos. Canário indica que essa forma de pensar a formação pode ser traduzida pela

[...] Sobrevalorização da anterioridade da formação, relativamente à acção e à mudança; pela sequencialidade do conhecimento científico-conhecimento tecnológico-treino que corresponde a uma matriz fundamental da forma escolar; por uma orientação dominante para a capacitação individual[...] (CANÁRIO, 2003, p. 129).

A ausência da categoria empreendedorismo na maioria dos cursos é um destaque que causa estranhamento, por tratar-se de tema comum ao discurso da própria universidade e das agências que discutem as questões mais atuais do mundo do trabalho. Shiroma e Coan, tecendo críticas ao empreendedorismo como imposto pela lógica das políticas públicas de currículo, concluem

[...] a base epistemológica que sustenta a educação para o empreendedorismo é a mesma que nutre as relações sociais de produção capitalistas e fomenta a corrida pelos sonhos individuais que tentam forjar um jovem de novo tipo, limitados à pequena política, aprisionados aos projetos individuais que se pode conquistar em curto prazo (SHIROMA e COAN, 2012, p. 273).

Também não pode passar despercebido o pequeno número de menções a competências e habilidades categorizadas com predomínio da análise crítica e da ética, considerando os problemas sociais e éticos com os quais deve se deparar o egresso dos cursos de graduação no exercício das diversas profissões. Para Goergen



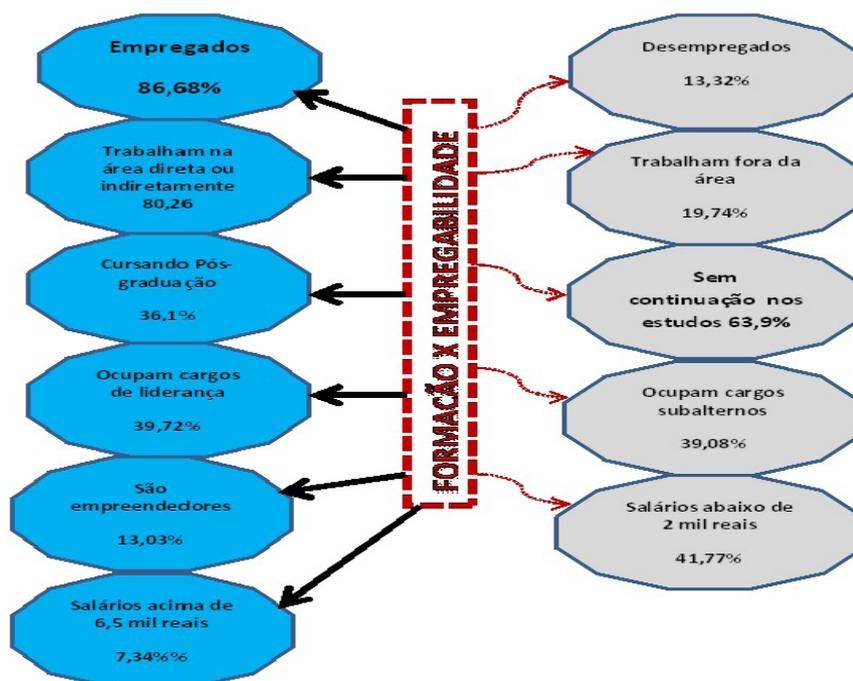
A educação superior deve contribuir, no contexto da pesquisa, do ensino, da extensão e do trabalho cultural, para uma refundação ética e moral da sociedade mediante a substituição da ética individual e solipsista por uma ética de corresponsabilidade e da solidariedade (GOERGEN, 2010, P.34).

No levantamento dos perfis profissionais das Diretrizes dos cursos investigados é possível perceber a tendência à vocação para a responsabilização, o compromisso, a alta produtividade e liderança, ao lado de enunciados sobre os grandes temas transversais, como o respeito às diferenças, sejam elas sociais, raciais ou de gênero, a ética pessoal e profissional, o respeito ao meio ambiente, enfim, a um perfil de cidadania como definida por Garcia (GARCIA, 2010, p.451) “em termos de habilidades necessárias a uma economia global e a uma sociedade do conhecimento, que se fundamenta na produção flexível, no uso da tecnologia (...)”.

A análise das respostas dos egressos possibilitou fazermos um desenho de quem é esse egresso e demonstrar que o perfil prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais não é exatamente o perfil que se concretiza com a formatura e também não se materializa como o perfil adequado para as melhores condições de empregabilidade.

Na Figura 1 demonstramos que, embora alguns resultados apontados na Pesquisa com os egressos tenham revelado aspectos animadores, como, por exemplo, o alto percentual de empregados no momento da pesquisa (86,68%) e o percentual significativo dos que trabalham, direta ou indiretamente, na área de formação (80,26%), há outros aspectos que se destacam negativamente. Dentre eles, destacamos os baixos salários dos egressos, uma vez que 41,77% deles declara receber salários inferiores a 2 mil reais e somente 7,34% recebem salários superiores a 6,5 mil reais.

**Figura 1** – Formação X Perfil de empregabilidade dos egressos



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A análise dos perfis apresentados pelos egressos na realidade do mercado de trabalho nos permite dizer que a expectativa acerca do potencial da formação para a empregabilidade se revela irreal. No cenário atual, cai por terra a falsa pretensão de que a formação em curso superior garantirá “um lugar ao sol” e que os perfis prescritos pelas políticas públicas servirão para o melhor e mais adequado preparo do jovem para enfrentar e ser bem sucedido no mercado profissional.



Crozier afirma que “[...] sabemos hoje que a formação não cria empregos e que a realidade social não muda por decreto [...]” (CROZIER apud CANÁRIO, p. 117), destacando uma das (in) congruências que marcam a formação profissional universitária: a prescrição, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de perfis profissionais “desejáveis” para uma realidade social que muda num ritmo acelerado, para um mercado incerto e imprevisível, para sujeitos com identidades indefinidas.

A última questão do instrumento solicitou sugestões de melhoria para que os cursos de graduação no país formem profissionais líderes, competentes e com perfil de empregabilidade.

Após a leitura exploratória das respostas, tomamos como base as dimensões instituídas pelo SINAES para a ACG (BRASIL, 2004), *a priori*, para classificá-las como: Organização didático-pedagógica; Corpo docente e Instalações físicas.

A escolha pelas dimensões da ACG como classificação dos dados desta questão se deu pela compreensão da possibilidade de organização das respostas a partir de uma lógica estrutural (BARDIN, 1977), que relaciona os achados a partir de um ponto comum às políticas de educação superior no país – o Sistema de Avaliação, permitindo melhor compreensão do conjunto.

As respostas foram agrupadas por similaridade, criando padrões de respostas pelos elementos comuns, com o objetivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, P.119), como se vê no Quadro 2:

**Quadro 2** – Dimensões e padrões de resposta da questão: Sugestões de melhoria para o seu Curso de Graduação

DIMENSÕES	PADRÕES DE RESPOSTA
<b>Instalações físicas</b>	Laboratórios mais equipados conforme as tendências de mercado
	Biblioteca com mais títulos e mais atualizada
	Estrutura física mais adequada e maior incentivo ao seu uso pelos alunos
<b>Corpo docente</b>	Professores que exijam/incentivem mais os alunos
	Melhor qualificação/atualização/capacitação do corpo docente
	Melhor didática dos professores/ Professores com mais perfil docente
	Professores que atuem na área específica
	Professores mais éticos
	Avaliação do trabalho docente mais criteriosa
	Valorização dos professores
<b>Organização didático-pedagógica</b>	Cursos/aulas mais práticas, mais atualizados
	Curso mais alinhado ao mercado de trabalho
	Mais estágio/mais qualificados
	Apoio ao empreendedorismo
	Oferta de curso/disciplina específico
	Estimular senso crítico, ética e reflexão
	Maior interação teoria e prática
	Fazer mais parcerias com empresas para oportunidades aos alunos
	Programas de trainee/formação de líderes
	Mais pesquisa científica
	Orientar para ingresso no mercado de trabalho
	Trabalhar comportamentos/atitudes com os alunos
	Mais viagens/visitas técnicas
	Analisar melhor a matriz curricular
	Avaliação criteriosa/aplicação prática dos conhecimentos
	Cursos mais focados em fundamentos/objetivos
Conteúdos mais atualizados	





DIMENSÕES	PADRÕES DE RESPOSTA
<b>Organização didático-pedagógica</b>	Seminários com a participação de egressos
	Intercâmbio de universitários para oferecer mais oportunidades de aprendizagem
	Criar empresas-modelo/incubadoras
	Atividades de extensão - extraclasse - com a comunidade
	Rever disciplinas com conteúdos irrelevantes
	Exigir que os alunos leiam mais
	Melhorar a qualidade do curso
	Incentivar e orientar trabalho em equipe
	Contra educação a distância/disciplinas
	Flexibilidade curricular
	Domínio da língua portuguesa e matemática
	Oferta de disciplinas opcionais
	Ênfase em áreas específicas
	Interação entre cursos/disciplinas
	Currículo adaptado para cada região/situação
	Melhor aproveitamento do tempo de aula
	Incentivar a continuação de estudos
	Orientação profissional antes do ingresso
	Trabalhos em grupo com a comunidade
	Maior disponibilidade de tempo/dedicação dos professores
	Diminuir número de alunos por sala
	Ensino por competências
	Aumentar média de 6 para 7 ou 8 na admissão
	Prova ao final do curso para exercer profissão
Ouvir alunos nas decisões curriculares	
Diminuir mudanças na matriz curricular	
Oferta de cursos em diferentes turnos	
Transformar cursos de tecnologia em bacharelado	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em relação às Instalações Físicas as falas dos egressos são pouco significativas. No entanto, podemos perceber a pertinência das sugestões dos egressos, que vão ao encontro de uma formação universitária de qualidade. Ferri, nesse sentido, diz que para um projeto de ensino e aprendizagem responsável e coerente: “[...] é preciso refletir sobre o papel pedagógico do professor na construção da qualidade das aprendizagens no ensino superior e defini-lo no âmbito da instituição” (FERRI, 2010, P. 159).

As sugestões dos egressos sobre o Corpo Docente foram significativas do ponto de vista numérico e de conteúdo. Entendemos o professor como gestor do conhecimento, o que torna destacado o trabalho docente na busca de qualidade do ensino superior, pois “O professor é o agente mais próximo do currículo” (MUÑOZ, 2013, p. 499), é ele quem decide o que e como ensinar, é ele quem avalia e acompanha o processo didático na sala de aula, é ele quem faz as escolhas que farão acontecer o processo de ensino e aprendizagem e a depender da sua ação será possível promover a melhoria e a mudança ou, simplesmente, reproduzir, como destacado por Muñoz (2013).

A preocupação com o “como acontece a formação” se reflete nas falas dos egressos, e aqui optamos por traduzir como “Organização Didático-pedagógica”. Nas sugestões dos egressos vemos a preocupação com a qualidade dos Cursos e ficou claro que as ideias centraram-se em questões pertinentes ao desenvolvimento curricular.

Quando falamos em currículo, nos referimos a toda a organização do processo de ensino e aprendizagem na educação superior, compreendendo não somente os elementos presentes nos documentos oficiais governamentais, institucionais ou mesmo de produção do professor, como o Plano de Ensino, como também, todos os movimentos que estão explícitos e implícitos





no conjunto das ações que configuram o percurso dos cursos de graduação e que se refletem no cotidiano da sala de aula.

No quadro das sugestões dos egressos se destaca a preocupação com o que deve ser trabalhado/ensinado/aprendido na formação universitária. É fato que na definição sobre o que a educação superior deve ensinar não se pode fechar os olhos diante da realidade das exigências do mundo que aí está, do qual fazemos parte, queiramos ou não. Ferri afirma que

A reorganização das forças produtivas no mundo do trabalho e o modo social vigente tornam hegemônicas as ideias de que, no futuro, o que prevalecerá será a necessidade de autoaprendizagem das pessoas. Assim, é preciso assegurar um saber geral que subsidie o processamento de novos conhecimentos e a versatilidade nos processos de adaptação às novas atividades no mundo do trabalho (FERRI, 2010, p. 167).

As sugestões dos egressos apontam para um modelo pedagógico que é a reprodução do modelo de educação proposto pelos documentos da reforma da educação superior, numa lógica de transposição do modo de funcionamento do mercado de trabalho para a prática. No dizer de Canário, é incorporada a lógica em que “Uma formação ‘eficaz’ é, então, ‘transferida’, por um processo de ‘aplicação’, o que transforma a formação num processo de reprodução de normas e gestos, estabelecidos e aprendidos *a priori* (CANÁRIO, 2003, P.130).

Algumas poucas falas dos egressos sobre como ensinar e aprender, pedem por “atividades de extensão – extraclasse – com a comunidade”; “trabalhos em grupo com a comunidade”; “Interação entre cursos/disciplinas”; “Incentivar e orientar trabalho em equipe”, e, revelam a adesão a um modelo formativo cujo foco não é o conteúdo como um fim, mas percebido como um meio para uma formação mais ampla, para uma formação integral que os prepare, também, para a atuação social, como reforçado por Goergen: “Formação acadêmica de qualidade é muito mais que preparação profissional para o mercado porque envolve a formação do ser humano integral enquanto cidadão político e ético” (GOERGEN, 2010, p.25).

As solicitações dos egressos por “curso mais alinhado ao mercado de trabalho”; “fazer mais parcerias com empresas para oportunidades aos alunos”; “programas de trainee/formação de líderes”; “orientar para ingresso no mercado de trabalho”; “orientar profissionalmente antes do ingresso”; “Intercâmbio de universitários para oferecer mais oportunidades de aprendizagem” apontam como tarefa própria da Universidade a inclusão dos estudantes no mercado de trabalho.

Quer parecer que a Universidade se torna responsável por resolver a crise do trabalho e os problemas relacionados ao desemprego de massas. No entanto, o que percebemos é que a crise do trabalho é marcada no imaginário das pessoas, forjada pelos discursos políticos, do mercado e do quase-mercado, pela ideia que remete a responsabilidade da crise às agências formadoras, como também destaca Canário

A articulação estreita entre as políticas de educação e formação e as políticas de emprego serve a gestão política dos problemas sociais do desemprego e da precarização do trabalho e induz a ideia de que os problemas de inserção satisfatória no mercado de trabalho seriam uma consequência do déficit de qualificações dos trabalhadores (CANÁRIO, 2003, p.199).

Além disso, nas sugestões dos egressos, a avaliação seria impulsionadora da qualidade da formação, quando pedem por uma “Avaliação criteriosa/aplicação prática dos conhecimentos”; “Aumentar média de 6 para 7 ou 8 na admissão” ou mesmo por “Prova ao final do curso para exercer profissão”. Jiménez Sánchez indica que “[...] a avaliação deve ter um caráter formativo, motivador e orientador, para que sirva como mecanismo de reflexão e auto regulação, tanto para o aluno quanto para o professor” (SÁNCHEZ, 2013, p.378).





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas para a educação superior, expressas em documentos oficiais, tais como as Diretrizes ou o próprio SINAES, estão focadas na formação para o atendimento de um desenvolvimento econômico conforme os preceitos do modelo econômico vigente. No entanto, percebemos que esses movimentos nem sempre conseguem ser eficazes. Canário diz que “A euforia e a decepção que têm acompanhado o crescimento exponencial das atividades formativas são um fenômeno comum a diferentes domínios da atividade social [...]” (CANÁRIO, 2013, 123).

Os achados na pesquisa com os egressos demonstram incongruências significativas entre a formação prescrita e, portanto, a considerada como de qualidade pelas políticas públicas, e os resultados dessa formação no cotidiano do mundo do trabalho. A pesquisa revelou que a preocupação dos egressos é reforçada sobre o conhecimento prático, diretamente relacionado à profissão, incorporando a tendência instrumental como o caminho mais apropriado para a formação profissional. Essa tendência se revela como uma das incongruências entre o perfil prescrito e o perfil de empregabilidade dos egressos.

Junto à questão do conhecimento teórico e prático, a formação ao longo da vida passa a ser uma necessidade indispensável na dita sociedade do conhecimento. Sacristán nos orienta que vivemos num momento em que a informação e o conhecimento são de extrema relevância para o funcionamento da sociedade e que os indivíduos engajados nessa perspectiva têm mais oportunidades (SACRISTÁN, 2013). Isto evidencia outra incongruência, quando apenas 36,1% dos egressos cursam pós-graduação e apenas 48,45% realizam investimentos na própria formação.

No que se refere à formação, os egressos expressaram suas sugestões de forma significativa, ao pedir por maior flexibilidade curricular. Os achados da pesquisa revelam que 19,74% dos egressos atua profissionalmente fora de sua área de formação e a metade deles, por não encontrar colocação na área. Enguita nos diz que “A organização do trabalho (como também a do capital, da tecnologia e da gestão) evolui no sentido da existência de flexibilidade como resposta a mercados incertos e dinâmicos, ciclos tecnológicos mais breves [...] etc.” (ENGUITA, 2013, p. 65).

Um dos princípios de formação da reforma encontra-se, sem dúvida, na assunção de competências para as definições curriculares da educação superior. No entanto, a constatação de incongruências entre o perfil prescrito, na forma de competências e habilidades pelas Diretrizes, e o perfil de empregabilidade dos egressos, nos permite, ainda, tecer algumas considerações.

Talvez a maior das incongruências esteja na constatação de que a formação prescrita pelas Diretrizes, e adotada pelas instituições de ensino superior nos seus Projetos Pedagógicos, de fato não se concretiza como esperado.

E, então, volta a questão: O que acontece depois da formatura? Apesar de inúmeras histórias de sucesso profissional e pessoal que observamos entre os egressos, infelizmente, em sua maioria, constatamos um perfil indicativo de uma formação insuficiente para o sucesso desejado, com baixas condições de empregabilidade e capacidade de análise crítica restrita em relação às situações vivenciadas no mercado de trabalho.

Para nós a formação deve estar vinculada a uma concepção de aprendizagem e de educação pautada nos princípios de uma formação integral, que se preocupe com o desenvolvimento pessoal do aluno num sentido mais amplo do que recomendam as organizações. Zabalza destaca que o mercado de trabalho já se dá conta que a formação focada apenas no preparo técnico começa a não fazer sentido:

[...] começa a predominar a ideia de que é preferível, inclusive do ponto de vista dos empregadores, que os indivíduos tenham uma formação geral suficientemente ampla e polivalente a ponto de permitir a mobilidade profissional (ZABALZA, 2004, P.49).

Precisamos de uma formação universitária que se comprometa com as demandas da sociedade por melhor preparo do egresso para que possa desempenhar as funções profissionais





com competência, mas, também, ser o cidadão consciente, solidário e participativo, exercer o direito de análise crítica do contexto social, econômico e político que o cerca, tendo como princípio uma postura reflexiva em todos os aspectos do conhecimento e das experiências profissionais e sociais que vivencia e isso pode ser feito, não mediante a imposição de documentos oficiais, mas pela via do comprometimento das instituições de ensino e dos docentes com a construção de um currículo reflexivo, em que o aluno seja sujeito ativo, um currículo que favoreça o desenvolvimento do pensamento e cujo foco principal seja a qualidade das aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

ANPED. **Reuniões Científicas Nacionais:** 30 a 36. Trabalhos dos GTs. 2007 à 2013. Disponível em < [www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional](http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional) >. Acesso em 20.mar.2014.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey.** Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. (Coleção Aprender).

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

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.** Brasília: INEP, 2012. Disponível em: < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_mai\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_mai_12.pdf) >. Acesso em 12.jul.2015.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_cursos\\_graduacao\\_publicacao\\_agosto\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf) >. Acesso em 15.nov.2015.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Orientações gerais para o roteiro da auto avaliação das instituições.** – Brasília: INEP, 2004. Disponível em < [http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes\\_sinaes.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf) >. Acesso em 10. Jul.2014.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **SINAES** – Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior: Da Concepção à regulamentação. 2.ed.– Brasília: INEP, 2004. Disponível em: < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/700>>. Acesso em 10.jul.2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANÁRIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho.** 2 ed. Porto, Pt: Porto Editora, 2003.

CANÁRIO, R. A “aprendizagem ao longo da vida” análise crítica de um conceito e uma política. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho.** 2 ed. Porto, Pt: Porto Editora, 2003.

ENGUITA. M. F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FERRI, C. Educação geral: um desafio pedagógico no ensino superior. In: PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Universidade e currículo:** perspectivas de educação geral. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.





GARCIA, M. M. A. G. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**. 15v. n.45. set./dez.2010.

GOERGEN, P. L. Formação Superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LACERDA, L. L. V. de. **Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior: Sistema de Avaliação ou Exame de Desempenho?** . 2007. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2015.

LOUSADA, A.C.Z.; MARTINS, G.A. Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, SP: USP, v.1, n.37, p. 73-84, 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-70772005000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772005000100006). Acesso em 14.out.2014.

MEIRA, M.D.D., KURCGANT, P. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, SP: USP, v. 43 (2). p. 481-485, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n2/a31v43n2.pdf> . Acesso em: 15.out.2014.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G.. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G.. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHEZ, J. J. O currículo na educação secundária. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. *et al.* (Orgs). **Tecnologia, trabalho e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SHIROMA, E. O. e COAN, M. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, M. M. da, QUARTIERO, E. M. e EVANGELISTA, O. (orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2012. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação continuada do Educador.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# REFLEXÃO ACERCA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Daiane Caetano Costa de Aquino<sup>1</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Educação e Trabalho  
Agência Financiadora – Não contou com financiamento

## Resumo

Esse texto consiste num recorte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí, e faz parte do grupo de pesquisa Educação e trabalho. A investigação está em andamento e esse artigo é uma discussão teórica que insere a temática de estudo. O currículo escolar tem sido abordado como tema de pesquisa na área da educação em nosso país a partir da década de 1990. Desde então, muitos são os estudos acerca deste objeto. As reflexões acerca de um currículo escolar voltado a atender e contemplar as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos serão trazidas para as discussões a partir de diversos autores em que em seus estudos nos fazem refletir sobre as desigualdades sociais dos alunos que frequentam a escola pública, especialmente a EJA, desta maneira, oportunizar propostas pedagógicas aos alunos, bem como conhecimentos que lhes permitam atuar na sociedade e exercer a cidadania de maneira consciente. O objetivo do presente artigo é trazer uma análise de questões que mostram a presença das desigualdades sociais na escola e verificar as possibilidades de enfrentamento a essas desigualdades, por meio da organização de um currículo escolar menos hegemônico, que atue na construção da autonomia social de seus alunos. Trata-se de um ensaio teórico e balanço do conhecimento, embasado nos autores: Arroyo (2015), Leite (2015), Mendonça (2015), Sacristán (2013) e Santomé (2013) que discutem o tema currículo escolar numa perspectiva de “justiça social”. Os breves resultados apontam que o currículo ocupa um lugar primordial no processo pedagógico, pois atua como gestor dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, surge a necessidade de desenvolver este estudo com o intuito de apontar as desigualdades sociais e a situação de pobreza dos alunos, que estão presentes na escola, tendo o currículo como instrumento de enfrentamento a essas mazelas. O estudo ainda tenta discutir a possibilidade de organizar o currículo escolar de maneira menos hegemônica para a EJA e demonstrar que o currículo pode atuar como ferramenta de resistência às desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Currículo Escolar, Desigualdades Sociais e Resistência.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: [daiannyaquino@hotmail.com](mailto:daiannyaquino@hotmail.com), pesquisadora do grupo Educação e Trabalho.



## INTRODUÇÃO

O currículo configurou-se como objeto de estudo específico no final do século XIX nos Estados Unidos, período marcado pela revolução industrial, período esse, que fez com que se refletisse sobre os conhecimentos que eram necessários serem abordados no processo de escolarização, com intuito de preparar em grande escala, mão de obra, para fazer parte do mundo industrial e urbano que estava se constituindo. Sobre o campo de estudo de estudo focado no currículo Ranghetti e Gesser explicitam que,

O início do campo curricular foi marcado pelo franco desenvolvimento da indústria, especialmente nos Estados Unidos, e pela ampla onda de imigrantes europeus que vinham em busca de realizar o grande sonho americano do novo mundo, em busca de emprego ou de um pedaço de terra. (2011 p. 22)

No nosso Brasil a temática currículo começou a ser evidenciada a partir da década de 1990, segundo Ranghetti e Gesser, (2011 p. idem) “ é a partir desta década que o currículo como campo especializado, na educação, passa a despertar o interesse de vários segmentos tanto das políticas em educação, como de seus pesquisadores e educadores.” O currículo vem sendo então tratado no âmbito acadêmico, muitas são as discussões acerca do currículo, o que faz com que a temática seja explorada com grande recorrência.

Eventos nacionais e regionais de grande importância para o mundo acadêmico na área da educação, como por exemplo, a <sup>2</sup>ANPEd e o <sup>3</sup>ENDIPE, também trazem em seus eixos espaços destinados a trabalhos referentes à temática. Com base na biblioteca eletrônica de coleção selecionada de periódicos científicos - Scielo, nos últimos 5 anos, no Brasil, 122 (cento e vinte e dois) artigos sobre a temática currículo foram publicados, esses trabalhos contemplam diferentes etapas e modalidades da educação básica e também a educação superior.

A referida recorrência de abordagem do currículo escolar em trabalhos e pesquisas educacionais pode ser também identificada em publicações de livros como referência o livro organizado por Sacristán (2013), intitulado: “Saberes e incertezas sobre o currículo, é uma obra que reúne trabalhos de diversos autores que estudam o tema currículo”.

Dentre os 122 (cento e vinte e dois ) artigos encontrados em Scielo, grande parte se refere a estudos focados no currículo escolar de determinada disciplina, em maior evidência nas disciplinas de educação física e ciências. Alguns trabalhos se referiam ao currículo escolar voltado a atender alunos com deficiências intelectuais; a menor parte tratava do conceito de currículo, da sua função dos conteúdos e dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante das leituras de artigos realizadas, sentiu-se a necessidade de trazer, neste trabalho reflexões acerca de um currículo escolar voltado a atender e contemplar, em sua proposta a desigualdade social dos alunos que frequentam a escola pública, bem como propiciar aos alunos conhecimentos que lhes permitam atuar na sociedade e exercer a cidadania de maneira consciente. O objetivo do presente artigo é trazer uma análise de questões que mostram a presença das desigualdades sociais na escola e verificar as possibilidades de enfrentamento a essas desigualdades, por meio da organização de um currículo escolar menos hegemônico, que atue na construção da autonomia social de seus alunos.

Trata-se de um artigo metodologicamente organizado como um ensaio teórico que traz uma discussão de autores importantes como Arroyo (2015), Leite (2015), Mendonça (2015),

<sup>2</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma entidade, sem fins lucrativos, fundada pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. Tem por finalidade promover o desenvolvimento da ciência, da educação e da justiça social. Anualmente acontecem reuniões nacionais e regionais da ANPEd, que servem como espaços de constante debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área da educação.

<sup>3</sup> O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham com questões relacionadas a temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo.





Sacristán (2013) e Santomé (2013) que discutem o tema currículo escolar numa perspectiva de “justiça social”. Para subsidiar os arranjos teóricos traz-se as concepções de autores que pesquisam sobre currículo escolar e que acreditam na possibilidade e aplicabilidade de um currículo voltado às vivências dos alunos, um currículo que articule saberes cotidianos com os saberes científicos, no intuito de desenvolver uma proposta curricular menos hegemônica e mais acessível aos alunos advindos de contextos empobrecidos.

Nesta perspectiva, o artigo está organizado em duas partes. A primeira aborda a presença da desigualdade social na escola e a segunda reflete sobre o currículo como um instrumento de enfrentamento às desigualdades sociais.

## DESIGUALDADE SOCIAL E ESCOLA

A situação de desigualdade social pode ser caracterizada pela falta ou restrição de acesso a serviços básicos previstos na <sup>4</sup>Constituição Federal, no que diz respeito à dignidade humana e de sobrevivência (direito à moradia, alimentação, transporte, saúde, educação, etc).

Em nosso país oficialmente foram estabelecido parâmetros que estipulam um determinado valor de renda per capita para definir se o indivíduo se encontra em situação de pobreza ou pobreza extrema, atualmente o Decreto nº 8.794, de 29 de junho de 2016, alterou Decreto 5.209 de 17 de setembro de 2004 (que regulamenta a Lei nº 10. 836, de 9 de janeiro de 2004 – Lei que criou o Programa Bolsa Família e que instituiu o Plano Brasil Sem Miséria) em seu Artigo 18 passou a caracterizar como pobreza e pobreza extrema uma renda familiar per capita de até R\$170,00 e de até R\$ 85,00 respectivamente.

Para minimizar essa desigualdade social, acreditando que a educação tem a possibilidade de intervir e impor rupturas nesse quadro de desigualdades, a partir de sua prática cotidiana, é preciso estabelecer um currículo de ordem emancipatória, que busque atender as necessidades reais dos seus alunos pobres em situação de desigualdade social, bem como possibilitar o acesso ao conhecimento dos seus deveres, direitos e origens sociais. Segundo Arroyo (2015, p. 19), “o primeiro conhecimento a que todo ser humano tem direito é o de compreender-se no mundo, na sociedade, na história.”

Partindo dessa premissa, no âmbito escolar, a mudança começa com trabalho pedagógico intencional, projetos bem elaborados, aulas dialogadas que propiciem a reflexão, definição de conceitos, apontamento de caminhos para o enfrentamento e superação das mazelas (segregação, desvalorização das vivências e experiências, das culturas e subjetividades dos alunos em situação de pobreza) decorrentes das desigualdades sociais.

As práticas curriculares emancipatórias, a respeito das dimensões de gênero, classe social, etnia, religião e culturas, precisam ser desenvolvidas para se construir uma escola que tenha centralidade nos sujeitos, que acolha a diversidade, que dialogue com seu território, que se comprometa com a transformação social. (LEITE, 2015)

É importante ressaltar que o currículo é um instrumento norteador na tomada de decisões sobre o fazer pedagógico. É um território a ser repensando diariamente, afinal de contas o trabalho desenvolvido em nossas instituições de ensino serve a quem? Sofre influências de quais tendências? Quais culturas? Qual necessidade econômica? Esses questionamentos devem ser feitos a fim de se construir um currículo mais igualitário, pois o currículo escolar de acordo com a visão de Arroyo:

Exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar. O currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para construção de uma sociedade efetivamente democrática. (2015, p.7)

<sup>4</sup> Lei fundamental e suprema do Brasil que serve de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas.





Sendo assim, a intenção da educação é atender uma das necessidades fundamentais do ser humano, o acesso ao conhecimento dos seus deveres e direitos e torná-los participantes conscientes de uma sociedade. Fazer com que possamos entender como se constitui o fenômeno da pobreza, da desigualdade social e as maneiras pelas quais se apresentam, não somente em lugares isolados, mas, também em ambientes sociais, como os da escola, lugar este que deveria ser o primeiro a romper com essa situação.

O âmbito educacional é o meio propício para o exercício efetivo e consciente da cidadania, uma vez que a educação é um ambiente social de discussões e construção de conhecimentos, ambiente esse que poderá conceder ao sujeito condições para lutar pelos seus direitos e exercer a sua cidadania, dentro da sociedade democrática ao qual faz parte. Como ressalta Mendonça ao afirmar que:

Os sistemas de ensino e as escolas em particular têm o dever indeclinável de se constituírem agentes da promoção e da defesa dos direitos humanos, combatendo sistematicamente o preconceito, e organizando-se para que seus ambientes sejam facilitadores dos processos formativos que articulem as múltiplas dimensões que compõem o ser humano em sua inteireza – cognitiva, afetiva e sociopolítica. (2015, p. 37)

Para que a construção de conhecimentos necessários para o exercício da cidadania se estabeleçam no ambiente escolar muitos desafios terão que ser enfrentados, sobre esses desafios Mendonça (2015, p. 37) aponta que “o grande desafio que envolve essa tarefa é o resgatar, em tudo o que a escola e os sistemas de ensino fazem, a possibilidade de recuperar a dignidade eminente de cada ser humano, indistintamente.”

Alguns componentes básicos devem fazer parte do processo educacional, o que inclui noção de sujeito social e não simplesmente de sujeito passivo do saber, noção de formação e não de aceitação, entendimento de direitos e deveres para o exercício da cidadania, consciência de democracia, entendimento de igualdade, liberdade e de sociedade, consolidando ideologias comprometidas com a redução das desigualdades sociais.

A conquista da cidadania deverá transitar por processos construídos sobre um cenário de vulnerabilidade, privações e violações da dignidade humana, vivenciados pelos alunos pobres. O direito à cidadania e a democracia serão projetados com a atuação e efetivação de um currículo mais igualitário e próximo das experiências de seus alunos.

## **O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

O currículo está presente nas instituições de ensino e norteia as ações a serem desenvolvidas; serve como parâmetro para a elaboração e a escolha das estratégias pedagógicas a serem trabalhadas. Ele define os conteúdos que deverão ser trabalhados, organiza a escola em níveis de aprendizagem e idade (turmas, classes, ciclos), determina os conteúdos a serem ensinados e o tempo escolar de progressão dos alunos. Portanto, pode ser considerado como um artefato capaz de organizar a escola, alinhar o trabalho docente e apontar o que determinada instituição de ensino almeja para seus alunos.

Em busca de um trabalho pedagógico contextualizado e mais significativo para os alunos, é crucial direcionarmos o olhar às vivências em pobreza que os nossos alunos trazem para o ambiente escolar, estreitar a relação entre as suas experiências e o conhecimento abordado no currículo escolar diariamente. Colocar em prática ações pedagógicas intencionalmente pensadas para servir de enfrentamento a reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Sobre essa relação e a necessidade de intervenções no currículo, com intuito de favorecer a inclusão social, Sacristán (2013, p.12) discorre que: “as condições culturais, o gênero e a pobreza são três fontes importantes de desigualdade que exigem intervenções adequadas para que o currículo seja orientado por critérios de justiça que favoreçam a inclusão [...]”.





As diferenças que se apresentam no ambiente escolar devem ser reconhecidas e discutidas no currículo, a fim de se estabelecer um sistema educativo igualitário, que respeite e também aborde em suas ações pedagógicas a diversidade dos alunos e que contemple aspectos relacionados à inclusão, ao reconhecimento das vivências e das experiências das pessoas em situação de pobreza, discriminação cultural, racial e de gênero, oportunizando aos alunos um ambiente de aprendizagem com igualdade. Um currículo que inclua a prática, o convívio social, onde os efeitos da aprendizagem possam se efetivar enquanto conquista de autonomia e de cidadania.

Nesta perspectiva, o processo educacional pode ser um instrumento para a construção da cidadania e também pode ser uma forma de resistência contra as desigualdades sociais. É o momento onde as relações interpessoais acontecem, onde as possíveis discussões contemplam ideias, ideais e podem oferecer as ferramentas necessárias à participação efetiva e consciente na sociedade da qual fazemos parte.

Para avançar na articulação entre currículo como possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais, é preciso desviar da visão desenvolvimentista da educação, que atribui à escola a tarefa primordial de preparar os alunos para o mercado de trabalho, estabelece o processo de escolarização e a apropriação dos saberes científicos, como um caminho certo de ascensão na vida social e econômica.

É imprescindível que o currículo escolar se comprometa com a transformação social do indivíduo para atuar na sociedade e que assuma um compromisso em oportunizar a todos uma educação democrática, emancipatória e não hegemônica, além de tratar nos currículos das vivências dos alunos pobres como um conhecimento válido a ser discutido dentro do currículo escolar. Santomé enfatiza que:

O ensino e a aprendizagem seriam mais relevantes e significativos, como consequência, os alunos veriam que as instituições escolares lhes ajudam muito a conhecer e a entender seu próprio entorno, outros lugares mais distantes, o mundo e a vida neste planeta cada vez mais globalizado e, portanto, interdependente. (2013, p. 319)

Frequentar a escola deve perpassar pelo sentimento de pertença a ela e também às vivências que ocorrem além de seus muros, da comunidade, da cidade e do mundo. Ultrapassar o sentido material (espaço físico) ou de proteção, na vida dos alunos. Articular o saber da escola com o da comunidade, promover o desenvolvimento pleno do aluno como indivíduo, cidadão, trabalhador etc. Isso requer convívio democrático, desprovido de julgamentos para que haja troca incessante de experiências entre todos os envolvidos nesse processo dentro e fora da escola.

No convívio democrático dentro da escola, é necessário valorizar conhecimentos, crenças, costumes, bem como eliminar manifestações de exclusão e reconhecer as necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Fica claro que a escola é um espaço importante no processo de integração da comunidade, porque veicula conhecimentos, os quais são resultados da interação dinâmica do conhecimento científico associado ao saber que os alunos trazem dos seus contextos para a escola,

Todo sistema educacional tem, entre suas finalidades, colaborar para construir as identidades dos meninos e meninas, entendendo por identidades aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. (SANTOMÉ 2013, p. 79)

Nesse sentido, o ensino deve construir-se de maneira intencional e planejada para que todos os alunos tenham acesso às práticas educativas que oportunizem seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural, político e democrático. Devem ser instigados a construir saberes que lhes sirvam como instrumento de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais exercendo a sua cidadania.





Entendo que articular a temática pobreza/desigualdade social com o currículo atualmente desenvolvido pela escola é um complexo desafio a se enfrentar, porém, superar os entraves que possam se apresentar para então efetivar essa articulação e reiterar que o papel da educação na vida dos indivíduos é de ordem emancipatória no sentido social, cultural, político e democrático.

Esses fatores são cruciais quando pensamos na importância destes aspectos fundantes na organização do trabalho pedagógico que com certeza será importantíssimo na compreensão da prática pedagógica, quando refletimos o tema currículo na EJA, por exemplo, a discussão perpassa por um currículo que selecione muito bem seus conteúdos e que seja orientado com temas relevantes deste na ampliação de enfoques que dimensionem para a educação e para o trabalho.

Quando falamos de currículo na EJA precisamos nos dar conta do que realmente se ensina na escola, nesse sentido, um currículo multicultural que implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero etc. dos alunos e valorizando-os em suas especificidades. Essa é a funcionalidade para a EJA.

Esses elementos estão pautados num currículo que leve em consideração a cultura dos sujeitos educativos que demanda um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

Portando quando pensamos no currículo da EJA acreditamos que a característica fundamental é uma base comum nacional relacionada a uma parte diversificada, assim como deve ser para o ensino fundamental regular. Mas o currículo, além disso, deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa. O que nos parece atual é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural.

Nesta discussão identifica-se como primordial que o trabalho da EJA deve ser de um currículo orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos. O potencial humano deve ser extremamente valorizado para que se consiga desenvolver as várias dimensões da realidade. Desta maneira, para um currículo nestes moldes fundamentado na realidade social e cultural dos alunos e professores deve-se sempre levar em conta a capacidade de dialogar com os saberes e fazer com que estes transitem em vários espaços, neste sentido, a ação deve ser coletiva com um diálogo que envolva os membros da comunidade educativa. Tal diálogo deve ser norteado por intenções educativas dos professores, gestores, pais e alunos. (MURTA, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar que as desigualdades sociais e a situação de pobreza estão presentes nas escolas e que um currículo escolar menos hegemônico e mais emancipatório pode atuar como ferramenta de enfrentamento e resistências as essas mazelas sociais; no que tange a exercer a cidadania como possibilidade de enfrentamento as problemáticas que emergem dessa situação vulnerabilidade social.

O currículo precisa ofertar aos alunos a oportunidade de saber que a pobreza é uma construção histórica, que um indivíduo não é pobre por fruto da própria sorte, mas, por um conjunto de fatores que o colocaram na situação de pobreza e desigualdade social. Fazer com que os alunos entendam que a pobreza é uma construção histórica e não uma condição hereditária ou fruto da própria sorte.

Sobre a escola oportunizar aos indivíduos o direito de saber-se pobre, Arroyo (2015, p. 19) discorre: “Dessa forma, para que seja possível articular currículo e pobreza, é necessário reconhecer não só o direito dos sujeitos de saberem-se pobres, mas também o dever da escola, da docência e dos currículos de garantir-lhes esse direito.”





Para tanto, a escola deve se comprometer com a formação desse indivíduo, sujeito de direitos e de deveres, muitas vezes esquecidos. Sujeitos que precisam ser atuantes, protagonistas da sua própria existência e da sociedade à qual inerentemente ao nascerem passam a fazer parte.

A instituição escolar por meio do seu currículo, precisa ser clara com seu alunos, oportunizando informações completas e reais para que consigam se situar dentro da realidade a qual fazem parte e elaborar suas próprias estratégias de atuação. Como enfatiza Santomé (2013, p. 227) que “o fato de não proporcionar o acesso dos alunos a determinadas informações podem se tornar “dolorosas” dificulta o desenvolvimento de capacidades e procedimentos que lhes permitiriam compreender sua realidade e, o que é mais importante, saber como enfrentá-la.

Sem dúvida é um desafio complexo para a escola e para o currículo oferecer uma educação tão completa e justa, completa no sentido de formar o individuo capaz de fazer a leitura de mundo e atuar de forma consciente, como um agente de mudanças e transformações e justa no sentido de direcionar o olhar acolher a diversidade e oportunizar o desenvolvimento a capacidade de cada indivíduo.

Sem dúvida é um desafio complexo para a escola e para o currículo oferecer uma educação tão completa e justa, completa no sentido de formar o individuo capaz de fazer a leitura de mundo e atuar de forma consciente, como um agente capaz de realizar transformações em sua realidade e justa no sentido de oferecer uma formação sem segregações.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação**. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.794 de 29 de junho de 2016. Altera o Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e o Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm#art1)> Acesso em: 06 set.2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Lúcia Helena Alvarez Leite. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Florianópolis: MEC/SECADI/NUTE, 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio. TADEU, Tomaz.(Orgs).**Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MURTA, M..O Projeto Pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.9, n.1, p.21-28, jan./jun. 2004.

RANGHETTI, Diva Spezia.GUESSER, Verônica. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: CRV, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. In: **Espaço do Currículo**, Paraíba. vol.7, n.1, p.86-96, Janeiro a Abril de 2014.





# REFLEXÕES SOBRE PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Márcia Grazziotin<sup>1</sup> – UNIVALI  
José Marcelo Freitas de Luna<sup>2</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Políticas Públicas e currículo

## Resumo

A partir das discussões sobre a internacionalização no Ensino Superior, este estudo se coloca no âmbito dos debates sobre a importância da perspectiva intercultural na construção de um plano de ensino internacionalizado. Objetiva constatar a aplicação prática relativa aos dois primeiros estágios do processo de internacionalização do currículo propostos por Leask (2009, 2015), quais sejam, Revisar e Refletir, e Imaginar tendo como ponto de partida a análise do grau de internacionalização da disciplina de língua italiana. Para estimular a reflexão e discussão crítica utilizou-se dois instrumentos fornecidos pela autora, ou seja, o Questionário de Internacionalização do Currículo – QIC, composto de 15 perguntas, e o questionário “Refletindo e agindo sobre a sua disciplina”. O referencial teórico utilizado abrange conceitos como Cultura (GEERTZ, 1978), e Intercultura (ARAUJO E SILVA, 2015, KNIGHT, 2008), Internacionalização Doméstica (NILSSON, 2009) e Internacionalização do Currículo pela perspectiva intercultural (DUNNE, 2011, LEASK, 2009 e 2015, LUNA, 2016), além de outras reflexões tendo como base as contribuições de Boaventura de Souza Santos (2002). O estudo reforça a crítica à paradigmas dominantes, bem como a necessidade de imprimir perspectivas que promovam a diversificação do currículo através de abordagens, autores, culturas e línguas as mais diversas, uma vez que as questões linguísticas e interculturais constituem parte relevante dos debates acerca da internacionalização.

**Palavras-chave:** Internacionalização do currículo. Aprendizagem intercultural. Educação superior.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muitas Instituições de Ensino Superior têm olhado para currículo como elemento definidor do processo de internacionalização. Mas, para pensar o redimensionamento do currículo como elemento formador de cidadão global, entendido como alguém que, ao agir localmente, expressa uma sua visão global, parece especialmente importante entrelaçar dimensões internacionais, interculturais e globais.

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - Univali. E-mail: [marcigraz@gmail.com](mailto:marcigraz@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela USP. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Univali. Líder do Grupo de Pesquisa – Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo. E-mail: [mluna@univali.br](mailto:mluna@univali.br)



O estudo aqui apresentado objetiva, primeiro, compartilhar a trajetória construída durante as aulas do Seminário Temático: Internacionalização do Currículo, ocorrido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali e, segundo, relatar a aplicação prática relativa aos dois primeiros estágios do processo de internacionalização do currículo propostos por Leask (2009, 2015), quais sejam, Revisar e Refletir, e Imaginar. A atividade prática consiste em refletir criticamente acerca do grau de internacionalização da disciplina de língua italiana na qual um dos autores deste artigo atua, tendo como base o plano de ensino, para então imaginar alternativas que ampliem as possibilidades de incorporar saberes considerados inexistentes.

Com a reflexão crítica em torno dos elementos presentes e ausentes na disciplina, bem como dos elementos que poderiam estar incluídos, busca-se aqui contribuir com os debates acerca da importância da perspectiva intercultural na construção de um plano de ensino internacionalizado, e auxiliar a constatar/avaliar a aplicabilidade da proposta de Leask (2015) e seus colaboradores.

Neste sentido, para compor o referencial teórico deste estudo, tratamos brevemente alguns conceitos como Globalização, Internacionalização, Cultura (GEERTZ, 1978), e Intercultura (ARAUJO E SILVA, 2015, KNIGHT, 2008), Internacionalização Doméstica (NILSSON, 2009) e Internacionalização do Currículo pela perspectiva intercultural (DUNNE, 2011, LEASK, 2009 e 2015, LUNA, 2016). Além disso, as contribuições de Boaventura de Souza Santos (2002) serão a base para a reflexão acerca da incompletude de todos os saberes e a necessidade de manter espaços de diálogos às totalidades, o que, na arena de disputas epistemológicas, constitui a chamada *ecologia de saberes*.

## DESENVOLVIMENTO

A internacionalização da educação não é algo recente. Há autores que localizam o início do processo no século XIII e sua afirmação nos XVIII e XIX, caracterizado pelo domínio do positivismo e racionalismo. Tem seu auge após os anos 1970, com as transformações nos modos de vida e de produção provocadas pelos avanços tecnológicos (ARAUJO E SILVA 2015). No século XXI, o impacto da globalização passa a ser um elemento indispensável para analisarmos as mudanças ocorridas no ambiente educacional e global.

Knight (2008), entre outros autores, nos auxilia a diferenciar o termo globalização de internacionalização, sendo aquele um processo multifacetado que pode causar impacto econômico, cultural, político e tecnológico, mas não prevê, necessariamente, uma postura ideológica quanto as consequências positivas ou negativas do processo. Ao passo que a globalização se refere mais às fronteiras entre os países, a internacionalização enfatiza a relação entre as nações, constituindo-se em um processo que age e reage às novas faces da globalização e, sendo assim, expressa uma rápida evolução no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

O amplo processo de mudanças nas últimas décadas não atinge somente um conjunto restrito de ambientes, afeta também o mundo social e as individualidades. As Universidades e escolas lidam com pessoas e quem trabalha no campo da educação percebe que o contexto escolar é permeado de ideias e valores diferentes. De fato, para falamos de internacionalização precisamos questionar acerca das identidades forjadas e transformadas durante o processo. Sabemos que Identidade é um termo muito complexo, mesmo assim, se pensamos a nossa sociedade nos termos de Zigmund Bauman (2001) como uma *sociedade líquida*, que muda constantemente a sua forma mesmo antes de adquirir hábitos e nutrir tradições, e acrescentamos a noção de identidade móvel marcada por Hall (2005) como sinal de fragmentação do indivíduo moderno e possível declínio das velhas identidades para o surgimento de novas, podemos encontrar algumas reflexões para discutir melhor sobre as manifestações contraditórias relacionadas às diversas culturas.

Sintetizar o que podemos chamar de *cultura* não é tarefa fácil, tanto é verdade que toda a Antropologia surge em torno a esse conceito. As pesquisas inauguradas por Malinowsky (1978, 1922) tiveram o grande mérito de criar um novo método, a etnografia, para compreender a





lógica do Outro e, a partir de então, sucessivos aprofundamentos foram realizados em diferentes disciplinas, formando um arcabouço teórico tão detalhado que não nos caberia aqui resgatar. Vale, contudo, citar como exemplo e, apoiados em Clifford Geertz (1978) a noção de cultura como um contexto dentro do qual os acontecimentos podem ser descritos densamente, ou seja, de forma inteligível. O autor não se propõe a delimitar o conceito, reduzi-lo, mas sim, buscar uma dimensão justa, que assegure a sua importância. Neste sentido, podemos afirmar que não existe uma, mas várias direções que podemos e escolhemos para percorrer, ao tratamos de compreender as culturas, no plural.

Quando falamos de internacionalização sabemos que estamos lidando com Culturas e suas singulares manifestações. Sendo assim, a internacionalização vai muito além da participação momentânea em contextos internacionais, atinge processos de transferência do conhecimento entre diferentes culturas de diferentes nações, e também entre pessoas no interior do próprio país, da cidade, da escola, do campus universitário. O processo de internacionalização na Suécia realizado no final dos anos 1990 pode servir de exemplo para aquilo que estamos querendo dizer. Pesquisadores como Bengt Nilsson (2003) se deram conta de que, apesar do fomento à mobilidade internacional, o percentual de estudantes e professores em mobilidade continuava sendo muito baixa em relação ao universo de pessoas que compõem o ambiente universitário. Iniciaram, portanto, um processo de valorização fosse das experiências de quem viaja, fosse daqueles que vivem a dimensão multicultural na própria casa. A *Internationalization at Home* – IaH – chamada Internacionalização do Campus, ou ainda, Internacionalização Doméstica, é o processo iniciado na Suécia para garantir que a universidade como um todo possa ter experiências internacionais e interculturais (NILSSON, 2003).

Conforme anota Luna (2016), pesquisas recentes demonstram que para incorporar dimensões e referências internacionais à universidade e articular perspectivas internacionais e multiculturais não basta que as universidades enviem e recebam alunos estrangeiros, outros movimentos são necessários. Estudos da área da educação intercultural consideram o Outro como sendo também aquele sujeito da cidade vizinha, do outro bairro, o colega de sala de aula. Desta forma, a abertura à diversidade e o cruzamento de culturas são aspectos comuns seja na área de educação cultural, seja na área de Internacionalização pelo Currículo (doravante IoC).

Os termos currículo internacionalizado e currículo intercultural são descritos por Dunne (2011) como conceitos complexos que apresentam ambiguidades. O autor sugere que possam ser tratados como sinônimo, mas que precisam ser melhor discutidos. Apoiado em Knight, o autor concorda que cada indivíduo é culturalmente único, que as interações humanas são interações entre culturas e, assim, também o currículo é em certa medida currículo intercultural, uma vez que “intercultural” está contido no conceito de internacionalização e abraça a internacionalização no que concerne aos seus objetivos. Similarmente, Luna (2016) associa os desafios de IoC aos desafios da educação intercultural, acrescentando a importância de fomentar, através de IoC, questionamentos acerca da homogeneização e ocidentalização dos saberes expressos nos consequentes privilégios de grupos e línguas dominantes.

No mesmo sentido, Dunne (2011) sugere que o nível de Interculturalidade deveria ser analisado à luz da compreensão de como o poder é distribuído entre as partes que compõem o currículo. Araújo e Silva (2015) chamam atenção ao risco de que a internacionalização possa ser regulada por instituições científicas com domínios e meios capazes de ditar as regras sobre como fazer ciência, e até mesmo a sua definição. A razão que se reivindica como única forma de racionalidade, razão metonímica nos termos de Santos (2002), continua a presidir os debates, mesmo neste momento em que a ciência tem passado a ver-se como multicultural. Ao escrever acerca da sociologia das ausências e das emergências, Santos (2002) faz uma crítica do modelo de racionalidade ocidental ainda dominado pela razão metonímica e propõe uma racionalidade cosmopolita que reconhece e valoriza a multiplicidade e diversidade de experiências sociais como modo de contestar as dicotomias e hierarquias entre conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; branco/negro; Norte/Sul; entre outros.

Neste contexto, as universidades que se organizam de forma mais ativa na promoção da internacionalização revelam um intenso trabalho humano, financeiro e político, que não





comporta apenas os programas e protocolos de cooperação, mas outras modalidades, entre as quais, a preocupação na aprendizagem de uma língua estrangeira, a existência de cursos nessa língua (ARAUJO E SILVA, 2015) e, fundamentalmente, a reformulação do Currículo. Com efeito, Leask (2015), uma das pesquisadoras mais produtivas na área de IoC, recusa a ideia de um currículo internacionalizado que se reduza ao uso da língua estrangeira como forma de instrução. Imprimir a perspectiva de IoC pela educação intercultural constitui uma valiosa estratégia para universidades que compartilham a visão de formação do cidadão global, entendido como sujeito consciente do que acontece no mundo, que age e reage, fazendo o trânsito entre o local e o global, mesmo quando permanece no campus. Trata-se de adotar estratégias construídas não apenas como movimentos em termos de quantidade de pessoas, mas, principalmente, como intercâmbio de saberes presentes, ausentes e emergentes.

Considerar a questão da internacionalização do currículo à luz da *sociologia das ausências e das emergências* de Boaventura de Souza Santos, como sugere Luna (2016), marca a intenção de afastar e substituir a razão indolente, que se conforma e aceita o conhecimento dominante, por uma abertura de espaços ao inconformismo perante as monoculturas do saber, para assim permitir a proliferação das totalidades e a integração de paradigmas marginalizados.<sup>3</sup>

Santos (2002) considera que as *ausências* são, na verdade, produzidas ativamente como alternativas não credíveis ao existente. Para contrastar esta tendência, recomenda a expansão do presente, transformando objetos impossíveis em possíveis, ausências em presenças.

A sociologia das ausências não pretende acabar com as categorias de ignorante, residual, inferior, local ou improdutivo. Pretende apenas que elas deixem de ser atribuídas em função de um só critério que não admite ser questionado por qualquer outro critério alternativo. (SANTOS 2002, p. 249)

A sociologia das ausências parte da ideia de que não há ignorância em geral nem saber em geral, o que existe são outros saberes operando com outros critérios diferentes da lógica científica, produzindo resultados credíveis em contextos e práticas sociais desconsiderados pela razão metonímica, mas que constituem o que o autor chama de *ecologia de saberes*. Na arena de disputas epistemológicas, o princípio de incompletude de todos os saberes abre espaço ao diálogo, à substituição da monocultura do conhecimento científico por uma ecologia de saberes que permite reconhecer que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico.

Se de um lado a crítica da razão metonímica objetiva dilatar o presente, com a *sociologia das emergências* o que se busca é contrair o futuro, torná-lo escasso para que se torne objeto de cuidado. A sociologia das emergências requer que se substitua a noção de tempo linear, o vazio do futuro, “por um futuro de possibilidades plurais concretas, simultaneamente utópicas e realistas” (SANTOS, 2002, p 254), que almeja a substituição da ideia axiológica do progresso pela axiologia do cuidado.

Sem a pretensão de elaborar uma teoria geral, Santos (2002) encontra na tradução um procedimento alternativo que complementa a *sociologia das ausências e a sociologia das emergências*, afirmando que:

Se estas últimas aumentam enormemente o número e diversidade das experiências disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade. [...] A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do carácter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática. (SANTOS, 2002, p 267)

<sup>3</sup> Neste estudo a noção de paradigma é usada: ... “em dois sentidos diferentes. De um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.” (KUNH, 1998, p. 217).





Na visão exposta acima está inserida a ideia de que a justiça social é possível somente quando é compartilhada por uma justiça cognitiva global. Assim, as salas de aulas e o plano de ensino constituem-se em instrumentos que podem transformar as ausências em presenças.

O trabalho em torno da sociologia das emergências é de investigação das alternativas concretas de futuro, na forma de escolas de pensamento, de autores, de livros na área do ensino de línguas, por exemplo, alternativas que têm capacidade e possibilidade de ampliação dos conhecimentos, das práticas e dos sujeitos nelas envolvidos. (LUNA, p. 35)

Tendo como base esse e outros questionamentos foi possível, a partir do Seminário Temático: Internacionalização do Currículo, iniciar um processo crítico de reflexão acerca do grau de internacionalização da disciplina de língua italiana, expressa no plano de ensino, tendo como base os dois primeiros estágios do processo de internacionalização do currículo propostos por Leask (2015).

Para refletir criticamente acerca do grau de internacionalização de uma disciplina, tendo como base o plano de ensino, e imaginar alternativas possíveis, foi necessário conhecer e compreender o trabalho que vem sendo desenvolvido por Beth Leask (2015) e por outros autores envolvidos na área de IoC.

Luna (2016) destaca a realização de estudos etnohistóricos da instituição escolar brasileira e de outros países da América Latina, indicando um processo de homogeneização cultural de natureza eurocêntrica que precisa ser questionado, uma vez que fomenta conhecimento descontextualizado do ponto de vista social, político e institucional. Assim como se assiste nos últimos anos a um incremento no número de Instituições de Ensino Superior – IES que reconhecem o valor do currículo como elemento definidor do processo de internacionalização, compete destacar que para a formação do estudante é importante a:

[...] incorporação de dimensões internacionais, interculturais e globais no conteúdo do currículo, bem como nos objetivos de aprendizagem, atividades de avaliação, metodologia, e em todos os serviços voltados ao programa de estudos (LEASK, 2015, p 43).

Portanto, o complexo processo de IoC abrange os contextos global, nacional, regional, local e institucional quando os professores conseguem contemplar nos seus planos de ensino os paradigmas marginalizados (LEASK, 2015). Não se trata de negar o fato de que exista em cada disciplina um paradigma dominante, trata-se de diversificar o currículo incorporando abordagens que sejam mais adequadas a cada pessoa e, portanto, adotar perspectivas de escolas, autores, culturas e línguas as mais diversas.

A defesa da necessidade e importância da perspectiva intercultural para o campo da educação está em linha com as novas e crescentes exigências de um mundo sempre mais conectado e interdependente. Revisar e redimensionar o currículo envolve decisões que abrangem, entre outras disposições, os objetivos do curso e dos programas, o ensino, a aprendizagem, as avaliações, com atenção dirigida aos elementos que vêm sendo transmitidos através do currículo formal, informal e oculto. Para Leask (2009), o currículo internacionalizado deve focar em desenvolver habilidades que instiguem o estudante a refletir criticamente sobre as próprias competências interculturais e acerca da própria capacidade de agir e de resolver problemas futuros, para assim promover a formação de profissionais e cidadão globais.

Betty Leask é docente da Universidade La Trobe, na Austrália onde lidera projetos de pesquisa na área da internacionalização do currículo. Ela propõe cinco estágios para o desenvolvimento do processo de internacionalização pelo currículo, associando a cada um deles respectivas perguntas. **Estágio 1 Revisar e refletir** - qual é o grau de internacionalização do currículo? **Estágio 2 Imaginar** - que outros meios de pensar e fazer são possíveis? **Estágio 3 Revisar e planejar**- quais as mudanças desejadas para o programa? **Estágio 4 Agir**- como saber se os objetivos para IoC foram atingidos? **Estágio 5 Avaliar** - qual a extensão da aquisição dos





objetivos da internacionalização? Os cinco estágios são apresentados de forma interconectada para que o movimento entre refletir, imaginar, planejar, agir e avaliar seja integrado e equilibrado, garantindo um olhar atento que se mova dentro da dinâmica da instituição como um todo e das instituições de ensino em geral.

Em termos ainda mais práticos, a autora fornece o Questionário de Internacionalização do Currículo – QIC, para estimular a reflexão e discussão crítica, pessoal e entre os membros dos programas, e facilitar a identificação de possíveis ações imediatas e futuras. O QIC é composto de 15 perguntas do tipo “até que ponto”, cujas respostas se concentram numa escala de 1 a 4, na qual 1 representa um currículo mais localizado e 5, um currículo mais internacionalizado. O instrumento pode ser utilizado de diferentes maneiras tendo como objetivo possibilitar à equipe reconhecer a situação assim como se apresenta e, ao mesmo tempo, começar a ampliar o próprio ponto de vista sobre o que possa constituir um currículo internacionalizado (LEASK, 2015).

A incorporação de dimensões internacionais e interculturais ao conteúdo e a todos os componentes do currículo formal, informal e oculto é o principal foco da IoC. Para tanto, o primeiro estágio é dedicado a identificar o grau de internacionalização já presente no currículo; já no segundo estágio, desafia-se o que se encontra estabelecido em termos de conteúdo, objetivos, estratégias e avaliação, para imaginar outras formas possíveis de conceber e desenvolver o currículo (LEASK, 2015). A Internacionalização pelo currículo é um tema de interesse crescente, mas constitui ainda um campo a ser explorado no Brasil e no mundo em geral. Nesse sentido, as aulas do Seminário Temático: Internacionalização do Currículo, que deram derivação a este trabalho, representaram espaços importantes para a compreensão do que já tem sido discutido e realizado em termos teóricos e práticos por pesquisadores desta área.

No decorrer do mencionado Seminário, percorremos inicialmente a análise do quadro teórico em torno ao tema de IoC e, em seguida, realizamos um exercício prático no qual todas as participantes puderam refletir sobre o grau de internacionalização de suas disciplinas de ensino, tendo como base os dois primeiros estágios de IoC recomendados por Beth Leask, quais sejam, **Revisar e refletir e Imaginar**. Desta maneira, compartilhamos algumas considerações tendo como base o plano de ensino da disciplina de língua italiana da Escola de Idiomas da Univali. A escolha da língua italiana como disciplina a ser investigada se deu em função da proposta de que cada professora analisasse uma disciplina com a qual tivesse familiaridade suficiente para poder lançar um olhar crítico quanto às ausências e emergências específicas da área. Optamos por refletir sobre o conjunto de planos de estudo do curso completo de italiano – nível básico até o avançado - da Escola de idiomas na qual a autora deste estudo atua há oito anos. É importante destacar que nos focalizamos especialmente no processo de aquisição de conhecimento acerca de como foi sendo desenvolvida esta reflexão prática, e menos na apresentação de resultados.

A análise foi desenvolvida à luz dos dois primeiros estágios recomendados por Leask (2009), e o referencial teórico em torno do tema da Internacionalização do Currículo continua, nesta parte do trabalho, constituindo o elemento central da discussão.

Partindo do contexto deste trabalho, compete especificar que a Univali é uma universidade comunitária presente em sete cidades do centro-norte de Santa Catarina. Teve início em 1964, por iniciativa de um grupo de pessoas de diferentes lugares do estado de Santa Catarina que articularam recursos municipais e acordos com a sociedade civil para criar, no interior do estado, uma instituição de Ensino Superior que permitisse aos seus jovens a continuidade dos estudos, sem precisarem se deslocar para a capital, Florianópolis.

Anos mais tarde, em 1990, a área da internacionalização já começava a fazer parte do ambiente universitário brasileiro, tendo entre suas bases o ensino de línguas. Neste contexto foi criada a Escola de Idiomas da Univali – Nelle, originalmente chamada Núcleo de Estudos de Línguas e Literaturas Estrangeiras. O Nelle ensina inglês, italiano, francês, alemão, espanhol, mandarim e português como língua estrangeira, sendo o curso de Italiano o alvo principal deste trabalho.

Para refletir criticamente acerca do grau de internacionalização da disciplina de língua italiana, tendo como base o plano de ensino, e imaginar alternativas para incorporar saberes considerados inexistentes, consideramos, inicialmente, o primeiro estágio do processo de





loC, o qual representa a base para todos os outros. O estágio 1 pode ser dividido em quatro diferentes etapas: Identificar o grupo; completar questionário; discutir as respostas; decidir o passo seguinte, sendo que as modalidades no preenchimento, uso e discussão do questionário variam muito entre os grupos (LEASK, 2015).

No caso específico deste estudo, iniciamos o trabalho prático com um questionário adaptado de Leask (2015) cujo título deixa claro o seu objetivo “Refletindo e agindo sobre a sua disciplina”. O instrumento nos auxiliou a refletir acerca da forma de ensinar, dos objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem, das atividades de avaliação e do perfil profissiográfico do estudante. Tratou-se de uma estratégia de sensibilização muito interessante, por provocar inquietações, mexer com questões subjetivas que situaram os participantes como protagonistas do processo. Como destaca Fornet (2006, p.15), falar do ser humano em geral, sem considerar as fragilidades de seres humanos vivos e concretos, corrobora com a aceitação de uma razão única como critério e medida para toda a argumentação racional possível, e acrescenta:

[...] una antropología contextual deberá poder mostrar que el sujeto humano, en tanto que ser corporal viviente, mundano y social, se personifica como un *contorno* específico de su respectiva contextualidad *situacional*. O sea que se trataría de redimensionar la clásica discusión sobre la subjetividad desde las experiencias y necesidades de seres humanos concretos y desde sus diferentes imaginarios.

Sucessivamente ao momento que chamamos de sensibilização, preenchemos o Questionário de Internacionalização do Currículo, já descrito anteriormente. Foram muito úteis algumas perguntas norteadoras propostas pelo professor, quais sejam:

- *Quais os fundamentos culturais dos paradigmas dominantes na sua disciplina?*
- *Quais as origens e a natureza do paradigma com o qual você trabalha?*
- *Quais autores e escolas de pensamento da sua disciplina que foram considerados como inexistentes pela razão indolente?*
- *Quais os paradigmas emergentes e suas possibilidades como subsídios à disciplina?*
- *Quais os saberes que o exercício de tradução pode promover na sua disciplina?*
- *Como os seus estudantes podem aprender, para viver e trabalhar eficaz e eticamente no mundo?*
- *Quais são as referências complementares do plano de ensino redimensionado?*
- *Você encontra obstáculos neste estágio? Quais são eles? Negocie possibilidades para superar e avançar.*

Ao analisar o plano de ensino da disciplina Língua Italiana, percebemos que seus fundamentos culturais estão associados à criação do Conselho da Europa e a subsequente proliferação de artigos e documentos elaborados em sede europeia sobre o ensino das línguas estrangeiras. O Conselho da Europa é um organismo criado no pós-guerra, mais especificamente em 1949, tendo como objetivo a busca de maior entendimento entre os povos, a fim de evitar novos conflitos. Entre as suas ações estão a preocupação com a paz, os direitos humanos, a defesa da diversidade cultural, e também o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que favorece a integração entre os Estados Membros.

No processo de desenvolvimento de políticas linguísticas, destacamos o final dos anos 1950 como um período em que Einard Haugen, na Noruega, introduz o conceito de *planejamento linguístico*, o qual será mais tarde retomado marcando o surgimento, nos anos 1970 e 1980, da sociolinguística e/ou sociologia da linguagem nos Estados Unidos (CALVET 2007). Foi também o período em que a progressiva internacionalização dos mercados e o conseqüente incremento da necessidade de tradução motivaram a necessidade, em sede europeia, de criar níveis de proficiência relacionados às diversas línguas, níveis que foram progressivamente incrementados, culminando com o lançamento do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas em 2001.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação nasce, portanto, da preocupação do Conselho da Europa em melhorar a qualidade da comunicação





entre os diferentes contextos linguísticos e culturais presentes na Europa. Visa encorajar todos os que trabalham com línguas vivas a refletirem, entre outros aspectos, sobre seus objetivos, ações e avaliações, e visa incrementar as trocas de informações de modo que o estudante possa saber o que se espera dele em termos de aprendizagem e como buscá-las. Segundo consta no documento, não pretende dar respostas, mas fornece referência para elaboração de programas, orientações curriculares, materiais didáticos e avaliações de proficiência linguística de modo a facilitar a comparação entre os processos de ensino e aprendizagem, e, também, entre os diferentes sistemas de certificação (CONCIL OF EUROPE 2001).

Para o ensino de línguas estrangeiras, o Quadro optou pelo desenvolvimento de competência plurilíngue, acentuando assim a estreita relação entre língua e cultura e seus propósitos de comunicação e ação social. Aspecto que reitera o texto de Haugen que trata as relações entre língua (s) e vida social como *problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento* (CALVET, 2007, p. 19) que serão alcançados quando considerados os contextos nos quais se manifestam.

No caso específico deste estudo, o material didático utilizado nas aulas de italiano é produzido na Itália, busca adequar-se aos parâmetros apresentados acima, mas não apresenta elementos que representem a cultura brasileira. Assim como Leask (2015) e Luna (2016) entendem a Internacionalização do Currículo como um estímulo para provocar reflexões críticas sobre os paradigmas dominantes, podemos refletir sobre a utilização de métodos de ensino e materiais didáticos como possíveis geradores de homogeneidades. Isso não significa que se pretende abandonar um método ou um material que há a vantagem de ter sido estudado para facilitar a aprendizagem e que, provavelmente, terá um grande valor quando o estudante precisar comprovar a sua proficiência no Brasil ou no exterior. O que podemos é incrementar o que já vem sendo feito e agregar, no decorrer das aulas, e no plano de ensino, outros referenciais teóricos, escolher outras editoras, inclusive brasileiras, que foram deixadas de lado pela razão indolente. Trata-se de refletir criticamente acerca do que vem sendo reforçado como dominante, através dos materiais ofertados, quais hegemonias devem ser rompidas, recuperadas, mantidas, incorporadas. Trazer outros autores para a discussão torna possível o processo de *tradução*.

A *tradução*, nos termos de Santos (2002) consiste em poder transitar entre a cultura do outro e a própria, sem a necessidade de limitar o espaço do conhecimento. O material didático sozinho não dá conta desta dimensão intercultural, o papel do/a professor/a é fundamental. Independentemente de ser profissional com experiência na Itália e/ou no exterior ou ser um profissional que aprendeu italiano no Brasil, a principal diferença provavelmente residirá na sua curiosidade e disposição em pesquisar e *traduzir*, tendo como base a sua competência cultural e intercultural. Nos termos da IoC, aprender italiano pela perspectiva intercultural não significa somente aprender sobre a Itália, mas aprender sobre si mesmo, sobre a própria cultura, sobre diferenças globais, nacionais, regionais e locais.

Assim, para responder à pergunta “Por que internacionalizar o currículo?” Beth Leask destaca a atenção no desenvolvimento de um perfil de estudante engajado na comunidade local e global, que consegue imaginar formas diferentes de ser, pensar e agir no futuro. A internacionalização pelo currículo pode então se expressar não só na escolha diversificada de autores, materiais e textos, mas também através de diferentes dinâmicas propostas na sala de aula, com as quais os estudantes possam experimentar papéis diferentes, cenários inusitados, outras identidades.

Percorridos os estágios da IoC, antes de concluir o trabalho, Beth Leask convida a explorar os obstáculos evidenciados e sua superação. Nos limites deste estudo, lembrando que se trata de um primeiro passo em termos de reflexão acerca da produção de um plano de ensino internacional e intercultural, apoiados em Leask, acreditamos que os estágios serão melhor percorridos se iniciarem pelo entendimento teórico e prático do que é IoC, conforme foi feito nas aulas do Seminário, e que as discussões sejam realizadas coletivamente, envolvendo toda a equipe. Ademais, o trabalho pode ser incrementado através de regulares discussões coletivas com profissionais da mesma área e também com grupos de setores diferentes, para que as ideias sobre internacionalização e Interculturalidade possam circular em toda a instituição.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Seminário Temático: Internacionalização do Currículo, ocorrido como parte do Mestrado em Educação, constituiu uma relevante ocasião para refletir acerca da IoC, tendo como base a perspectiva intercultural. Trata-se de um tema que encontra suas origens na noção de cuidado pela formação do cidadão e, neste estudo, o cuidado se refere à formação que as Instituições de Ensino Superior podem promover. Foi, portanto, uma importante ocasião para conhecer e refletir acerca da Internacionalização pelo Currículo, entendida como forma de ajudar “todos” os estudantes - não somente aqueles que participam dos chamados intercâmbios de alunos - a ampliarem suas competências interculturais em prol do desenvolvimento de uma consciência global.

Thomas Kuhn (1998) salienta que os primeiros estágios de desenvolvimento de uma ciência são os momentos em que as pessoas, confrontadas pelo mesmo fenômeno, o descrevem e interpretam de maneiras diversas, mas salienta que, tendencialmente, tais divergências podem desaparecer ao longo do processo. Para que estas diferenças permaneçam e enriqueçam o quadro teórico que vem sendo elaborado, as reflexões acerca de IoC pela perspectiva intercultural e à luz da *sociologia das ausências e emergências* constituem uma válida estratégia para contrastar paradigmas dominantes sobre saberes transmitidos aos estudantes. Neste sentido, a reflexão acerca dos paradigmas dominantes na disciplina de língua italiana auxiliou a lançar um olhar mais crítico relativo a incorporação de políticas linguísticas que partam de centros hegemônicos de conhecimento linguístico.

Quando as universidades destacam sua intenção de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios de uma era super-conectada e sempre mais interdependente, as questões linguísticas e interculturais deveriam constituir parte relevante dos debates sobre internacionalização. Nesse âmbito de discussões emergem intenções de reformas curriculares mais apropriadas às demandas globais, e podem constituir elementos importantes para discutir políticas linguísticas e educacionais mais condizentes ao contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO E. e SILVA S. 2015. Temos de fazer um cavalo de Troia elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20/n. 60, p. 77-98
- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p 7-22.
- CALVET, L. J 2007. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola.
- CONCIL OF EUROPE. 2001. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Tradução oficial portuguesa Edições ASA.
- DUNNE, C. 2011. Developing an Intercultural Curriculum within the Context of the Internationalization of Higher Education: Terminology, Typologies and Power *Higher Education Research and Development*, v.30/n.5 p 609-622
- FACCINI, A. & LUNA, J. M. F. 2015. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na educação básica. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 11/n. 1 p. 261-276
- FORNET-B. R. 2006. *La interculturalidad a prueba*, Concordia Reihe Monographien, Band 43, Aachen, Verlag Mainz, pp. 4 – 23
- GEERTZ, C. 1978. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, p 13-41





HALL, S. 2005. A identidade em questão. *In: A identidade cultural da pós-modernidade*. DP&A Editora, p. 7-22

KNIGHT, B. 2008. Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. Vol. 13.

KUNH, T. 1998. *A estrutura das Revoluções Científica*. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

LEASK, B. 2009. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies. In: International Education*, v.13/ n.2, pp 205-221.

LEASK, B. 2015. The process of internationalization of the curriculum. *In: Internationalizing the Curriculum*. Londres: Routledge, pp 41-51

LUNA, J. M. F. 2016. Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural: Aproximações à luz da sociologia das Ausências e da sociologia das emergências. *In: Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global* [ORG]. Pontes, Campinas, São Paulo, pp.33–53.

MALINOWSKY, B. 1978, 1922. Introdução; capítulo II e Capítulo III. *In: Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção os Pensadores). pp. 17-34; 49–86.

NILSSON, B. 2003. Internationalization at home from a Swedish Perspective: the case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*. v.7, Issue:1, pp 27-40.

SANTOS, B. S. 2002. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n 63, p. 237-280.





XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 3**

# A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO DOMÍNIO FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO

Jacqueline Leire Roepke<sup>1</sup> - FURB  
Isabela Vieira Barbosa<sup>2</sup> - FURB  
Grupo de Trabalho - Linguagens

## Resumo

O objetivo deste artigo é o de compreender a construção de sentidos por uma criança de sete anos e sua mãe, acerca da contação de histórias no domínio familiar, à luz dos pressupostos do Círculo de Bahktin. Para isso, são utilizados para a análise desse trabalho determinados conceitos deste expoente teórico, tais como: linguagem, significação, tema, sentido, dialogismo (FARACO, 2003). A pesquisa, de natureza básica, cuja abordagem do problema é qualitativa, adotou os procedimentos técnicos atinentes ao estudo de caso e foi realizada por meio de entrevistas com mãe e filha, observação participante, análise de fotografias, análise de vídeos familiares e de determinadas atividades realizadas na escola, nas quais a criança traz espontaneamente seu gosto pela apreciação da leitura dos livros infantis pela voz de sua mãe. A análise dos dados nos permitiu verificar que só é possível compreender a construção de sentidos, ao levar em conta o enunciado concreto, ou seja, o tema. Os resultados atingidos permitiram, portanto, compreender que a construção de sentidos realizada por mãe e filha, se dá por meio da interação, mediada pela linguagem, e vai além da significação, caracterizando-se como mais do que um simples ato de ler, de contar, ou mesmo do deleite proporcionado pela literatura.

**Palavras-chave:** Domínio familiar. Leitura. Sentido.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é de compreender os sentidos construídos por uma menina de sete anos e sua mãe no que tange à leitura de livros infantis no domínio familiar. Trata-se de um estudo de caso que analisa práticas leitoras partilhadas entre esta criança que cursa o segundo ano do Ensino Fundamental e sua mãe, cujo grau de instrução é a pós-graduação. Analisa-se a relação que esta díade mãe filha, estabelece com a cultura escrita, inclusive examinando determinados eventos de letramento. Observa-se que a criança integrante da família faz uma tênue relação entre o brincar e as práticas de letramento.

Street (2003) diferencia eventos de práticas de letramento. Para o autor, os eventos de letramento explicitam momentos que envolvem escrita e/ou leitura, que podem ser vistos, observados, de maneira que o pesquisador possa determinar algumas características e perceber algumas especificidades. Já as práticas de letramento envolvem os eventos e os padrões de

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. FURB – Universidade Regional de Blumenau. [jacleire@gmail.com](mailto:jacleire@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação. FURB – Universidade Regional de Blumenau. [miss.vieira@gmail.com](mailto:miss.vieira@gmail.com)



letramento, associando-os a uma amplitude maior: uma natureza cultural e social. Então para o modelo ideológico de letramento, não é suficiente realizar a observação e descrição dos eventos de letramento. É preciso que os eventos de letramento sejam interpretados, de modo que os sujeitos pesquisados expressem o que pensam e como perpetram suas leituras e escrita num dado contexto cultural.

Portanto, neste artigo, se focará a relação estabelecida especificamente entre a criança (de pseudônimo Aurora) e a contação de histórias, tanto enquanto ouvinte – das histórias lidas pela mãe (pseudônimo Leah) praticamente todos os dias, quanto no papel de contadora de histórias para suas bonecas.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, explicativa, que faz uso do procedimento técnico denominado observação participante. Esta metodologia possibilita a observação das ações no momento em que acontecem, e a pesquisa é realizada através da integração do pesquisador, que pode identificar aspectos subjetivos que não seriam percebíveis em outras técnicas. Também foram analisadas 76 evidências fotográficas e 4 vídeos do acervo familiar da criança, que mostram eventos de letramento em momentos diferentes da vida da criança.

As análises feitas neste artigo se pautam nas concepções elaboradas pelo Círculo de Bakhtin. De acordo com Faraco (2003) o Círculo de Bakhtin consiste em um grupo de intelectuais que se reuniu por aproximadamente 10 anos, a partir de 1919, em diferentes locais da Rússia/Bielorrússia. O grupo formado por pessoas de distintas formações, partilhava o vívido interesse pela linguagem. O principal expoente é o professor Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), considerado um dos principais filósofos do século XX. O Círculo desenvolveu uma inovadora filosofia da linguagem.

Logo, como todos os eventos de letramento observados neste estudo de caso são mediados pela linguagem, as concepções do Círculo são pertinentes para examinar tais situações, bem como, para compreender como vão sendo construídos os sentidos acerca da contação de histórias para Aurora e Leah no seio familiar. Quanto aos conceitos elaborados pelo Círculo, que são mais abordados neste artigo são: linguagem, sentido, significação e tema.

A partir deste ponto, o artigo encontra-se subdividido em 5 seções, iniciando pela análise da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin; seguida pela descrição dos eventos de letramento costumeiramente realizados por Leah e Aurora; depois faz-se uma reflexão sobre a construção de sentidos no viés bakhtiniano; na sequência, articulam-se os conceitos com os dados gerados e, por fim, encontram-se as considerações finais.

## 2. A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Faz-se necessário contextualizar que naquela época, os estudos acerca da linguagem priorizavam aspectos da linguística, como o objetivismo abstrato, representado pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857 – 1913). Este linguista leva em conta o sistema linguístico em sua dimensão convencional e arbitrária, ou seja, desconsidera o contexto no qual a linguagem está sendo utilizada, a singularidade das pessoas que estão se comunicando, bem como, vieses ideológicos que permeiam a mensagem. Portanto, Bakhtin (2004), menciona que a perspectiva do objetivismo-abstrato prioriza o sinal, que para Bakhtin pressupõe um saber válido e necessário, no entanto, para ele é preciso ir além do sinal, para se atingir uma compreensão ampla. Para o Círculo é fundamental considerar a conjuntura que envolve a comunicação, os sujeitos que estão dialogando, seus motivos, interesses, isto é, os significados e sentidos que atribuem ao sinal. Por isso cada enunciado é inédito, irrepitível, pois jamais será emitido em uma situação idêntica. Bakhtin não se conforma com um sistema que não abarca aspectos individuais, singulares, evênticos no que tange à linguagem (FARACO, 2003).

Faraco (2003) destaca que tanto para Medvedev quanto para os demais integrantes do Círculo de Bakhtin, para estudar os signos é indispensável situá-los nos processos sociais, uma vez que eles são intrinsecamente sociais. São designados e interpretados nos complexos e diversos processos que caracterizam o intercâmbio social. Por isso, não podem ser vistos como





decorrentes de processos tão somente fisiológicos e psicológicos de um indivíduo independente; tampouco determinados exclusivamente por um sistema formal abstrato. Destarte, os signos insurgem e significam em meio às relações sociais, entre seres socialmente organizados, assim sendo, devem ser considerados nos processos sociais globais que lhes dão significação.

Os signos são multissêmicos, mutáveis, adaptáveis e comportam inúmeros sentidos, conforme recebem atribuições dos sujeitos que os empregam. Os signos significam balizados por múltiplos quadros semântico e valorativos, e não se restringem a uma exclusiva semântica universal (FARACO, 2003). O autor enfatiza que as significações não estão prontas no signo em si, também não estão asseguradas por um sistema semântico abstrato, fechado, único e atemporal. Deste modo, as significações são estabelecidas na dinâmica da história, sendo atravessadas pela multiplicidade de experiências dos grupos humanos, e isto inclui suas várias contradições, confrontações ideológicas, e interesses. Além disso, Bakhtin (2004) aponta que é a compreensão da palavra em seu sentido particular que oportuniza a descodificação da forma linguística, e não o mero reconhecimento do sinal.

Dois conceitos basilares na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin são enunciado e enunciação, precisamente porque a linguagem é compreendida de um ponto de vista histórico, cultural e social, levando em consideração a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos que a compõem. Conforme o Círculo de Bakhtin vai construindo a teoria enunciativo-discursiva da linguagem, possibilita reflexões no que se refere a enunciado/enunciação, e de sua próxima relação com diversos elementos essenciais de sua teoria, como, por exemplo: signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, tema, significação, discurso verbal, dialogismo, ato/atividade/evento (BRAIT; MELO, 2005).

De acordo com Bakhtin (2004) a enunciação é o produto da interação de dois sujeitos que se organizam socialmente. Não é no interior da pessoa que se localiza o centro organizador de toda enunciação ou de toda expressão. Pelo contrário, situa-se no exterior. A enunciação consiste em um puro produto da interação social, ainda que seja um ato de fala que se processa na situação presente, ou, até mesmo se receber influências e se dirigir ao contexto de maior amplitude, que equivale à gama de condições de vida de uma certa comunidade linguística.

Assim, na concepção bakhtiniana, a linguagem é concebida como atividade e não como sistema e a língua possui facetas constitutivas que extravasam a razão teórica da linguística (FARACO, 2003). Todo o esforço do Círculo de Bakhtin pretende possibilitar uma percepção da linguagem que supera uma concepção apenas formal, posicionando-a nas relações sociointeracionais. O sujeito se constitui por meio da linguagem, ou seja, é comunicando-se com outrem que se humaniza.

Desta forma, Bakhtin propõe a translinguística, denominada por ele de metalinguística – que se debruça sobre o estudo das práticas socioverbais, focando sobretudo em sua dinâmica e significação e atentando para as relações dialógicas (FARACO, 2003).

Para Bakhtin, em termos metodológicos, explicar é objetivo das ciências da natureza. Já as ciências do espírito visam a compreensão, isto é, capturar do interior, através da experiência psíquica, sentindo em conjunto com os outros, os significados das ações humanas (FARACO, 2003). Até porque os sujeitos são interdependentes – o si não existe sem o outro – e a linguagem é a atividade constitutiva dessas relações. Aqui estão três pontos basais da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin: a temática axiológica (relacionada aos valores, princípios e ideologia), o evento único do ser (que trata da singularidade e do caráter inédito das experiências humanas que nunca se repetem) e a relação eu outro (enfatizando o papel do outro, tanto na constituição do sujeito, quanto na formação de enunciados) (FARACO, 2003).

Assim é possível depreender que cada evento se correlaciona com a situação social mais imediata, bem como, com o meio social de maior amplitude, ambos se encruzando em cada evento, desempenhando deste modo, o papel condicionador dos atos de dizer e de sua significação (FARACO, 2003). Ou seja, os enunciados que Aurora e Leah produzem, bem como os sentidos que atribuem acerca da leitura que partilham, são viesados por suas vivências atuais (influenciadas também por suas vivências anteriores) e se ancoram, igualmente, nos grupos sociais que conhecem ou nos quais circulam. Há muitas vozes sociais por trás de seu discurso. As vozes se cruzam, se enroscam, se





sobrepõem, se reorientam, divergem, convergem, de tal forma que fica inviável conseguir dissecar precisamente as origens e influências de cada enunciado. Para o Círculo de Bakhtin, a utilização da linguagem faz parte de todas as esferas da atividade humana (FARACO, 2003).

Barros (1999) enfatiza que o dialogismo é outro conceito fundamental para a concepção da linguagem do Círculo de Bakhtin. Diz respeito ao diálogo que se estabelece entre os interlocutores, bem como, ao diálogo com outros textos (da situação da enunciação). Desta forma, a significação é construída dialogicamente. A concepção bakhtiniana sopesa o dialogismo como o princípio essencial da linguagem, inclusive, considera-o imprescindível para a construção do sentido do discurso. Ou seja, o discurso jamais é individual porquanto se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais. Somente se constrói como diálogo entre discursos, reportando-se a outros discursos.

### 3. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO LAR: EVENTOS DE LETRAMENTO

Aurora é uma criança em fase de alfabetização, que reside com os pais em um município do Vale do Itajaí de SC. Aurora ingressou na educação infantil aos 10 meses, e atualmente está no segundo ano do ensino fundamental. Leah possui pós-graduação na área da saúde e cultiva o hábito de leitura desde a sua infância.

Para Heath (1982, 1983 apud TERZI, 1995) nos meios letrados, a construção do desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se dão de forma concomitante. Conforme a criança vai aprendendo a falar, já vai aprendendo as funções e usos da escrita, então, pode-se tornar uma leitora e produtora de textos não alfabetizada, já com concepções sobre o letramento.

Há muitas fotografias em que os livros de Aurora aparecem em meio aos brinquedos, logo, a família parece não diferenciar leitura de brincadeira, no decorrer da infância. Inclusive brinquedos e livros infantis eram guardados no mesmo local, de acordo com a mãe. Conforme a quantidade de livros foi aumentando, passaram a guardá-los no criado mudo do quarto da menina, e em um armário no escritório da mãe.

É perceptível que Aurora é uma criança ativa diante dos livros, demonstrando interagir com as histórias e envolver-se com as mesmas. Nesta fase, embora não faça a leitura das palavras em si, ela realiza a leitura de imagens e sua expressão corporal demonstra que ela está produzindo significações, durante este contato com os livros. Há uma foto em que Aurora observa uma ilustração na qual Jesus aparece de mãos dadas com crianças, formando uma roda. Ela própria segura suas mãos notando o enlace das mesmas, comparando-o ao enlace da ilustração. Quanto aos papéis desta criança diante dos livros, destaca-se o de contadora de histórias.

A partir dos dois anos, há inúmeras fotografias em que Aurora está “lendo” para as bonecas. Nestas fotos Aurora aparece virando o livro na altura dos olhos da boneca, fazendo diversas expressões faciais e buscando contato visual com a boneca. Durante uma sequência de fotos de uma contação de histórias, Aurora assumia vários papéis sociais, expressos em sua gesticulação e entonação de voz, representando os personagens da história. Em outras fotos, Aurora aparece “lendo” para os pais, padrinho e amigos.

Com o transcorrer dos anos a brincadeira de ler para as bonecas vai se tornando mais elaborada. Inicialmente, um livro e uma boneca. Depois, mais livros vão aparecendo ao seu redor, e a plateia de bonecas também aumenta, como mostram as fotos examinadas. Depois de mais alguns meses, cada boneca tem um livro diante de si. Adiante, Aurora acrescenta ao livro de cada boneca um objeto (peça de um jogo) provavelmente representando um lápis. Aos 4 anos, há uma foto em que Aurora está com uma pilha de livros infantis ao seu redor, 12 bonecas sentadas diante de si, cada uma com um *kit* (livro, lápis e uma folha em branco). A mãe relata que a própria contação de história fica mais arrojada, uma vez que a criança já decorou algumas histórias, então, a duração das “leituras” aumenta, na medida em que vai acrescentando novidades às histórias, fruto de suas memórias e imaginação. Frequentemente não se mantem fiel aos autores, criando outros finais, novos acontecimentos vivenciados pelas personagens. Por vezes traz elementos de uma história para outras.

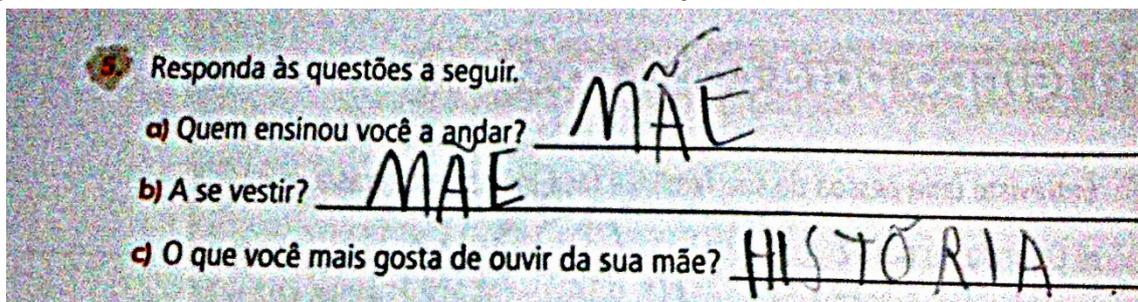


A respeito da interação entre mãe e filha por meio da contação de histórias, as fotografias e o relato de Leah coadunam apontando que desde a tenra idade de Aurora, a mãe esforça-se para proporcionar momentos de leitura com a filha, que corresponde com seu interesse. Na maioria das vezes, de acordo com a mãe, as histórias são lidas na cama, antes de dormirem, costumeiramente, sendo um livro de história bíblica para crianças e um livro de literatura infantil. A mãe diz que costuma empregar imitação da voz, gesticulação, expressões faciais e corporais durante a leitura para melhor representar os papéis e captar o interesse da filha. A menina interrompe a história com seus comentários, interrogações, exclamações e risadas. Ao final da história, a mãe costuma lançar perguntas ou comentários provocativos que suscitam pareceres emitidos pela criança. Leah destaca, que esses questionamentos realizados por ela, buscam confirmar se a filha compreendeu a história, quais suas opiniões, se gostou da obra ou até mesmo o que faria de diferente. Às vezes a menina sugere finais que seriam mais interessantes, ou discorda de aspectos da trama, ou, ainda, compara com histórias similares que já conhecia.

Apesar da cama ser o principal local de leitura entre mãe e filha, há fotos que mostram que a mãe lê para a menina de modos diferenciados e em locais distintos. Como exemplo de locais, Leah destaca: a igreja, o shopping, a sala de espera de consultório odontológico, ponto de ônibus, bibliotecas, dentro de veículo (ônibus ou carro), etc.

Aos 7 anos, Aurora fez uma atividade na escola, na qual precisava escrever o que mais gosta de ouvir da sua mãe, ao que ela respondeu: “História”, conforme mostra a figura abaixo:

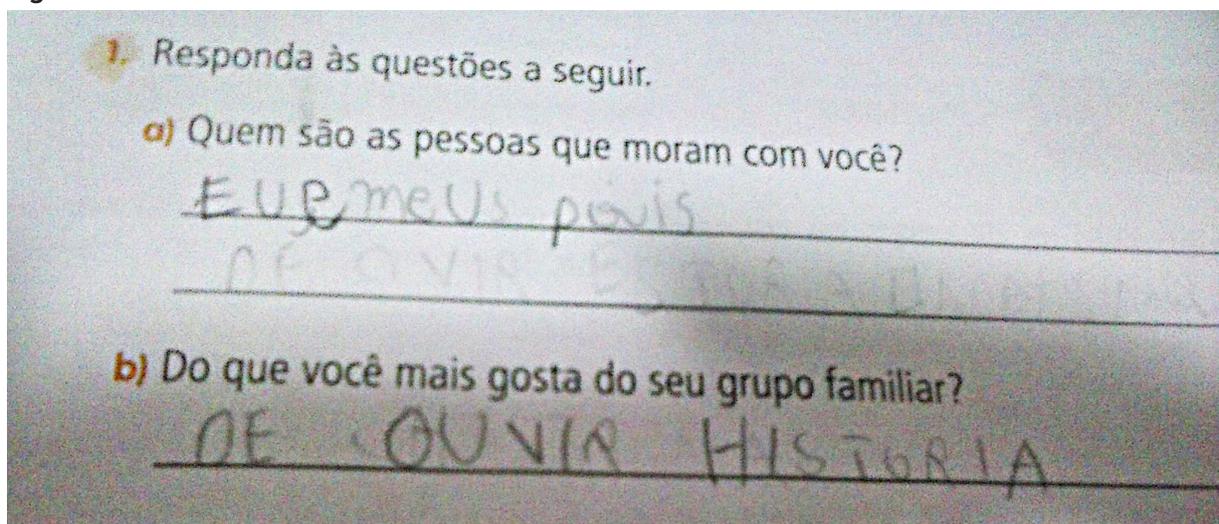
**Figura 1** – Atividade escolar sobre a história de vida da criança



Fonte: O autor

Esta atividade foi realizada em março de 2016. Passadas algumas semanas, Aurora fez na escola, outra atividade, acerca do seu grupo familiar. Novamente ela responde que o que mais gosta da sua família é “de ouvir história”, segundo sinaliza a figura que segue:

**Figura 2** – Atividade escolar sobre o domínio familiar



Fonte: O autor



Quando Leah é encorajada a falar sobre suas motivações a incentivar o hábito da leitura, ela expõe que o conhecimento das fábulas e histórias infantis podem ser úteis à criança na escola, além de possibilitar diálogos sobre valores e questões morais, inclusive estimular a imaginação e criatividade da menina, e por fim, levar Aurora a gostar/desejar ler.

#### 4. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Conforme já mencionado na seção atinente à concepção de linguagem, os integrantes do Círculo de Bakhtin criticam o objetivismo abstrato em linguística. E utilizam as mesmas pressuposições para instituírem sua teoria do signo e do significado – dois conceitos atrelados ao de sentido. O que orienta a consciência do falante não é sistema da língua, mas sim, o irrepetível do enunciado, prenhe dos fatores de sua singularidade e ancorado no horizonte social avaliativo (FARACO, 2003).

Para compreender a enunciação de outro sujeito é cogente orientar-se em relação a ela, buscando achar o seu lugar apropriado no contexto correspondente. Cada palavra da enunciação demanda no processo de compreensão, de palavras de quem ouve, de modo que se torne também interlocutor, formando uma réplica, ou seja, uma contra palavra (BAKHTIN, 2004). Vale esclarecer que o sentido bakhtiniano da palavra compreensão, significa ir além da identificação (BRAIT; MELO, 2005).

Outro conceito ligado ao de sentido, no viés bakhtiniano é o de tema – que se inter-relaciona com o conceito de significação: o tema pressupõe o estágio superior real da capacidade linguística de significar, afinal, só o tema significa de maneira determinada. A significação, por sua vez, é o estágio inferior da capacidade de significar, pois ela não quer dizer nada em si mesma, a significação é tão-somente um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (BAKHTIN, 2004). Cereja (2005) acrescenta que a significação possibilita a construção de sentido, própria, dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. Trata-se, assim, do sentido que tais elementos historicamente avocam, em virtude de seus frequentes usos. É, conseqüentemente, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, uma vez que seus elementos, como produto de uma convenção, podem ser empregados em distintas enunciações com as mesmas indicações de sentido.

Outrossim, o sentido da palavra é integralmente determinado por seu contexto. A quantidade de contextos é ilimitada, e como já foi visto, é sempre inédita, logo, nesta mesma proporção há incontáveis significações possíveis (BAKHTIN, 2004). Toda a dinamicidade, diversidade e complexidade que compõe a história, ao longo dos anos, aprovisiona os diferentes grupos, em cada período, a ver e recobrir o mundo com diferentes axiologias. Assim, cada grupo terá seu posicionamento valorativo diante das circunstâncias, embasados pelas experiências que atravessam e empreendem. Essas axiologias compõem os elementos constitutivos, dos processos de significação, por isso se formam inúmeras semânticas, tantas verdades, múltiplos discursos, as várias línguas ou vozes sociais com as quais atribuímos sentido ao mundo (FARACO, 2003).

Cereja (2005) destaca que os sentidos da palavra se transformam ou se modernizam, conforme a condição sócio-histórica em que é usada. A palavra sucessivamente invoca contextos. Uma teoria do discurso é essencialmente uma teoria da significação do dizer, que valoriza aquilo que está aquém da estrutura, ou seja, o já-dito e os efeitos de sentido do dizer em certa conjuntura. Para Bakhtin, cabe à translinguística, a enunciação e os seus sentidos. Apesar de não rejeitar uma semântica da estrutura linguística em si, ele sentia necessidade de algo a mais, a saber, o estudo da significação do enunciar, sobretudo os efeitos de sentido das relações dialógicas (FARACO, 2003).

Bakhtin (2004) ressalta que na veracidade, não são palavras o que proferimos ou ouvimos. Tratam-se na realidade de verdades ou mentiras, coisas boas ou ruins, relevantes ou banais, apazíveis ou aborrecíveis, etc. A palavra está ininterruptamente prenhe de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É deste modo que interpretamos as palavras e apenas reagimos àquelas que suscitam em nós ressonâncias ideológicas ou respectivas à vida.





Bakhtin (2004) expõe que o conteúdo de uma enunciação é importante, no entanto, quando se trata da comunicação verbal, os atos sociais de caráter não verbal (como gestos, atos simbólicos) que por vezes só complementam a mensagem, podem, em determinadas situações, alterar plenamente o sentido de uma enunciação. Por isso que a mesma enunciação pode ter sentidos diversos, até mesmo opostos. Um sentido definido e único, é uma propriedade que concerne a cada enunciação como um todo. O sentido da enunciação completa é denominado pelo Círculo de Bakhtin como tema, e este é conseqüentemente sempre único (BAKHTIN, 2004).

O tema da enunciação é assentado tanto pelas formas linguísticas que entram na composição (palavras, formas morfológicas/sintáticas, fenômenos acústicos, entonações) quanto pelos elementos não verbais da ocorrência. Ao desconsiderar os elementos não verbais da situação, perde-se ou minimiza-se a possibilidade de compreender a enunciação, da mesma maneira que ocorreria caso se desconsiderasse as palavras chave da enunciação. O âmago do tema da enunciação é irreduzível à análise (BAKHTIN, 2004).

Cereja (2005) explica que o tema é inseparável da enunciação pois ambos expressam uma ocasião histórica concreta, por isso, é sempre exclusivo. Tanto os elementos estáveis da significação, quanto os elementos extraverbais, participam da construção do tema. Ambos compõem a situação de produção, de recepção e de circulação. O tema é promovido pelo versátil e inusitado de cada enunciação que se reúnem à significação. Assim, o tema pressupõe o resultado final e pleno do processo da construção de sentido. O sistema de significação, todavia, não se caracteriza como regular, inarredável e biunívoco. O tema se insere na significação, de maneira que o sistema é ininterruptamente maleável, variável, e modificável.

Já a significação da enunciação, pode ser sim analisada em um contíguo de significações atreladas aos elementos linguísticos que a formam. A significação concerne a um elemento ou conjugado de elementos na sua relação com o todo. No entanto, se forem completamente abstraídos essa relação com o todo, (ou seja, com a enunciação) a significação será perdida. Em virtude disso, não é possível traçar uma fronteira clara entre o tema e a significação (BAKHTIN, 2004).

De acordo com Cereja (2005) a significação é essencialmente abstrata e inclina-se à constância e à estabilidade, e está atrelada ao signo (ambas virtualidades de construção de sentido da língua). Quanto ao tema, concreto e histórico, propende ao dinamismo, ao transitório, à fluidez, recriando assim, infindavelmente o sistema de significação, mesmo que emane dele. Destarte, o tema está aliado ao signo ideológico, que decorre da enunciação concreta e da compreensão ativa. E esta conexão coloca em primeiro plano as relações concretas estabelecidas entre sujeitos

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ele é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 2004, p. 132).

Toda palavra empregada na fala real tem não somente tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, porém igualmente um acento de valor ou apreciativo, ou seja, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é obrigatoriamente seguido por determinadas nuances apreciativas. Tanto que, sem acento apreciativo, não existe palavra. É a entonação expressiva que transmite o nível mais inequívoco que é ao mesmo tempo o mais superficial da apreciação social contida na palavra. Geralmente a situação imediata e suas conjunturas mais passageiras determinam a entonação (BAKHTIN, 2004).

Por exemplo, uma mesma palavra pode ter inúmeros sentidos, dependendo da entonação expressiva que a acompanhar. O tema efetiva-se completa e unicamente por meio da entonação





expressiva, sem auxílio da significação das palavras ou da articulação gramatical (BAKHTIN, 2004).

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração tudo o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. Mas neste caso ela não já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração: ele está emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal. Esse enunciado suscita resposta (BAKHTIN, 2003, p. 287)

Como apontam Brait e Melo (2005), o sentido de um enunciado só pode ser compreendido e até mesmo ponderado em virtude da situação extraverbal comprometida com o verbal. Além disso, é necessário existir alguma relação entre os interlocutores, de modo que os permitam compartilhar universos, conhecimentos, pressupostos e sentimentos. Afinal, como realça Bakhtin (2003) toda informação destina-se a alguém, é ocasionada por determinados motivos e tem um certo objetivo, intencionalidade. Cada informação consiste em um elo real na cadeia da comunicação discursiva em algum campo da atividade humana ou da vida.

Contudo, se essa oração está envolvida pelo contexto, ela assume a plenitude do seu sentido apenas nesse contexto, isto é, apenas ao enunciado inteiro, e uma resposta só é possível a esse enunciado inteiro cujo elemento significativo é a referida oração. O enunciado pode, por exemplo, ser também assim: “O sol saiu. É hora de me levantar”. A compreensão responsiva (ou a resposta em voz alta): “Sim, realmente está na hora”. Entretanto, o enunciado pode ser também assim: “O sol saiu. Mas ainda é muito cedo. Preciso dormir mais um pouco”. Aqui, o sentido do enunciado e a atitude responsiva perante ele são outros. Essa oração pode fazer parte até da composição de uma obra de arte como elemento da paisagem. Aqui a atitude responsiva ativa – impressão artístico-ideológica e avaliação – pode referir-se apenas a uma paisagem em seu conjunto. No contexto de outra obra, essa oração pode ganhar significação simbólica. Em todos os casos semelhantes a oração é o elemento significativo do conjunto de um enunciado, e ela adquiriu o seu sentido definitivo apenas nesse conjunto (BAKHTIN, 2003, p. 288).

Procurou-se, nesta seção, sobrelevar o cuidado que os integrantes do Círculo têm ao lidar com as questões de sentido de forma ampla, como sinaliza CEREJA (2005). Ou seja, entender não apenas os sentidos do signo, entretanto, conjecturar do mesmo modo o signo ideológico. Olhar para o signo não somente no domínio da língua, contudo igualmente no domínio do discurso, da vida.

## **5. UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ACERCA DAS LEITURAS DE AURORA E LEAH**

Ao iniciar as análises, já se adverte que para próprio pensamento do Círculo de Bakhtin, atribuir sentido ao vivenciado verbalmente denota um processo plausível, apesar de infindo, porquanto sua totalidade é sempre postergada (FARACO, 2003). É possível verbalizar as experiências vividas a partir de seu interior, contudo, nunca se atingirá a sua absoluta expressão.

Tomando por base a linha de raciocínio de Cereja (2005), as diferentes definições da palavra “história” apresentadas pelo dicionário tencionam dar conta da significação do signo,





ou seja, dos sentidos que ele potencialmente pode adquirir ou historicamente já admitiu. Não obstante, só é possível analisar o tema do signo, numa condição concreta de enunciação. Identificá-lo requer que se considere não tão-somente o sentido potencial do signo, mas ao mesmo tempo o sentido que este avoca na ocasião histórico e na circunstância particular de enunciação, conforme com os elementos extraverbais que fazem parte da construção do sentido (a identidade e o papel dos interlocutores, a esfera de circulação do signo e a finalidade do ato enunciativo) (CEREJA, 2005).

Portanto, neste estudo de caso, utilizou-se um trecho de uma atividade escolar realizada na sala de aula, e as perguntas antecedentes e posteriores não se relacionavam com a leitura/contação de histórias, mas, tratavam de aspectos do dia-a-dia vivenciados no seio do lar. Houve um período de aproximadamente 20 dias entre as atividades. No entanto, nas duas, Aurora menciona a palavra “História”. Ao buscar a significação deste signo, encontra-se algumas possibilidades nos dicionários, como, por exemplo: relato de acontecimentos reais, relato de acontecimentos fictícios, sequência de acontecimentos, enredo, mentira, coisa que não se consegue definir, complicação, caso amoroso, piada e hesitação.

Então, ficar exclusivamente com estes dados (estas atividades escolares) não é suficiente para compreender a construção de sentidos acerca da contação de histórias. No entanto, ao conhecer o contexto em que Leah e Aurora se inserem, e poder observar alguns de seus eventos de letramento, bem como, dialogar com ambas sobre eles, constata-se que são diversos os motivos que as levam compartilhar a leitura das histórias infantis

Nas palavras de Aurora:

*“Eu gosto quando minha mãe lê pra mim, pois eu gosto de aprender e se aprende com as histórias que ela conta. E eu gosto que a minha mãe lê histórias porque é ela que lê. É bom ouvir a voz dela. Se fosse outra pessoa que lesse não seria tão legal. É bom porque sinto que estou aprendendo, e logo vou ler igual a ela. É engraçado quando ela muda a voz pra imitar as pessoas das histórias”. [Entrevista]*

Sob o ponto de vista de Leah, o enfoque se dá no estímulo à criatividade, imaginação e incentivo ao hábito de leitura. Vale lembrar que a mãe é psicóloga, então, entende-se os motivos que a levam a priorizar o desenvolvimento de aspectos cognitivos.

Há 1 ano e 4 meses a mãe registra em um caderno, diariamente, os títulos dos livros e nome dos autores que foram lidos naquele dia. O intuito inicial deste registro era evitar que as histórias se repetissem num curto espaço de tempo. Porém, conforme passaram a emprestar os livros das bibliotecas, Leah observou que alguns livros, a garota insistia que fossem lidos várias vezes antes de serem devolvidos, e outros, assim que a primeira leitura terminava, a menina já dizia para trocar logo por outro. Nesse sentido, Leah mudou o objetivo de manter os registros de leitura. Passou a perceber se a criança já tinha preferências por autores, temáticas ou gêneros. Estes registros possibilitam que ela identifique mensalmente as histórias favoritas, pois são as que mais foram solicitadas por Aurora.

Porém, ao observar as entonações expressivas, as expressões faciais, e todo o esforço depreendido por ambas, na busca de novos livros, ou mesmo, nas idas frequentes às bibliotecas para realizar novos empréstimos, compreende-se que muito além do ler, do contar, do deleite proporcionado pela literatura, está o vínculo mãe e filha. O momento só delas. O instante em que relacionam as histórias com suas vivências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de linguagem adotada neste artigo é a do Círculo de Bakhtin, ou seja, uma atividade sociointeracional e dialógica. O sujeito só se constitui enquanto humano por meio da convivência com outros sujeitos, que é mediada pela linguagem. A interação é essencial para a





constituição do sujeito, e através da linguagem as pessoas se constroem conjuntamente, e da mesma maneira produzem juntas seus enunciados e sentidos.

No que se refere à concepção bakhtiniana do conceito de sentido, pode-se observar que está intrinsecamente aliado aos conceitos significação e tema. A significação vincula-se ao signo linguístico e à língua, já o tema, volta-se ao signo ideológico, ao discurso e à enunciação.

Os indicativos de sentido dicionarizados apresentam possibilidades de significação, de sentidos potenciais acessíveis na língua para diversos interlocutores, em circunstâncias dessemelhantes. Apesar disso, os sentidos do signo ou do enunciado, (o tema) só pode ser capturado quando se acessa o enunciado concreto, ou seja, tanto os elementos linguísticos/enunciativos, quanto os elementos que fazem parte da situação extraverbal. Dentre os quais, destacam-se a identidade dos interlocutores, a intencionalidade da enunciação, o período histórico, a ideologia, os discursos que circundam as enunciações, nos enunciados concretos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 2 ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999. 1999 p. 21 – 42.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado / enunciado concreto / enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 61 – 78.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 201 – 220.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar edições, 2003.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.



# O LETRAMENTO NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA LEITURA.

Marcia Nagel Cristofolini<sup>1</sup> - UNIVILLE  
Rosana Mara Koerner<sup>2</sup> - UNIVILLE  
Grupo de Trabalho - Linguagens  
Agência Financiadora - UNIVILLE

## Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento “O Letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização”, com objetivo geral de conhecer os saberes dos professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano/Ensino Fundamental) a respeito do conceito de Letramento e como esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. Foram utilizados como instrumento de pesquisa: questionários, entrevistas e observação. O enfoque metodológico foi aquele preconizado pela pesquisa qualitativa, numa abordagem etnográfica. As reflexões referentes à alfabetização serão baseadas nas ideias de Soares (2001, 2016 a e b), que faz uma discussão a respeito das facetas da alfabetização e Mortatti (2000) que contribui com os estudos dos métodos de alfabetização no Brasil. Por sua vez as discussões referentes ao letramento e seus desdobramentos serão tratados à luz das ideias de Kleiman (2012) e Soares (2016). Analisando o balanço das produções entre 2007 e 2016, percebe-se o crescimento das publicações a respeito do tema em questão; porém, ainda são poucos os estudos que tratam do entendimento do letramento pelo professor alfabetizador e como esse conhecimento se reflete em sua prática pedagógica. Pode-se concluir com esse estudo que a maioria dos professores do ciclo alfabetização, do município citado na pesquisa, domina o conceito de letramento, porém ainda com predomínio do uso individual da leitura e da escrita, demonstram discrepância no que diz respeito ao que compreendem como finalidades da leitura e como trabalham em sala de aula.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Alfabetização. Letramento.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação: Trabalho e Formação Docente pela UNIVILLE (Universidade da Região de Joinville). Supervisora Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: marcia.nagel.c@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (SC), nos cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação. Coordenadora Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Realiza pesquisas sob a temática dos gêneros discursivos, da alfabetização, do letramento e da formação do professor. E-mail: rosanamarakoerner@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa surgiu da própria trajetória da pesquisadora enquanto estudante no e do ciclo de alfabetização. No decorrer de sua trajetória percebeu que muitas crianças não participam ou presenciam situações de uso da leitura e escrita em suas famílias ou comunidades ficando muitas vezes à margem do processo ensino aprendizagem, engrossando as estatísticas de fracasso escolar. Sabendo da importância da alfabetização e do letramento nas sociedades grafocêntricas, optou pela temática “O Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do ciclo de alfabetização”, com o objetivo geral de conhecer os saberes dos professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano/Ensino Fundamental) a respeito do conceito de Letramento e como esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas.

Será abordada na pesquisa de Mestrado, a formação inicial dos professores alfabetizadores nos cursos de Pedagogia, a formação continuada e os saberes docentes. Autores convidados à discussão são: Gatti (2008), Gatti (2009), Imbernón (2010), Nóvoa (2011), Formosinho (2009), Tardiff (2014), Kleiman (2001), Marin (1995), Fusari (1995).

As reflexões referentes à alfabetização serão baseadas nas ideias de Soares (2001, 2016 a e b), que faz uma discussão a respeito das facetas da alfabetização e Mortatti (2000) que contribui com os estudos dos métodos de alfabetização no Brasil. Por sua vez as discussões referentes ao letramento e seus desdobramentos serão tratados à luz das ideias de Kleiman (2012) e Soares (2016) que traçam um histórico dos conceitos de alfabetização e letramento no Brasil, e Dolz e Schneuwly (2004) que trazem discussões referentes aos gêneros discursivos, como instrumentos para a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita, sua organização e importância na sociedade e no trabalho escolar nas ações comunicativas. Bakhtin(1997), por sua vez, contribui conceituando língua, linguagem e gêneros discursivos, Britto (2012), Rojo (2015) e Solé (1998) por sua vez esclarecem, a história, os sentidos e finalidades da leitura e da escrita, “o que” e “como” pode-se ler.

Nesse trabalho, será feito um recorte da pesquisa, onde serão analisadas questões da quarta parte dos questionários referentes à concepção que os professores têm do letramento e como essa concepção se reflete em sua prática pedagógica.

## DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas do século XIX, iniciam-se no Brasil as discussões referentes ao melhor método<sup>3</sup> e à melhor cartilha para a alfabetização.

No início da década de 80 do século XX, surgem as discussões referentes ao Construtivismo, teoria da aprendizagem defendida por Emília Ferreiro, baseada na teoria cognitivista piagetiana, e que trouxe no seu bojo, a ideia da desmetodização, ou seja, o método deixa de ser importante e o foco passa a ser a criança que aprende.

Soares nos apresenta as facetas da alfabetização: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. Tais facetas devem ser entendidas e aplicadas ao processo de alfabetização, para que possa acontecer de forma plena e satisfatória.

Alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém, indissociáveis no processo de aquisição e uso da leitura e escrita. No Brasil, o termo alfabetização era compreendido por muitos como a habilidade de ler e escrever ou mesmo assinar o nome, desvinculada das ideias das práticas sociais do uso da leitura e da escrita. Nesse cenário é que, surge o termo letramento, segundo Soares (2001), surgiu no Brasil na segunda metade da década de 80, mencionado por Mary Kato em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da Editora Ática. De acordo com Soares (2001), novos termos surgem no vocabulário sempre que surgem novas necessidades, gerando novos fatos a serem conceituados. No Brasil, o termo alfabetização era compreendido por muitos como a habilidade de ler e escrever ou mesmo assinar o nome,

<sup>3</sup> Método de alfabetização aqui entendido, segundo Soares (2016, p. 16), como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.





desvinculada das ideias das práticas sociais do uso da leitura e da escrita. Nesse cenário, surge o termo letramento, versão em Língua Portuguesa da palavra inglesa “literacy”. Para Soares (2001, p. 18),

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra do latim littera, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Soares (2001, p.44) contribui definindo que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

## METODOLOGIA

Para desenvolver essa pesquisa, “O letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização”, optou-se por uma investigação qualitativa, numa abordagem etnográfica, na qual foram usados como instrumentos de coletas de dados: o questionário, a entrevista e a observação de aulas.

Nas observações em sala de aula, a pesquisadora tentará captar os valores, as crenças, os hábitos atribuídos pelos professores ao letramento:

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ser generalizáveis, com base na sua sustentabilidade e plausibilidade (ANDRÉ, 2012, p.37).

A pesquisa etnográfica a princípio foi usada por antropólogos para conhecer a cultura, os valores, as crenças e os hábitos de alguns grupos.

Para a referida pesquisa foram considerados todos os professores do ciclo de alfabetização - 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma cidade localizada no norte de Santa Catarina, no ano de 2016. Para a entrevista, foram considerados os seguintes critérios: dois professores com mais de vinte anos de experiência em turmas de alfabetização e três iniciando a docência (um a três anos de experiência) em turmas de alfabetização, totalizando 5 professores. Para a observação em sala de aula, foram considerados os seguintes critérios: um ter mais de vinte anos de experiência com turmas de alfabetização e outro ter de um a três anos de experiência em turmas de alfabetização, totalizando 2 professores.

O primeiro contato com os professores foi durante a entrega dos questionários. Os questionários foram entregues para 25 professores, destes, 17 professores devolveram os questionários respondidos, dentre esses 17 professores, 8 professores posicionaram-se positivamente em participar da entrevista e ter suas aulas observadas.

Para o presente texto serão analisados alguns excertos da entrevista e questões da quarta parte do questionário que aborda a prática pedagógica do professor alfabetizador e traz as seguintes questões: “O que você entende por letramento?”, “Para você, para que usamos a leitura?”, “Como você trabalha com leitura em suas aulas?” “Para você, quais materiais de leitura não podem faltar na sala de aula de um professor alfabetizador”?

## RESULTADOS

Soares (1998, p.72) esclarece que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.





Para Cerutti-Rizzatti (2009), as discussões referentes ao letramento ganharam espaço no Brasil a partir da década de 90 através de publicações, principalmente de Soares e Kleiman, tornando conhecido o movimento denominado Novos Estudos de Letramento. Como Novos Estudos do Letramento pode-se denominar uma corrente de estudos que começa nos anos 80 realizada por um grupo de estudiosos anglo – saxões, que tinham como foco central o letramento como prática social.

Como exposto por Cerutti-Rizzatti (2009), as discussões referentes ao letramento ganharam espaço nas discussões dos pesquisadores brasileiros a partir da década de 90, sabe-se que precisa de um tempo considerável para que tais discussões tornem-se parte das discussões nas formações e no cotidiano das ações didático pedagógicas dos professores. Essas discussões chegaram para os professores do ciclo de alfabetização do município em questão, localizado no norte de Santa Catarina? O que eles compreendem por “letramento”?

Durante a pesquisa de campo, utilizando o instrumento de pesquisa questionário, dos 17 professores participantes, 10 demonstram ter entendido o significado de letramento de acordo com Soares (2001), Rojo (2009) e Kleiman (2012). Na fala de P14, há referência explícita ao conceito proposto por Soares (2001):

*P12 - Entendo letramento como o **uso social** que fazemos da leitura e da escrita.*

*P14 – É o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as **práticas sociais de leitura e de escrita** que circulam na sociedade em que vive. (Questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

Observa-se que a fala de P14 faz referência ao conceito proposto por Soares (2001), percebe-se que de alguma forma a professora teve acesso aos estudos da autora citada.

Apesar de o letramento ser um conceito relativamente novo no Brasil, em torno de 60% dos professores do ciclo de alfabetização do município do norte de Santa Catarina, demonstra em suas falas saber o que é o letramento: o que pode se visualizar também no excerto a seguir:

*O letramento é fazer com que a criança consiga **fazer uso desse aprendizado no seu convívio social**. No caso ela tem a alfabetização para entender o sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo vai entendendo o **uso dessa escrita no convívio social**. (Professora alfabetizadora, entrevista realizada em março de 2017)*

No entanto, percebe-se nos professores uma tendência a considerar mais fortemente a questão da capacidade individual. A capacidade de ler, de escrever, de decodificar, embora as professoras entendam que há a necessidade de compreensão do que é lido, o que nos remete à ideia proposta por Rojo do caráter mais individual, que está muito mais ligado à alfabetização:

*[P2] Letramento é a demonstração da **capacidade individual** de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado. (Questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

*[P17] Entendo que o aluno passa pelo processo da alfabetização não apenas decodificando palavras, mas **interpretando** o que escreve e lê, não só apenas decifrando letras, mas **compreendendo** o sentido do texto. (Questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

Em se tratando de alfabetização, segundo Soares (2016), pode-se mencionar a questão da alfabetização funcional, ou seja, ter habilidade em usar a leitura e a escrita em contextos mais restritos, ou seja, o indivíduo saber ler e escrever para realizar atividades práticas de sua vida diária, para a sua sobrevivência, exigidas em sua comunidade. Para a Unesco (1978 apud SOARES, 2016, p. 34)





É funcionalmente alfabetizada a pessoa capaz de envolver-se em todas as atividades em que o alfabetismo é necessário para um funcionamento efetivo de seu grupo e de sua comunidade, e também para dar-lhe condições de uso da leitura, da escrita e do cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade.

Enquanto o termo alfabetismo funcional, encontra-se com mais regularidade na literatura e pesquisas, o termo analfabetismo funcional é mais raro. Para substituí-lo surge no Brasil na década de 80 o termo iletrismo. No iletrismo, o sujeito pode ter frequentado a escola e aprendido a tecnologia da leitura e da escrita, porém pela falta de uso e exclusão de experiências de uso social da leitura e da escrita, deixa de dominá-la.

Na década de 70, com o intuito de conhecer os usos da leitura e da escrita além dos muros escolares, o inglês Brian Street, estudante de um curso de Letras, insatisfeito com os estudos que vinha realizando, porque centravam-se nos estudos de textos literários e suas estruturas e não nos valores e significados que as pessoas poderiam dar aos textos, resolve então, transferir seus estudos para o Departamento de Antropologia em Oxford e passa a realizar pesquisas etnográficas, observando os usos da leitura e da escrita em vários países, como Irã e Índia. A partir dessa pesquisa, contribui com os novos estudos de letramento com os construtos teóricos: modelos de letramento (autônomo, ideológico) e o conceito de práticas de letramento.

Como já mencionado, em torno de 60% dos professores envolvidos na pesquisa em questão, dominam o conceito de letramento, porém pode-se depreender na fala da professora P2, a questão que norteia o modelo autônomo de letramento:

*(11) Letramento é a demonstração da **capacidade individual** de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado. (Questão 17 do questionário, novembro de 2016).*

Para essa professora, a aprendizagem da leitura e da escrita está dissociada do contexto de uso e das necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, mantendo o enfoque somente naquilo que é realizado no contexto escolar, como o ditado ou a redação. A leitura e a escrita estão apenas objetivando o uso individual e não a interação social.

A escola precisa manter um olhar sensível às reais necessidades dos sujeitos envolvidos nas práticas de letramento ou estará repetindo o conhecimento dos grupos dominantes.

No modelo autônomo de letramento, segundo Street (2010), pensa-se a leitura e a escrita como atividades neutras desvinculadas do contexto social, cultural e de poder vigente. Nesse modelo, o sujeito aprende a ler e a escrever independente dos contextos sociais. As formas de usar essa leitura e essa escrita na sociedade acontecerão como consequência natural de ter aprendido a ler e a escrever.

A característica de “autonomia” (Kleiman, 2012), referenciada nesse modelo, diz respeito ao fato da escrita bastar-se em si mesma, independente do seu uso e de seu contexto de produção. De acordo com Kleiman (2012), no modelo autônomo, a oralidade e a escrita são vistas como duas categorias distintas, existe similitude entre aprender a ler e escrever e o processo de aquisição de conhecimento, concede-se poderes inerentes à escrita e a quem a detém.

De acordo com Street (2010, p. 36):

[...] Presume-se, nesse modelo [autônomo], que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto [...] Refiro-me a esse modelo ideológico, não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado.





Para Street (1993 apud KLEIMAN, 2009, p. 99), “[...] o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

O modelo ideológico de letramento leva em conta os usos sociais da leitura e da escrita. A percepção desses usos está nitidamente evidenciada, no entendimento que a professora denominada P(14) tem de letramento, embora não seja uma referência explícita ao referido modelo proposto por Street, até por se tratar de um construto teórico, uma forma de olhar para os modos de inserção e compreensão da escrita na sociedade:

(P14) É o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas **exerce as práticas sociais de leitura e de escrita** que circulam na sociedade em que vive. (Questão 17 do questionário, novembro de 2016).

A leitura é um processo cultural e precisa ser ensinada. Para formar um leitor competente que saiba usar a leitura nas diferentes finalidades, em diferentes contextos, levam-se anos, e para isso o professor pode lançar mão das estratégias e incentivo à leitura como preconizam Solé (1998) e Rojo (2009).

Nos dias atuais há variadas e necessárias estratégias de leitura para serem desenvolvidas junto aos alunos visando à compreensão e interação dos e com os textos lidos.

Muito mais importante do que ensinar a ler, é promover o hábito e o gosto pela leitura, a noção do por que e para quê se lê e da importância de ler com relativa frequência determinados textos. O gosto pela leitura não é biológico, aprende-se, ensina-se, desenvolve-se, aprimora-se.

No trabalho desenvolvido com a leitura nas salas de alfabetização pelas professoras participantes da pesquisa podem ser observados alguns aspectos. Quando questionadas sobre o modo pelo qual trabalham a leitura em suas aulas, das 17 professoras, 16 afirmam incentivar a leitura realizando leitura deleite, 05 afirmam ter cantinho da leitura em sala de aula, 08 mencionam que os alunos manuseiam livros de literatura infantil e nenhuma menciona o uso da biblioteca.

[P1] *Trabalhamos com a **roda de leitura**, cartazes, **cantinho da leitura** com os **livros de literatura infantil**.*

[P17] ***Eu leio para meus alunos, crio oportunidades para eles ler livros, histórias.*** (Questão 18 do questionário, novembro de 2016).

Percebe-se que as professoras desenvolvem atividades em sala de aula objetivando desenvolver o gosto pela leitura, porém, também trabalham com outros objetivos: 08 professoras incentivam os alunos a buscar informações e conhecimentos através da leitura, 04 trabalham a leitura com os objetivos escolares de alfabetização:

[P2] *Eu trabalho com leitura deleite e individual, coletiva, **pesquisas**. Acredito que **todos os gêneros textuais são importantes** para alfabetizar os alunos e servem como suporte de **informação e descobertas**.*

[P4] *Momento diário de leitura (leitura deleite); manuseio de livros no cantinho da leitura e **livros didáticos**. Propostas de **ficha de leitura***

[13] *Diariamente com a **leitura deleite** e o **cantinho da leitura disponível aos alunos**.* (Questão 18 do questionário, novembro de 2016).

Incentivar o gosto pela leitura é muito importante na formação de um leitor, porém não basta, porque se lê com variadas finalidades e para formar um leitor competente, é necessário incentivar a leitura e desenvolver também um trabalho com as estratégias de leitura.

Segundo Solé (1998), pode-se ler com variadas finalidades: deleite, fruição, estudo, conhecimento, obrigação, aprimoramento pessoal, busca de informação. E para as professoras do ciclo de alfabetização para que serve a leitura? Observa-se nas respostas dadas, algumas considerações a respeito de leitura:





[P2] A leitura escrita ou visual nos traz muitas **informações**, que usamos no nosso dia a dia.

[P7] A leitura é algo decisivo para **aprendizagem** do ser humano, pois através dela que podemos enriquecer nosso vocabulário e **obter conhecimentos**.

[P13] **Informação, conhecimento e comunicação.**

Observando-se as respostas dadas pelas professoras, apenas 01 professora citou que usamos a leitura para fruição ou deleite e 16 mencionaram que a leitura é usada para a obtenção de informação e conhecimento. As respostas dadas a esse questionamento conflitam com as respostas dadas ao questionamento “Como você trabalha com leitura em suas aulas?” Ao responderem como trabalham com leitura em suas aulas, 16 professoras afirmaram que incentivam a leitura através da leitura deleite e apenas 8 professoras incentivam a busca de informação e conhecimento. Por que as professoras alfabetizadoras dizem que a leitura tem como finalidades a busca de informação e conhecimento e no momento de trabalhar essas finalidades em sala de aula, trabalham objetivando principalmente desenvolver o gosto pela leitura?

Se as professoras têm a convicção de que se usa a leitura principalmente para buscar conhecimento e informação, por que nenhuma mencionou o uso da biblioteca ao serem questionadas como trabalham com leitura? Será que é porque possuem os cantinhos de leitura em sala de aula? Por que desconhecem as finalidades da leitura? Por que tiveram dificuldade em entender as questões propostas no questionário? Ou ainda, será que é por que não têm bibliotecas adequadas para levar os alunos? Britto (2012, p.56) nos diz que o “[...] aluno deve ir à biblioteca orientado pelo professor para aprofundar-se em temas que está aprendendo em sala de aula e para conhecer assuntos que aparecem em função do estudo”. Segundo o autor, a biblioteca é um espaço destinado à busca de conhecimento elaborado e pesquisa e não somente um espaço de entretenimento e lazer; portanto, um espaço muito importante para formar leitores críticos, competentes e autônomos. No dia a dia podem-se ler signos, imagens, situações e diferentes gêneros discursivos. Para Britto (2012), realizam-se duas ações básicas no ato de ler: decifrar e compreender os produtos da cultura.

Em resposta à questão “Para você, quais materiais de leitura não podem faltar na sala de aula de um professor alfabetizador?”, das 17 professoras participantes, 16 dizem que os livros não podem faltar na sala de aula de um professor alfabetizador; porém, na questão que pedia como as professoras trabalhavam a leitura em sua aulas, 16 mencionaram realizar leitura deleite, 05 mencionaram ter cantinho da leitura e apenas 8 professores afirmavam que os alunos tinham livre acesso aos livros. Por que 16 professoras afirmam que livros não podem faltar na sala de um professor alfabetizador e apenas 8 citam que os alunos têm acesso aos livros?

[P2] Eu uso revistas, **livros**, fichas de leitura, livros didáticos, calendário, alfabeto móvel.

[P8] **Literatura infantil**, fichas de leitura, alfabeto móvel, jogos da caixa amarela (consciência fonológica).

[P9] Livros didáticos, **livros infantis**, revistas, dicionários, folhetos, etc

Observa-se também uma priorização da leitura em materiais voltados aos letramentos dominantes ou mesmo aos letramentos escolares como: livros, revistas, dicionários, fichas de leitura, livros didáticos, jornais. Poucos professores citaram o uso de materiais que circulam no cotidiano dos alunos como: panfletos, embalagens, bilhetes, calendário, jogos, músicas, folhetos, cartazes.

Rojo (2009, p.102) nos ajuda a compreender os letramentos dominantes e os letramentos vernaculares. Para a autora, “os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias” e necessitam de agentes professores, pesquisadores, entre outros, que sejam valorizados por seu





conhecimento proveniente de suas instituições de origem. Rojo (2009, p.102) ainda conceitua letramentos vernaculares:

[...] “não são regulados”, controlados ou sistematizados por instituições, ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes de resistência.

De acordo com Cerutti – Rizzatti; Almeida (2013) nos letramentos locais pode-se encontrar os letramentos dominantes e vernaculares, desta forma não podemos tornar sinônimos letramentos locais e vernaculares, do mesmo modo que não podemos tornar sinônimos letramentos globais e letramentos dominantes.

Os letramentos vernaculares de acordo com Cerutti – Rizzatti; Almeida (2013) são aprendidos mais na informalidade, enquanto os letramentos dominantes são aprendidos de maneira mais padronizada em ambientes mais formais. Podem-se comparar os letramentos vernaculares com os gêneros discursivos primários, ou seja, aprendidos na informalidade e os letramentos dominantes podemos comparar com os gêneros discursivos secundários, ou seja, aprendidos na formalidade.

Pode-se dizer que os letramentos são datados e situados geograficamente, como nos diz Cerutti-Rizzatti (2009) baseando-se em Barton, Hamilton e Ivanic, ou seja, localizados em determinadas épocas e lugares; portanto, precisa-se assumir que os letramentos são situados e apresentam particularidades de acordo com o contexto onde estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um longo caminho ainda precisa ser percorrido pela pesquisadora, para obter todas as respostas almejadas na pesquisa “O letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização”.

Analisando o instrumento de pesquisa questionário, nas questões referentes ao entendimento do professor a respeito do conceito de letramento, como o professor trabalha com leitura em suas aulas e para que serve a leitura na compreensão do professor, pode-se concluir que a maioria dos professores do ciclo alfabetização, do município citado na pesquisa, domina o conceito de letramento, porém ainda com predomínio do uso individual da leitura e da escrita, demonstram discrepância no que diz respeito ao que compreendem como finalidades da leitura e como trabalham em sala de aula.

Os próximos passos da pesquisa serão: analisar as entrevistas e averiguar através da pesquisa do tipo etnográfica, como o professor coloca em prática nas suas aulas, o letramento.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1987.

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar* – 18º ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

CERUTTI- RIZATTI, Mary Elizabeth. **Letramento**: um conceito em (des) construção e suas implicações/ repercussões na ação docente em língua materna. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 6, n.2 (1-15), jul-dez, 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e Desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.





GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012.

LÜDKE, Menga (coord). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1987.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)**, 5 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KLEIMAN, Angela B. (org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 Jan/Abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memórias da educação)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian V. **Os Novos Estudos sobre Letramento: Históricos e Perspectivas**. In: MARINHO Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



# LETRAMENTOS ACADÊMICOS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIMENSÕES ESCONDIDAS NO RELATÓRIO DE AULAS PRÁTICAS

Marilene Assis Mendes<sup>1</sup> – FURB  
Adriana Fischer<sup>2</sup> – FURB  
Grupo de Trabalho – Linguagens  
Agência Financiadora – CAPES

## Resumo

As tecnologias digitais perpassam cada vez mais as práticas de leitura e escrita em diversos contextos, inclusive na Educação Superior. Assim, o objetivo deste trabalho é caracterizar práticas de letramentos acadêmicos de professores e estudantes em torno do relatório de aulas práticas em uma disciplina de um curso de graduação tecnológica. Os Novos Estudos do Letramento, na vertente dos letramentos acadêmicos, embasam teoricamente a pesquisa. A linguagem é concebida sob a perspectiva dialógica do discurso (Círculo de Bakhtin). Este trabalho está inserido em um projeto de pesquisa mais amplo (2016-2017), com abordagem qualitativa e enfoque etnográfico, cujos instrumentos de geração de dados foram: observação participante de aulas, entrevista narrativa, entrevista semiestruturada em grupo, recolhimento de materiais produzidos pelos sujeitos e diário de campo. Os sujeitos são uma professora, e seus respectivos alunos, de um curso superior de tecnologia de um *Campus* do Instituto Federal do Ceará, localizado no interior deste estado. Os dados revelam a existência de dimensões escondidas em torno da produção do relatório de aulas práticas no contexto investigado – como expectativas dos professores sobre a forma e o conteúdo; utilização de termos técnico-científicos; e o objetivo e interlocutor do gênero produzido –, ao mesmo tempo em que mostram um movimento interacional entre os sujeitos, a partir da iniciativa da professora, na tentativa de explicitar essas dimensões. Desse modo, tal movimento interacional contribui tanto para evidenciar, de modo parcial, dimensões escondidas nesta prática de letramento acadêmico, quanto para redimensionar as relações de poder ora estabelecidas entre os sujeitos.

**Palavras-chave:** Letramentos acadêmicos. Relatório de aulas práticas. Dimensões escondidas.

---

<sup>1</sup>Bolsista Capes. Mestranda em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: malenalispector01@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: fischer.furb@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

Concomitantemente ao avanço tecnológico digital, a instituição universitária vem passando por um processo de expansão, tanto a nível mundial quanto nacional (SANTOS, 2008). Essa expansão nem sempre vem acompanhada da democratização do acesso (RISTOFF, 2013), indo além do aumento do número de vagas no ensino superior. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que inclui o *Campus* do Instituto Federal (IF) onde foi realizada esta pesquisa, é fruto desse processo de expansão. No contexto da EPT, mais especificamente nos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), essa inserção dos alunos em práticas de leitura e escrita com mediação das Tecnologias Digitais (TD) está diretamente relacionada ao conceito de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006; FISCHER, 2008).

Nesse sentido, algumas pesquisas realizadas guardam aproximações com o tema deste trabalho ao tratar, por exemplo, de relações dialógicas entre letramentos acadêmicos e TD na produção de materiais didáticos por universitários estagiários de Letras (MIRANDA, 2016); de estratégias de subversão na escrita de estudantes ingressos em duas universidades, uma brasileira e outra colombiana, por meio de ações afirmativas (SITO, 2016); e da relação entre letramentos acadêmicos e o processo de expansão da Educação Superior (ES) com enfoque em práticas de letramentos acadêmicos em uma universidade pública criada no contexto de expansão da ES, recentemente vivenciado no Brasil (FERREIRA, 2013).

Considerando os trabalhos investigados e demais leituras sobre o tema, sugerimos que o contexto da EPT mostra-se carente de pesquisas que abranjam práticas de leitura e escrita mediadas pelas TD nesse contexto. Além disso, o modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006) mostra-se compatível com as finalidades dos CST, enumeradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, segundo as quais a EPT passa a formar os sujeitos não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas para o desenvolvimento de sua reflexividade e criticidade frente aos desafios da realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, o ensino da escrita a partir de uma perspectiva sociocultural dos letramentos, que tenta explicitar dimensões escondidas em práticas de escrita e que permanecem no nível da abstração, deixados a cargo da inferência e dedução, principalmente por parte dos estudantes, pode favorecer a inclusão e o êxito dos alunos que acessam à ES em nosso país. Tal favorecimento não se prende ao nível linguístico, textual; ele diz respeito a modificações nas relações de poder estabelecidas no contexto universitário entre os agentes que nele convivem, especialmente professores e estudantes.

A partir desta contextualização, este trabalho objetiva caracterizar práticas de letramentos acadêmicos de professores e estudantes em torno do relatório de aulas práticas em uma disciplina de um curso de graduação tecnológica. Encontra-se organizado na seguinte sequência: Referencial Teórico; Metodologia; Resultados e discussões; Considerações Finais; e Referências.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Bevilaqua (2013), com base em Street (2003), o termo Novos Estudos dos Letramentos, doravante NEL, foi cunhado por Gee (2001), decorrente da emergência de estudos no Brasil, Estados Unidos e Reino Unido, no final da década de 1970 e início da década de 1980, que abordavam o viés social do letramento – modelo autônomo (STREET, 2014) – em detrimento do seu aspecto cognitivo – modelo ideológico (STREET, 2014).

O modelo autônomo de letramento baseia-se nas habilidades cognitivas e coloca sobre o indivíduo a responsabilização por sua desenvoltura em práticas de leitura e escrita. Tal modelo favorece e incentiva o discurso do *déficit* ou da crise (GEE, 1999; FISCHER, 2008, 2010), segundo o qual muitos professores afirmam que os alunos chagam a universidade com *déficit* de leitura e escrita. Como alternativa ao modelo autônomo, os NEL propõem o modelo ideológico, segundo o qual os letramentos são concebidos como uma **prática social** (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000). Tal concepção, portanto, inviabiliza o discurso do *déficit* ao conceber a leitura e a escrita como uma prática social e não simplesmente como o resultado do desempenho individual e descontextualizado dos alunos.





O enfrentamento desse discurso do *déficit* vem ao encontro do que Zavala (2010) enfoca em sua pesquisa quando tenta mostrar que os problemas que se relacionam com práticas de produção e de recepção de textos, no contexto acadêmico, não se limitam a aspectos puramente linguísticos. Esse posicionamento é corroborado por Lea e Street (1998, p. 478), pois “em vez de se engajarem em debates sobre escrita boa ou ruim, os autores propuseram conceituar, no plano epistemológico, a escrita em contextos acadêmicos, tais como em cursos universitários”.

E nesse movimento, esses autores propuseram três modelos que explicariam as diferentes práticas que encontraram. Seriam eles: a) modelo de habilidades de estudo – em que apenas a capacidade individual é considerada, sem levar em conta o contexto, assim, se o aluno aprende é porque ele é “inteligente”, se não, é porque tem *déficit* de aprendizagem; b) modelo de socialização acadêmica – que considera a aculturação de estudantes a discursos e gêneros próprios do contexto acadêmico, sem levar em conta a dinamicidade tanto dos gêneros e discursos quanto do contexto sociohistórico; e c) modelo dos letramentos acadêmicos – que considera que todos os processos que interferem no uso e aquisição dos letramentos são complexos, dinâmicos e inebriados em relações de poder, institucionais, sociais e de questões de identidade (LEA; STREET, 1998, 2006).

O modelo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006) abre espaço para que o ensino da escrita no contexto acadêmico ultrapasse a utilização de “listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente focando a estrutura do texto (por exemplo, introdução, referencial teórico, métodos)” (STREET, 2010, p. 542). Street (2010) defende uma abordagem que se ocupe das “dimensões escondidas” em práticas de letramentos acadêmicos, que vêm geralmente à tona quando do momento de avaliação dos textos pelos professores, porém não são explicitadas aos estudantes quando da solicitação desses mesmos textos. Assim, essas dimensões escondidas são (ou não) “depreendidas por alunos através de inferências em práticas de letramento acadêmico” (FISCHER, 2011, p. 40).

É a partir dessas inferências em práticas de letramentos acadêmicos – que estão diretamente ligadas a questões de identidade, poder e autoridade – que os estudantes conseguem identificar “a natureza institucional do que conta como conhecimento num dado contexto acadêmico” (FISCHER, 2011, p. 40). Nesse sentido, a proposta de Street (2010) é que tais “dimensões escondidas” – como, por exemplo, expectativas dos professores, normas institucionais, finalidades da escrita de determinado gênero, etc. – passem a ser apresentadas e discutidas entre professores e estudantes de modo a se tornarem “instruções explícitas” (STREET, 2010; FISCHER, 2012).

Para tanto, embora as “dimensões escondidas” sejam priorizadas nessas discussões, as especificidades dos gêneros discursivos em uso devem ser consideradas, segundo Street (2010). Ao levar em conta o caráter dinâmico e situado dos gêneros, tal perspectiva abre espaço para a discussão sobre as mudanças provocadas pelas TD nas práticas de leitura e escrita. Barton e Lee (2015, p. 13) afirmam que as mudanças causadas pelas tecnologias “são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos”. Logo, a linguagem assume uma posição importante no contexto dessas mudanças, pois, mediados por ela é que interagimos com o mundo e com as pessoas e construímos sentidos para isso, conforme a perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 2010).

Nesse sentido, Cassany (2016) tem defendido que são utilizados recursos cognitivos elevados pelos alunos em práticas de letramentos vernaculares – aquelas realizadas em espaços não institucionalizados e por motivações próprias dos sujeitos. Para ele, a utilização de recursos cognitivos mais elevados demonstra que as práticas de letramentos vernaculares podem ser tão complexas quanto as dominantes. Além disso, aquelas são mais próximas da realidade dos alunos, fato que deveria ser utilizado pela instituição de educação para relacionar práticas de letramentos como algo que faça sentido para eles e para diminuir a distância entre os conteúdos trabalhados na instituição educacional e a realidade desses alunos (CASSANY; HERNANDEZ, 2012).

Assim como as práticas de letramentos vernáculos, as práticas de letramentos acadêmicos também foram e são atravessadas pelas TD. Uma vez que transformaram a linguagem e,





consequentemente, a maneira pela qual nos relacionamos com o mundo e com os outros, as TD também modificaram a forma como nos relacionamos com o conhecimento (CUNHA, 2016).

## METODOLOGIA

Conforme mencionado na seção introdução, este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla (2016-2017), cujas opções metodológicas incluíram alguns elementos que a caracterizam como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), e com uma perspectiva etnográfica, segundo André (2009) e Fritzen (2012).

O contexto de investigação compreendeu uma disciplina de um curso de graduação tecnológica, ofertado por um *Campus* do Instituto Federal do Ceará que está localizado no interior deste estado. A opção por este contexto se deu pela ausência de pesquisas sobre letramentos acadêmicos com TD na educação profissional e tecnológica – modalidade educacional fruto do recente processo de expansão da ES – e também pelo fato de uma das pesquisadoras atuar profissionalmente no contexto investigado.

Constituíram os sujeitos desta pesquisa uma docente, nomeada como “professora C”, do referido curso e parte de seus respectivos alunos, num total de sete estudantes, nomeados como A1, A2 ... A7. A pesquisadora foi nomeada, quando da transcrição das entrevistas, com a letra “P”. Quanto aos instrumentos metodológicos, foram utilizados: entrevista narrativa com a professora; entrevista semiestruturada em grupo; anotações em diário de campo; observações participantes de aula; e recolhimento de materiais escritos produzidos pelos estudantes e pela professora.

Os dados analisados neste trabalho fazem parte de um *corpus* maior, de modo que foram selecionados aqueles que possibilitaram caracterizar práticas de letramentos acadêmicos de professores e estudantes em torno do relatório de aulas práticas em uma disciplina de um curso de graduação tecnológica, objetivo deste recorte – que apresenta a percepção desse gênero pelos participantes envolvidos, professoras e alunos, e uma análise dos relatórios de aulas práticas na disciplina Análise Sensorial.

## Resultados e discussões

O relatório de aula prática é visto pelos alunos do contexto investigado como a atividade escrita mais desenvolvida ao longo do curso e, inclusive, como a primeira atividade escrita realizada no contexto acadêmico:

Excerto 01 - A3: A **primeira coisa que a gente fez** foi relatório. ((a gente)) **Fez MUITO** RELATÓRIO. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)<sup>3</sup>

A aluna A3, assim como todo o grupo de alunos que participaram da entrevista, estavam cursando o quarto semestre naquele período de geração dos dados, por isso ela se refere ao início das atividades no curso no passado e relembra suas experiências com os relatórios como a primeira produção textual feita. A afirmação da estudante de que eles já haviam escrito muitos relatórios se justifica porque a cada aula prática desenvolvida, os professores solicitam a entrega de um relatório, e, conforme a carga horária do curso e das disciplinas (IFCE, 2009), há muitas aulas práticas.

Essa produção constante auxilia, em certa medida, os alunos a se sentirem mais confortáveis em relação a esta prática de letramento, como nos mostra o excerto 02:

<sup>3</sup> A transcrição das entrevistas utilizou as seguintes convenções, com base em Marcuschi (1986):

... – pausas ao longo da fala

[...] – supressão de algumas partes

MAIÚSCULAS – ênfase ou acento forte

(( )) – comentários ou inserções feitas pelas pesquisadoras

**negrito** – partes destacadas pelas pesquisadoras





Excerto 02 - A2: Aí eu **tive dificuldade nos primeiros**, mas como **a gente fazia relatório toda semana**, então...

P: A prática...

A2: **a prática acabou ajudando**, né.

A3: Tinha semana que a gente fazia TRÊS RELATÓRIOS. Então cada matéria era um relatório e **tinha que entregar três relatórios TODA SEMANA**. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Conforme Lea e Street (1998, 2006), o modelo de socialização acadêmica tem embasamento na aculturação de estudantes em discursos e gêneros de determinados temas e disciplinas. Esta aculturação tem sua importância para os letramentos acadêmicos dos estudantes, porém em conjunto com outras práticas e dentro de um determinado contexto. Pois a socialização acadêmica por si só não garante o desenvolvimento de práticas de letramentos acadêmicos pelos estudantes, uma vez que os discursos e os gêneros não são estáveis (LEA; STREET, 1998, 2006).

Apesar de a prática ter ajudado, em parte, nesse processo, os alunos relatam, de pontos de vista diferentes, dificuldades encontradas no início do curso para a produção dos relatórios, demonstrando que sua inserção em práticas de letramentos no contexto acadêmico não se deu de forma tranquila e linear apenas com contato com gêneros e discursos do contexto acadêmico, como pressupõe o modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2006).

Excerto 03 - A3: Só que todos os professores, antes de ter aula prática, **eles explicavam EXATAMENTE como eles queriam o relatório**, eles **mostravam modelo**, enviavam o modelo pra gente, eu ainda tenho o modelo do primeiro semestre, então **eles explicaram exatamente o que eles queriam**, quantos pontos que valia em cada coisa, BEM EXPLICADO! Então, **a dificuldade em si não foi assim de saber como fazer não**. É. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

O excerto 03 confirma a dinamicidade e instabilidade dos gêneros discursivos, pois cada professor exigiu o mesmo gênero, o relatório de aula prática, porém de formas diferentes, com determinadas especificidades. Desse modo, a fala da aluna A3 demonstra tentativas dos professores em facilitar a compreensão dos alunos sobre suas expectativas em relação ao formato (forma e conteúdo) de apresentação do relatório através de instruções explícitas, conforme Fischer (2012, 2011, ao se referir aos princípios pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos - *The New London Group*).

Tais expectativas, por parte dos docentes, constituem uma dimensão escondida das práticas de letramentos acadêmicos e na intenção de que os alunos alcancem essas expectativas, os professores apresentaram-lhes modelos. A utilização de modelos de gêneros se aproxima do modelo de socialização acadêmica, proposto por Lea e Street (1998, 2006), e mostra que ainda permaneceram dúvidas, dificuldades para a produção do gênero pelos alunos. Quando a aluna diz: “a dificuldade em si não foi assim de saber como fazer” indica que ainda perduram dimensões escondidas (FISCHER, 2012, 2011) sobre esta prática.

Fischer (2012, 2011), baseada em Street (2010), aborda as dimensões escondidas como constituintes das práticas de letramentos acadêmicos. Mesmo assim, a autora defende o recurso das instruções explícitas pelos professores, com base em abordagens da Pedagogia dos Multiletramentos, advinda da equipe do *The New London Group* (FISCHER, 2012), e afirma que a realização de discussões em torno das dimensões escondidas pode contribuir para mudanças nas relações de poder no contexto acadêmico.

Nesse sentido, o diálogo, as conversas sobre o texto com o propósito de explicitar certas dimensões, como expectativas dos professores em relação ao formato de apresentação do relatório etc., que permanecem escondidas têm sido um recurso bastante utilizado pelos professores, de acordo com o aluno A4:





Excerto 04 - E **sempre** eles corrigiam com a gente e **toda** dúvida era esclarecida pra que **o erro não viesse a ser repetido**, né. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

O excerto 04 mostra uma intensificação do trabalho docente, quando ele diz “sempre eles corrigiam” e “toda dúvida era esclarecida”, e uma compreensão, por parte do aluno, de que a escrita é um processo linear, em que basta uma correção para que tal erro não venha mais a se repetir. No entanto, a compreensão da escrita e dos letramentos sob uma perspectiva sociocultural ocorre enquanto prática social, logo influenciada, atravessada, transformada por diversos fatores do contexto social e histórico (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000).

Durante a geração dos dados, uma das pesquisadoras responsável pelo trabalho de campo presenciou situações em que as professoras conversavam com os alunos sobre o relatório, colocavam-se à disposição para dirimir dúvidas e desenvolviam outras ações em torno desse gênero. A seguir abordamos o relatório de aula prática no contexto da disciplina Análise Sensorial, na qual foram desenvolvidas práticas de letramentos em torno desse gênero.

### OS RELATÓRIOS DE AULAS PRÁTICAS DA DISCIPLINA “ANÁLISE SENSORIAL”

Para o desenvolvimento das aulas práticas da disciplina Análise Sensorial, que ocorrem no laboratório de análise sensorial, a professora elaborou uma apostila. Tal apostila contém roteiros de aulas práticas, instruções para técnicas de degustação, diversos modelos de fichas (avaliação dos testes sensoriais, orientação para o posicionamento das amostras, etc.), tabelas, modelo de relatório, exemplo de relatório e referências bibliográficas.

Para cada uma dessas aulas práticas, os alunos elaboram um relatório que deve conter: introdução, objetivo, metodologia, resultados, conclusão, referências bibliográficas. No início de cada aula prática eles entregam o relatório da aula anterior. A devolução dos relatórios corrigidos pela professora também acontece no início da aula prática, conforme excerto a seguir:

Excerto 05 - A professora faz a devolução de alguns trabalhos ((relatórios)) (uns **digitados**, alguns **manuscritos!!!**). (Diário de campo, OPA nº 07, 07/02/2017)

De acordo com Cassany e Calvo (2014), que pesquisaram centros educacionais que participam do projeto “um computador por aluno”, na Espanha, tanto professores quanto estudantes concordam que o papel ainda segue predominando em relação a outros suportes em muitas aulas e que ele convive de diversas formas (livros de textos e exercícios, cadernos, folhas soltas etc.) com telas e teclados. No caso específico desse contexto de pesquisa, na sala de aula em si o papel convive as telas dos *smartphones*.

Sobre este fato, os alunos se posicionaram durante a entrevista e alguns revelaram que escreviam sim os relatórios à mão, uma vez que a professora aceitava receber desse modo, devido à falta de condições financeiras para imprimir o material.

Excerto 06 - A3: nessa disciplina de análise sensorial que a gente tá optando por fazer à mão porque **a professora permite** e também **por questão de dinheiro**, né. [...] Pra economizar. Mas assim, eu também gosto de escrever, tipo pra fazer o relatório dos outros semestres, **eu sempre anoto muito na prática, eu anoto toda a prática**, e às vezes eu **faço o relatório à mão e depois é que eu vou digitar**. Porque... é... às vezes fica meio confuso, porque quando você... **eu baixo várias coisas pra fazer um relatório**, aí quando cê vê um pedaço de um arquivo e de outro, aí acaba confundindo muito. Então eu vou passar tudo a limpo que **pra mim escrevendo é mais fácil de você focar**. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Porém, além das condições financeiras, a aluna A3 afirma que o relatório escrito à mão a ajuda na compreensão e organização dos conteúdos. Ela utiliza muitas anotações que faz





durante as aulas práticas e também conteúdos buscados na internet. São essas buscas na internet que dificultam sua organização, uma vez que com várias janelas abertas e com recortes de conteúdos de origens diferentes, a aluna demonstra dificuldade em administrar os dados da busca. Para ela, então, a escrita à mão a auxilia neste ponto, pois “escrevendo é mais fácil de focar”.

Outro aluno posiciona-se de modo diferente quanto à realização dos relatórios de forma manuscrita.

Excerto 07 - A4: Eu e minha amiga ((A3)) passamos pela experiência agora que o relatório da disciplina, nós fizemos manuscrito, **errou UMA PALAVRA a gente tem que refazer** totalmente. **E já digitado não**; tem essa facilidade. (Entrevista com alunos, 07/02/2017)

Para A3 a escrita do relatório à mão tinha uma motivação além da questão econômica, qual seja, ajuda-la a organizar o texto. Já A4 aponta uma desvantagem dessa prática, que é a necessidade de reescrever todo o texto quando cometem algum erro de ortografia. Assim, A3 e A4 desenvolvem essa prática com motivações e percepções diferentes em relação ao texto manuscrito e digitado (WHITE; LE CORNU, 2011).

Apesar da utilização do papel, os diferentes modos de escrita, digitado e manuscrito, neste caso indicam a convivência de práticas de letramentos digitais e analógicas em um mesmo contexto. Essa sociedade de convergência de mídias (KOMESU; GALLI, 2016) exige sensibilidade que a docente demonstra ter frente às condições socioeconômicas de seus alunos, uma vez que eles têm diferentes condições de acesso a suportes digitais diversificados, conforme excerto abaixo:

Excerto 08 - Ó, tem um aluno meu que, como eu faço apostila de aula, eles têm que levar apostila pra prática. [...] Mas o aluno, eu digo “imprime a apostila e leva”, né, eu seria quase obrigatório dizer. Se o aluno, às vezes, **eu sei que o aluno é carente, eu mesma imprimo e dou**. É, mas eu peço que eles levem. Só que **agora tem aluno que já leva um tablet**, me perguntou se podia e eu disse “CLARO”! Você tem que ter lá pra ler e seguir o roteiro de prática. o que você vai usar, né, pra ver essa apostila, aí eles já vão levando em outros... (Entrevista com a Professora C, 08/02/2017)

Os gêneros roteiro e relatório são constitutivos das aulas práticas. O primeiro orienta a realização do experimento/teste, enquanto o segundo relata seu desenvolvimento e resultados. Como a professora C compilou todos os roteiros de aula prática na apostila que ela elaborou, é essencial para o desenvolvimento das aulas práticas que os alunos dispunham desse material nessas aulas.

O excerto 08 indica que a exigência e expectativa da professora é que os alunos levem a apostila para a aula prática, independentemente do tipo de suporte. A recomendação é que todos imprimam, não como uma opção pelo papel em si, mas pelo fato de que o impresso possibilita seu acesso pelos alunos durante as aulas. Aos que não possuem condições financeiras para imprimir, a professora o providencia por sua conta; àquele que dispõe de um dispositivo móvel para leitura (*tablet*), ela aceita sua utilização.

Aqui retomamos mais uma vez a perspectiva sociocultural da compreensão das práticas de leitura e escrita (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 2000), bem como os elementos que orientam as interações com as TD: motivação e contexto (WHITE; LE CORNU, 2011). Sem levar em conta as condições socioeconômicas e regionais poderíamos simplesmente enumerar o quão distante de uma realidade desejável com as TD as práticas da professora estariam. Assim, não conseguiríamos obter uma compreensão ampla sobre as práticas de letramentos com TD nesse contexto, uma vez que as questões sociais atravessam e determinam algumas dessas práticas.

Quanto aos relatórios, a professora os devolve corrigidos e se dispõe a esclarecer dúvidas sobre a correção. É durante a aula prática que os alunos perguntam à professora dúvidas sobre a correção do seu relatório.



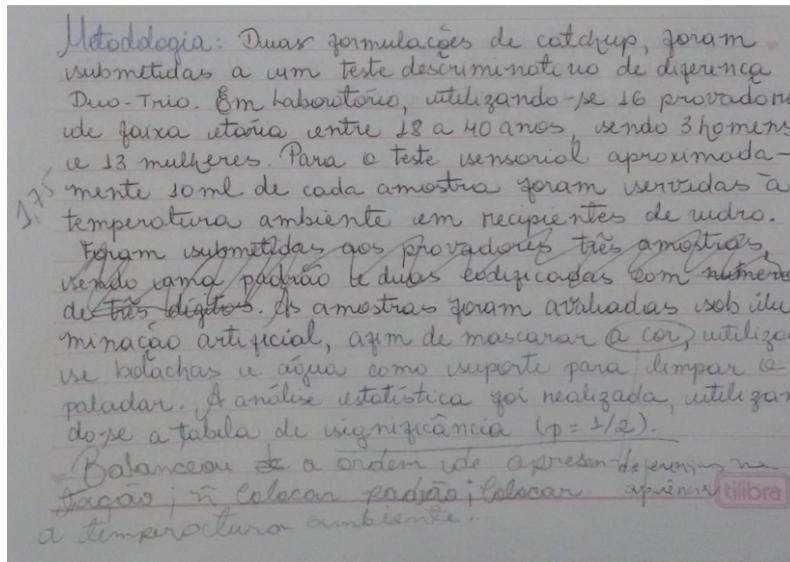
Excerto 09 - Diz: “Pessoal, o relatório está corrigido, **se vocês tiverem alguma dúvida, ME PERGUNTEM**”. [...] Alguns **alunos tiram dúvidas** no relatório com a professora (sobre uma palavra e sobre as referências bibliográficas). (Diário de campo, OPA nº 07, 07/02/2017)

Como os relatórios são entregues em papel, as correções são feitas na mesma folha, nas bordas. As anotações da professora – muitas delas observações sobre a escrita, aspectos linguísticos, utilização de termos/expressões técnicas, etc. – ainda deixam dúvidas aos alunos, ou seja, dimensões ainda permanecem escondidas (STREET, 2010; FISCHER, 2012, 2011) mesmo após tentativas de instruções explícitas através de orientações orais para a escrita do gênero e da correção com escritos e marcações ao redor do texto.

De acordo com Fischer (2011), discussões em torno das dimensões escondidas do gênero podem favorecer mudanças nas relações de poder estabelecidas no curso. Logo, destacamos nessas práticas a postura de abertura da professora C para estabelecer diálogo com os alunos sobre questões que permanecem obscuras para eles com relação à escrita do relatório. Essa conversa sobre o texto não eliminará um dia todas as possíveis dimensões escondidas desse gênero, contudo contribuem para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre professora e alunos, que, conseqüentemente, leva esses estudantes a externarem suas dúvidas e a professora a tentar dirimi-las.

Embora sejam dadas orientações para a elaboração do relatório durante as aulas, com ênfase nos termos adequados para este gênero, bem como no atendimento ao esperado para a situação contextual hipotética descrita no teste, o uso de termos adequados à escrita desse gênero é o item de correção mais recorrente, conforme Figura 01.

**Figura 01** – Relatório de aula prática corrigido pela professora C



Fonte: Relatório elaborado pelos alunos.

A correção do relatório pela professora indica movimentos para que os alunos adequem-se ao vocabulário utilizado no relatório de aula prática da disciplina Análise Sensorial. Apesar de vivenciarem a experiência de preparação e condução de testes de análise sensorial, a professora sente necessidade de enfatizar para os estudantes a adequação à situação proposta pelo teste.

Excerto 10 - A professora devolve os relatórios. Pede para eles olharem as “correções”, “ME PERGUNTEM!!!” Ela diz **os termos que devem ser utilizados** no relatório: “as amostras foram balanceadas”, etc. Enfatiza: “**cê tá fazendo relatório para um setor que vai ler e tomar decisões**”, etc. (Diário de campo, OPA nº 11, 14/02/2017)



Nesse caso, a fala da professora indica a presença de um discurso dominante de adaptação ao mundo do trabalho, tão característico numa instituição de educação profissional. A relação entre a instituição e empresas é muito constante neste curso, uma vez que os estudantes são preparados, formados e qualificados para esta futura atuação (IFCE, 2009). O próprio relatório de aula prática, uma das habilidades a serem desenvolvidas, conforme ementa desta disciplina (IFCE, 2009), consiste num relatório sobre a viabilidade técnica de determinado alimento.

Logo, a ênfase da professora C sobre o fato de ser a partir do relatório que o setor responsável de uma empresa tomará decisões, como a de produzir ou não determinado alimento, demonstra essa relação entre o discurso acadêmico-científico e o discurso do mundo do trabalho – e tenta explicitar mais uma dimensão escondida, qual seja, o objetivo e interlocutor(es) do relatório. Assim, os alunos transitam entre discursos dominantes do contexto acadêmico e do mundo do trabalho e tentam adaptar-se a eles através de práticas de letramentos como a escrita do relatório de aula prática (ZAVALA, 2010).

Enfim, as práticas de letramentos acadêmicos analisadas apontam para uma constante adequação ao discurso acadêmico-científico da disciplina estudada, através da escrita do relatório de aula prática. Expectativas da professora e dimensões escondidas do gênero são melhor trabalhadas a partir de interações dialógicas entre os alunos e a docente.

Excerto 11 - **Uma** aluna vai tirar dúvidas quanto à correção do relatório. E a professora vai explicando cada anotação. **Outra** aluna também tira dúvidas. **Mais uma...** (Diário de campo, OPA nº 11, 14/02/2017)

Esse diálogo em torno do relatório com o objetivo de clarificar dimensões escondidas (STREET, 1998; FISCHER, 2012, 2011) redimensiona as relações de poder que se estabelecem entre a docente e os alunos, uma vez que desenvolve uma rotina – primeiro uma aluna se dirige à professora, depois outra, em seguida mais uma... – de consultas e retornos sobre o texto dos alunos, suas dificuldades e as expectativas da professora em relação a eles.

Logo, numa instituição de educação superior onde o conhecimento acadêmico-científico é elemento constitutivo das relações entre professores e estudantes, os modos de interação sobre e a partir desse conhecimento podem modificar as relações de poder nesse contexto (CUNHA, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramentos acadêmicos em torno dos relatórios de aulas práticas no contexto pesquisado são complexas e envolvem questões relativas tanto à estrutura composicional do gênero, quanto relações de poder, identidade, relações institucionais, entre outras. Desse modo, explanações orais e diálogos ocorridos durante o período de observações das aulas, assim como as correções que os professores fazem nesses relatórios, através de anotações, constituem tentativas de explicitar algumas dimensões - como expectativas dos professores sobre a forma e o conteúdo; utilização de termos técnico-científicos; e o objetivo e interlocutor do gênero produzido - que permaneceram escondidas no processo de orientação/produção do gênero e tencionam seu desvelamento.

Esse movimento interacional entre a professora e os estudantes contribui tanto para evidenciar, mesmo que de modo parcial, dimensões escondidas nesta prática de letramento acadêmico, quanto para redimensionar as relações de poder ora estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, o relacionamento entre professores e estudantes tende a ser mais próximo, dinâmico e colaborativo, uma vez que os alunos se sentem à vontade para perguntarem e esclarecem determinados aspectos que permanecem escondidos nas práticas de letramentos acadêmicos.

No contexto de expansão da ES, atitudes de compreensão das condições dos alunos são muito importantes para a permanência destes na instituição e para a garantia de sua formação





com qualidade. O modelo dos Letramentos Acadêmicos, que os entende como práticas sociais, contribui para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita de estudantes nesse contexto ao levar em conta as especificidades sociais, históricas, econômicas, culturais e individuais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013, p. 99-114. Disponível em: <[www.revlet.com.br/artigos/175.pdf](http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf)> Acesso em: 20 Mai. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CASSANY, D. HERNÁNDEZ, D. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. **CPU-e, Revista de Investigación Educativa**, 14. 2012, janeiro-junho, p. 126-141. Disponível em: <[http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany\\_hernandez\\_internet\\_1\\_escuela\\_0.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html)> Acesso em: 20 Jan. 2017.

CASSANY, D. Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. **Revista Signos**. Estudios de Lingüística, Viña del Mar, 2016, p. 7-29.

CASSANY, D.; CALVO, B. V. Leer en línea en el aula. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, 2014, nº 6, p. 63-87.

CUNHA, M. I. da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>> Acesso em: 15 Mar. 2017.

FERREIRA, M. de L. S. **Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

FISCHER, A. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, jul./dez. 2012, v.15, n.2, p. 487-504.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. **Maringá**. jul./dez. 2008, v. 30, n. 2, p. 177-187.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum**. *Language and Culture*, 32 (2): p. 215-224, 2010.





FISCHER, A. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil**: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos – Campus Limoeiro do Norte**. Ceará: 2009.

KOMESU, F. C.; GALLI, F. C. S. Práticas de Leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 165-185, jul./dez. 2016. Disponível em: <[revistas.ufpr.br/abralin/article/download/47889/28824](http://revistas.ufpr.br/abralin/article/download/47889/28824)> Acesso em: 03 Ago. 2016.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de KOMESU, F. C.; FISCHER, A. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, dec. 2014. ISSN 2176-9419. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>>. Acesso em: 06 set. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da enunciação**. Editora Ática. São Paulo, 1986.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade**: (res) significações e refrações com tecnologias digitais. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, n. 3, jan.-jun. 2013. Disponível em: <[flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf)> Acesso em: 10 abr. 2017.

SANTOS, B. de S. A Universidade no século XXI: Para uma reforma Democrática e emancipatória da Universidade. In: ALMEIDA FILHO, N. de; SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, Edições Almedina, 2008, p. 13-106.

SITO, L. R. S. **Escritas afirmativas**: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WHITE, D.; LE CORNU, A. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. **First Monday**, Volume 16, Number 95. September 2011. Disponível em: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>> Acesso em: 16 Jun. 2017.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.



# LETRAMENTOS EM INGLÊS: PRÁTICAS ANTERIORES AO INGRESSO NO CURSO DE LETRAS NAS VOZES DE LICENCIANDAS DE UMA UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA

Caique Fernando da Silva Fistarol<sup>1</sup> – FURB  
Prof. Dra. Adriana Fischer<sup>2</sup> - FURB  
Profa. Dra. Cyntia Bailer<sup>3</sup> - FURB  
Grupo de Trabalho - Linguagens

## Resumo

Neste trabalho, pretende-se analisar práticas de letramentos em inglês de licenciandas em Letras anteriores à entrada no curso de graduação. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento (2016-2018). Para este estudo de abordagem qualitativa de cunho etnográfico interpretativista, utilizaram-se como instrumentos um questionário e uma entrevista semiestruturada de caráter narrativo, por meio dos quais os sujeitos puderam contar suas experiências. A partir dos dados gerados, os discursos permitiram a identificação de estratégias seguidas para os letramentos acadêmicos, como uma resposta às práticas de letramentos no curso de Letras. Esses dados discursivos foram categorizados como práticas similares e únicas que os sujeitos desenvolveram ao longo de suas trajetórias anteriores à inserção na licenciatura. Para tanto, a análise foi pautada na análise escrita e dos gêneros, conforme os letramentos acadêmicos, segundo Street (2014). Assim, conclui-se que práticas anteriores e ao longo da graduação são resignificadas e auxiliam no desenvolvimento pessoal e profissional desses docentes.

**Palavras-chave:** Práticas de letramentos. Letramentos em inglês. Práticas vernaculares. Práticas oficiais. Curso de Letras.

## INTRODUÇÃO

Ingressar na universidade, em cursos de licenciatura em específico, serve de temática para vários estudos na área de Educação. Discute-se muito sobre a formação e desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação na linha de Linguagens, arte e educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), SC, Brasil. Endereço eletrônico: [cfersf@gmail.com](mailto:cfersf@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela UFSC, Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da FURB, Blumenau, SC. Endereço eletrônico: [fischer.furb@gmail.com](mailto:fischer.furb@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela UFSC, Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da FURB, Blumenau, SC. Endereço eletrônico: [cyntiabailer@gmail.com](mailto:cyntiabailer@gmail.com)



profissional docente nos períodos de estágio (PIMENTA; LIMA, 2011), sobre os diferentes saberes docentes (MARCELO, 2009), o período vivenciado no estágio (ZEICHNER, 2010), entre outras trajetórias vivenciadas por licenciandos. Porém, a trajetória e como práticas anteriores ao ingresso no curso de licenciatura influenciam nos modos de se posicionar enquanto sujeito nas práticas oficiais do contexto da graduação, a visão e a perspectiva sobre os processos de ensinar e aprender e as relações de poder são ainda pouco exploradas em estudos.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho, que tem por base um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação em andamento, é analisar práticas de letramentos em inglês descritas pelos sujeitos da pesquisa, mais especificamente três licenciandas do 8º semestre do curso de Letras de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina.

Com isso, traz-se para a discussão a temática das práticas vernaculares como forma de aprendizagem da língua inglesa antes mesmo dos estudantes de Letras adentrarem no curso, isto é, pretende-se aqui descrever quais foram os caminhos trilhados pelas voluntárias do estudo, bem como, o modo como estas buscaram o estudo da língua inglesa.

Assim, o presente estudo se inicia com a descrição dos procedimentos metodológicos adotados, posteriormente, realiza-se a contextualização teórica da discussão, passando para a análise dos dados. Por fim, são realizadas as considerações acerca do estudo.

## METODOLOGIA

Para este trabalho, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, posto que essa pesquisa se relaciona com a área da linguagem e educação, e nesse cerne as pesquisas qualitativas possuem o intuito de compreender os sujeitos e suas singularidades, em vez de produzir números quantitativos ou observar padrões.

Neste sentido, como apregoam Bogdan e Biklen (1999, p. 51), a pesquisa qualitativa: .

Tem por função questionar os sujeitos da investigação [...] as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem [...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.

Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de caráter narrativo, por meio das quais os sujeitos podem compartilhar suas trajetórias e experiências por meio das perguntas norteadoras. As entrevistas foram agendadas com três licenciandas voluntárias, em uma das salas da universidade, em dias distintos e suas entrevistas foram gravadas em áudio por meio de aparelho eletrônico e, após, foram transcritas na íntegra e os dados tabulados.

Com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos, foram eleitos pseudônimos: Frida, Capitu e Catarina. Os sujeitos são do gênero feminino, a primeira com 24 anos e as demais com 21 anos. Frida é professora e participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>4</sup> Linguagens<sup>5</sup> e possui quatro anos de profissão. Capitu é coordenadora em uma escola de idiomas e há três anos exerce sua profissão. E, Catarina é professora e pibidiana num projeto de língua portuguesa e há quatro anos exerce a profissão.

As três licenciandas do curso de Letras de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, discentes do 8º semestre do mesmo (ano 2016), foram escolhidas, pois compõem uma amostra heterogênea em relação às experiências com o inglês, ou seja, a escolha desses sujeitos

<sup>4</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal que visa melhorar e qualificar futuros docentes que estão nos cursos de licenciatura com a vivência na escola antes mesmo do período do estágio. Os licenciandos estão em sala de aula com um professor supervisor, regente de turmas da escola, e participam coletivamente aprendendo a fazer planejamentos, desenvolvendo projetos e ações das quais aprendem e ensinam.

<sup>5</sup> O PIBID Linguagens é um dos subprojetos da universidade. A disciplina-eixo deste subprojeto é o inglês e tem como principal intuito desenvolver ações interdisciplinares com as demais disciplinas utilizando de várias linguagens.





foi intencional (GIL, 2010). A intencionalidade se deu a partir da aplicação de questionário junto à turma de licenciandos em Letras e com a análise das respostas, as três licenciandas foram convidadas em decorrência das trajetórias anteriores similares e pelas divergências profissionais seguidas. Capitu e Catarina fizeram curso de inglês, Fridda não. Catarina e Fridda fizeram PIBID e Capitu não. Porém, o ponto de convergência entre as licenciandas são as práticas vernaculares e oficiais em algum momento com o inglês e todas atuaram como docentes em algum contexto educacional desde o início da licenciatura em inglês.

A adoção da abordagem de cunho etnográfico interpretativista, tem como premissa construir teoricamente um fenômeno a ser observado, pois os dados não falam por si mesmos. Os questionamentos observados partem de práticas decorrentes de letramentos buscando a reflexividade. Conforme apontam Fritzen e Lucena (2012, p. 56), “[...] o pesquisador não vai ao campo com uma pergunta particular, mas com uma questão mais ampla”.

O questionário semiaberto permitiu construir aspectos relativos a um perfil dos letramentos dos sujeitos e observar como se deu o primeiro contato com o inglês, quais as estratégias desenvolvidas na escola em nível fundamental e médio; se houve busca por formação complementar no inglês; qual o ponto de vista sobre a interação ou não com o inglês, antes e depois de ingressar no curso de Letras; além de identificar prioridades ou afinidades de leitura e/ou escrita em inglês, e o que motivou a escolha do curso Letras Português/Inglês. O instrumento possui 23 questões totais, entre fechadas, de múltipla escolha e abertas, em que todos os acadêmicos da oitava fase de Letras naquela ocasião puderam detalhar sua opinião sobre o tema.

Depois de gerados, os dados foram tabulados e procedeu-se à análise, pautada nos princípios postulados por Bogdan e Biklen (1994, p. 50), quando proferem que a análise use dados particulares, pois, “[...] não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”.

Mas também, se observam os dizeres de Street (2014, p. 38) quanto à análise da escrita e dos gêneros decorrentes dos letramentos acadêmicos:

A escrita acadêmica é um ato social. O aluno carrega experiências anteriores de produção de sentidos, ou seja, diferentes práticas que ecoam nas novas práticas que a universidade impõe, em outras palavras, tudo o que o aluno já sabe sobre a escrita é relevante para a escrita que lhe será exigida na universidade.

Portanto, os discursos construídos em diálogo com as participantes da pesquisa permitiram a identificação de estratégias adotadas para os letramentos acadêmicos, como uma resposta às práticas adotadas pelas licenciandas para os letramentos em inglês antes de ingressarem no curso de Letras.

## **O CURRÍCULO EDUCACIONAL E OS LETRAMENTOS EM INGLÊS: PRIMEIROS PASSOS**

No século passado, a organização e estrutura curricular educacional do ensino superior eram impostas, inicialmente por decisões governamentais, isto é, sem consulta aos educadores. Com o passar dos anos, essa participação do corpo docente e discente mostrou-se necessária, pois estes são os sujeitos do processo e os principais envolvidos durante os letramentos em inglês. Entretanto, foi somente no final na década de 1990, que se iniciou uma discussão e se contemplou nos documentos oficiais uma educação linguística, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Porém, observa-se que esses documentos eram frágeis frente à forma como eram desenvolvidos nos contextos educacionais.

Essa fragilidade ocorria pela ausência de ações efetivas e processos de aprender a língua como algo a ser adquirido por meio de habilidades com um conteúdo que não priorizava





as vivências dos estudantes, tampouco o contexto singular em que estes estudantes se encontravam. Mas é necessário observar a evolução dos estudos, métodos e concepções dos processos de ensinar e aprender línguas e que o objeto de estudo deste artigo defende a concepção de aprendizagem de línguas por meio dos letramentos e do inglês sendo a língua franca, a qual possui o título de idioma mais popular mundialmente (COSTA, 2016).

Seidlhofer (2004, p. 228, tradução nossa) nos relata o teor dessas mudanças na prática pedagógica quando esclarece que:

O ensino de inglês está atravessando uma fase pós-moderna nas quais as formas e asserções antigas estão sendo rejeitadas enquanto nenhuma outra nova ortodoxia pode ser oferecida no lugar. Este estado das coisas torna a distinção entre educação e treinamento mais relevante do que nunca: ao invés de somente ser treinado em um conjunto restrito de técnicas pré-formuladas para contextos de ensino específicos, professores precisarão de uma educação mais abrangente que os possibilite a julgar as implicações do fenômeno do ILF<sup>6</sup> para seus próprios contextos de ensino e adaptar o ensino para as exigências particulares dos estudantes. Tal educação de professores alimentaria uma compreensão do processo de variação linguística e mudança, o relacionamento entre língua e identidade, a importância dos fatores socio-psicológicos na comunicação intercultural e na natureza suspeita de qualquer solução supostamente universal para problemas pedagógicos.<sup>7</sup>

Entretanto, para Cassany e Castellà (2014 p. 354-355, tradução nossa), as práticas sociais da leitura e da escrita estão diretamente ligadas aos discursos de poder ao explicar que:

O conceito [de] letramentos (*literacy* em inglês) incluem uma ampla variedade de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionadas com o uso social de textos escritos em cada comunidade, [...] a leitura e a escrita ou reflexões mais políticas sobre os efeitos sociais dos letramentos e o uso que determinados grupos fazem da ferramenta para manter o poder.<sup>8</sup>

E é nesse sentido que o presente estudo busca identificar as práticas de letramentos em inglês que são adotadas antes da formação acadêmica. Para tanto, as perguntas realizadas na entrevista buscaram compreender: (1) o primeiro contato com a língua inglesa (**quando**); (2) as práticas em inglês mais desenvolvidas em atividades não formais (**como**); (3) as experiências profissionais com o inglês (**onde**); e (4) os motivos da escolha do curso de Letras licenciatura em português/inglês como formação universitária (**por quê**).

<sup>6</sup> A sigla ILF refere-se ao termo Inglês como Língua Franca. Essa concepção refere-se às interações discursivas em inglês entre sujeitos de diferentes línguas maternas.

<sup>7</sup> No original: “the teaching of English is going through a truly postmodern phase in which old forms and assumptions are being rejected while no new orthodoxy can be offered in their place. This state of affairs makes the familiar distinction between education and training more relevant than ever: rather than just being trained in as restrict set of pre-formulated techniques for specific teaching contexts, teachers will need a more comprehensive education with enables them to judge the implications of the ELF phenomenon for their own teaching contexts and to adapt their teaching to the particular requirements of their learners. Such teacher education would foster an understanding of the process of language variation and change, the relationship between language and identity, the importance of social-psychological factors in intercultural communication and the suspect nature of any supposedly universal solution to pedagogic problems”.

<sup>8</sup> No original: “El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. [...] la lectura y la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder”.





Por meio desses questionamentos, um leque de opções foi aberto diante das pesquisadas, as quais relataram suas experiências e vivências, e reviveram estas lembranças junto ao interlocutor/pesquisador.

A partir da realização das entrevistas e para o entendimento aqui aplicado pelos pesquisadores, a língua inglesa é o conceito utilizado como língua franca, a qual é adotada como contato entre pessoas que não compartilham de uma mesma língua mãe nem de uma mesma cultura. A língua está fortemente ligada ao desenvolvimento econômico e tecnológico, está associada a diferentes intenções de uso, conferindo-lhe *status* de franca, sem propriedade, global (SEIDLHOFER, 2001).

Nesse contexto, este estudo se ancora no modelo dos letramentos acadêmicos de Street (2014, p. 48) já que observa “[...] a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidade; em resumo, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos”, ao mesmo tempo em que o sujeito se sente pertencente no processo de aprendizagem, mas que também busca novos meios para apropriar-se dos conhecimentos estudados.

Assim, ensinar o inglês como língua franca reflete o respeito e consciência das multiplicidades linguísticas e de ensino com vistas aos aspectos culturais. Isto é, se faz necessário perceber que há identidades e culturas diferentes e não há um padrão único a ser seguido, nem mesmo um modelo de sucesso que seja único na forma de ensinar e aprender, é a partir do reconhecimento do grupo ou sujeito que deverá se adotar a estratégia mais adequada neste processo de letramentos em inglês.

## **PRÁTICAS EM INGLÊS ANTERIORES AO INGRESSO NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DOS DADOS**

As práticas de letramentos vernaculares são interpretadas como mecanismos por meio dos quais as pessoas buscam desenvolver autonomia para atribuir sentidos e aprender dada língua sem estarem inseridas no contexto formal de aprendizagem. Em sua maioria, a forma de acesso ao conteúdo necessário para sua aprendizagem se dá por meio de assuntos do interesse do indivíduo (BAILLY, 2010).

Tais práticas/estratégias são imperativas, conforme Cassany (2014, p. 33, tradução nossa) descreve:

[...] cada comunidade letrada (língua, país, disciplina, grupo) cria seus próprios dispositivos (papiros, mesas, livros, blogs, fóruns) para atender as práticas de letramento (cópia, sinal, preencher formulários, compondo poemas, tendo testes) que eles são obrigados a viver no dia. Além disso, esses artefatos e práticas evoluem ao longo do tempo e do espaço pelo impacto de vários fatores (econômicos, culturais, tecnológicos). Portanto, as formas de ler e escrever variam ao longo do tempo e do espaço para além das diferenças estruturais das línguas.<sup>9</sup>

Para compreender que eventos e práticas vernaculares contribuíram para a construção desses sujeitos, deve-se voltar o foco para além das obrigações de tarefas escolares e cursos

<sup>9</sup> No original: [...] cada comunidad letrada (país, disciplina, grupo) configura sus propios artefactos textuales (papiros, tablas, libros, pantallas) que se emplan para realizar unas determinadas prácticas (ler, escribir, copiar, recitar, firmar), que se han ido constituyendo a lo largo de la historia, que las personas utilizan em su día para hacer su vida, que permiten alcanzar objetivos concretos dentro de la comunidad y que se insertan em el resto de la actividad social (trabajar, pasarlo bien, ser ciudadano, votar). Dicho de outra manera, ler es “un verbo transitivo”: leemos de manera diferente y particular cada texto em cada contexto y em cada comunidad, para hacer cosas diversas. Leer es apropiarse de um objeto textual preexistente para cumplir com determinados propósitos relevantes de cada comunidad letrada; así mismo, es aprender a participar em prácticas sociales previamente establecidas, que usan textos escritos y que siguen unas normas conocidas por todos los miembros del grupo.





específicos de inglês. Neste sentido, deve-se focar nas atividades desenvolvidas por lazer nos domínios não-oficiais e em práticas de contextos oficiais e que marcaram as práticas de letramento em inglês das licenciandas. E explicar que essas práticas oficiais no ensino médio e vernaculares com o inglês influenciaram na escolha pela licenciatura de Letras, bem como, na concepção de ensino, estudo e língua para essas meninas. Embora as trajetórias com o inglês sejam diferentes, foi a partir dessas experiências que foram construídas e constantemente ressignificadas as identidades delas em práticas com inglês, tanto como docentes, quanto como usuárias, agentes da língua.

A partir da base teórica dos autores supracitados, traz-se para a discussão os excertos obtidos com a geração de dados junto às licenciandas, com os quais percebe-se que antes do ensino superior, estas desenvolveram atividades diversas em inglês, em seus cotidianos, de modo livre ou sem a obrigação de fazê-las.

*Excerto 1 - Não tive muitos bons professores no Ensino Médio, mas mesmo assim eu ainda tinha vontade de fazer, de cursar uma graduação e estudar a língua inglesa. Nunca fiz curso particular. (Frida - Entrevista).*

*Excerto 2 - Aprendi a cantar 'what a wonderful world' e 'what time is it now, Mr. Wolf', lembro que foi na segunda série [...] e cantava muito as músicas porque gostava muito e achava fácil. (Capitu - Questionário).*

*Excerto 3 – Meu primeiro contato com o inglês foi com músicas e filmes. Tenho um tio formado em Letras – inglês, que 'influenciou' em meu gosto pela língua. (Catarina – Questionário).*

De acordo com o excerto 1, Frida relata apoiar-se no contexto formal e curricular das metodologias e práticas pedagógicas. Essas experiências, portanto, limitaram-se às práticas vividas na escola, e as experiências iniciais ocorreram nas séries finais do ensino fundamental. No excerto 2, Capitu relatou que seu letramento em inglês fora iniciado e motivados por meio das músicas, com uma abordagem mais lúdica para a aprendizagem. Por sua vez, Catarina, recebeu da família, filmes e músicas a base para suas experiências com o inglês.

O testemunho de Catarina não só reitera que houve uma influência familiar nos seus primeiros contatos com o inglês, como também aponta que eles ocorreram fora do espaço escolar. Foi com familiares que as primeiras músicas e filmes em inglês aconteceram. Isso expõe uma particularidade na análise desses dados, já que tanto Frida quanto Capitu vivenciaram o contato inicial com a língua no espaço escolar. Os dados dos excertos corroboram Street (2014, p.8) ao demonstrar que “[...] as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais”.

*Excerto 4 - Nunca fiz curso particular (de inglês). O que eu estudei, o que eu sei, soube até eu entrar na graduação foi por meio de estudos meus, né, por mim mesma, ou o que eu vi no ensino regular. (Frida – Entrevista).*

*Excerto 5 – [...] Porque sempre gostei das duas matérias e não me via fazendo outro curso. (Capitu – Questionário).*

No excerto 4, Frida relata que recebeu a formação básica em inglês de forma curricular, mas complementou tais noções básicas de forma autodidata até ingressar na graduação. Essas práticas vernaculares (CASSANY, 2014) auxiliam a compreender que a aprendizagem de uma língua perpassa pela autonomia (BAILLY, 2010) e pelo interesse de envolver-se em práticas que não sejam apenas desenvolvidas no domínio formal, mas proporcionadas em diferentes contextos. Capitu, conforme excerto 5, foi enfática em dizer que o gosto pelo inglês iniciou antes da escolha profissional, o que colaborou com escolha em cursar Letras e amor com o qual se dedica à profissão. Pode-se, também, inferir que práticas nos domínios formal e não-formal





e aprendizagem autônoma são desenvolvidas pelo gosto e identificação com a(s) língua(s) estudada(s).

*Excerto 6 - Eu comecei a fazer o curso [de inglês] quando tinha na faixa dos quatorze anos [...] fiz não por obrigação, mas porque minha mãe insistiu. Ela disse que seria importante pra mim, para o meu futuro [...]. Comecei a gostar de verdade, eu vi que eu tinha facilidade com a língua. Comecei a me esforçar mais e um tempo depois, aos dezessete anos eu consegui um emprego em uma escola de língua inglesa como monitora, no caso pra ficar com as crianças nos momentos em que elas não estavam em aula, mas fazendo atividades em língua estrangeira. (Catarina – Entrevista).*

No excerto 6, Catarina relata a influência da mãe, o alerta para a importância de estudar a língua inglesa para o uso futuro da filha. Ao mesmo tempo em que foi impulsionada para lettrar-se em inglês, Catarina descobriu sua facilidade em aprender a língua, bem como, passou a ‘gostar’ de estudá-la ainda em sua adolescência. Percebe-se que práticas de letramento são intencionais e incorporadas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8). Catarina ainda cita, no excerto 7, que fez uma viagem internacional, após terminar os ensinos fundamental e médio e antes de ingressar na licenciatura no curso de Letras:

*Excerto 7 – O objetivo dessa viagem foi trabalhar em um resort de esqui, auxiliando instrutores do esporte no cuidado com alunos (crianças). (Catarina – Questionário).*

Com o estudo do inglês, Catarina percebeu um leque de oportunidades se abrir diante de si para além do ensino curricular, intercâmbios e a possibilidade de aprimorar os conhecimentos em inglês, passaram a vislumbrar a atuação em outras áreas como forma de dar continuidade aos estudos e conhecer novas culturas (países). Percebe-se que a partir da viagem realizada, Catarina não apenas expandiu o olhar cultural a partir da trajetória com o inglês, mas se sentiu uma *insider* (GEE, 2001) no processo de aprendizagem, seja nos domínios formal como a escola ou universidade, ou não-formais como viagens internacionais em contato direto com outros sujeitos falantes da língua estrangeira ou em dispositivos digitais. E por meio de artefatos digitais ou impressos, as licenciandas descreveram práticas vernaculares (CASSANY; CASTELLÀ, 2014) de leitura e escrita em inglês das quais apreciavam e realizavam para o desenvolvimento autônomo (BAILLY, 2010) da aprendizagem de língua inglesa:

*Excerto 8 – Short stories, books, romances, letras de música e poesias, [...] filmes na internet sem legendas [...] leitura e audição. (Frida – Questionário).*

*Excerto 9 – Todos que aparecessem no momento, muitos textos de revistas mesmo, filmes sem legendas, músicas, blogs [...] escrita. (Capitu – Questionário).*

*Excerto 10 – Ficção, biografias, tutoriais e diversas letras de músicas, filmes sem legenda, artigos e livros on-line [...] leitura e escrita, pois considero as mais simples, e que se podem fazer com mais ‘calma’, pois dependem só de um interceptor. (Catarina – Questionário).*

Ao considerar as experiências e vivências das licenciandas, não houve homogeneidade entre elas no que tange ao ‘estopim’ para o interesse e a busca pelos letramentos em inglês, mas as práticas vernaculares relatadas por elas são válidas para compreender as trajetórias percorridas pelos sujeitos em busca dos letramentos na língua inglesa, além de situações que funcionaram como ‘dicas’ para os futuros navegantes do oceano chamada língua inglesa.

Os letramentos podem ser iniciados por inúmeros caminhos, mas o que se percebe é que, com o passar do tempo, o interesse só cresceu dentre as licenciandas, ao ponto de





buscarem a carreira profissional vinculada à língua inglesa. Diante disso, é possível afirmar que as práticas vernaculares influenciaram as práticas oficiais e ressignificaram a forma de interação em contextos formais e não-formais com inglês.

Assim, considerar o inglês como 'apenas' mais uma língua para o seu rol de conhecimentos é diminuir a importância desta língua para o crescimento profissional necessário para qualquer área de atuação na atualidade, ademais se a profissional é a de licenciatura nesta língua. O desenvolvimento profissional docente não se inicia quando os sujeitos se inserem no domínio da universidade, mas se complementa com as práticas realizadas nela. Práticas vernaculares realizadas anteriormente ao ingresso auxiliam na compreensão de práticas oficiais que serão desenvolvidas na licenciatura e, certamente, a soma dessas práticas serão ressignificadas muitas e muitas vezes ao longo do curso, bem como, na práxis dessas futuras docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido sobre a influência que as atuais mudanças sociais exercem na sociedade propriamente dita, mas, principalmente, na prática e desenvolvimento de práticas educativas, nas escolas, universidades e no exercício da profissão do docente.

Sendo assim, com a finalidade de compreender o contexto formal, mais especificamente, da universidade, de conhecer, reconhecer e utilizar dessas práticas e trajetórias anteriores, sejam oficiais ou vernaculares, para ressignificar práticas oficiais e auxiliar o desenvolvimento profissional e constituição desses sujeitos em formação na licenciatura de Letras o presente artigo busca contribuir com tais reflexões. Reflexões são necessárias para que se compreenda o sujeito no momento de sua busca por letramentos em inglês, como adota práticas vernaculares também como meios de aprendizagem e, não somente, como modos isolados e individuais de letramentos. Isto é, o estudo das práticas vernaculares são grandes geradores de dados quando se percebe os meios e os mecanismos adotados pelo sujeito quando busca informalmente novos conhecimentos. Aqui se desfrui dos conhecimentos de licenciandas do último semestre de um curso de Letras, as quais contribuíram para a construção de novos conhecimentos científicos e divulgação da profissão.

Deste modo, a partir das experiências descritas pelas licenciandas, é possível afirmar que a busca pelos letramentos em inglês como língua franca se dá por diversas formas, com variáveis substanciais e que, em se tratando de determinados casos, pode se tornar excludente. Excludente quando a busca segue pelo aprendizado por meio de escolas de línguas, as quais cobram altos custos para ensinar a língua desejada. Ou ainda, pela falta de: estímulo/apoio de familiares ou amigos; intenções educacionais futuras; desinteresse com melhor colocação no mercado de trabalho, dentre outros.

Mas, mesmo havendo inúmeros motivos para a desistência em buscar os letramentos em inglês, há em contrapartida diversas formas de ingressar no estudo desta língua: o uso de apps gratuitos que orientam no processo de escrita, leitura e fala da língua; aulas gratuitas *online* com professor em tempo real; vídeos com dicas sobre aprendizagem do idioma; cursos ofertados por entidades educacionais privadas, públicas ou comunitárias; projetos sociais, dentre outros.

O que pode se perceber com as pesquisadas foi que os letramentos vernaculares foram o estopim na busca pela língua inglesa, mesmo que inconscientemente, a ação foi de buscar meios que as agradassem ao mesmo tempo em que se apropriavam do idioma. Com ou sem o estímulo familiar, todas seguiram em busca do aprimoramento na língua e, também, foram em busca da profissão que nela utilizariam a sua paixão pela língua inglesa, e isso se reflete nas preferências de atuação das licenciandas de um curso de dupla licenciatura.

Próximo ao término do desenvolvimento do estudo, as licenciandas revelaram que o autodidatismo foi imprescindível ao longo dos seus processos de letramentos em inglês, pois sempre buscaram caminhos distintos e vernaculares na procura de tornarem-se conhecedoras da língua, seja por meio da apreciação de músicas em inglês, da leitura, de viagens, do trabalho em locais em que o inglês é franco e de colegas de cursos formais de inglês.





Afinal, conclui-se que a adoção das práticas de letramentos vernaculares contribuem significativamente na apreensão e no desempenho de práticas ditas oficiais no ensino da língua inglesa, como confirmado na manifestação das licenciandas, além de que a universidade poderia aproveitar e potencializar esses meios autônomos de aprendizagem.

Portanto, a partir das referências utilizadas como base teórica e as entrevistas realizadas com as licenciandas de Letras, compreende-se que as práticas de letramentos vernaculares em língua inglesa enfatizam que se deve repensar o planejamento pedagógico, a ação docente e, conseqüentemente o *modus operandi* da aprendizagem da língua inglesa para além do currículo formal universitário e escolar.

## REFERÊNCIAS

BAILLY, S. Supporting autonomy development in online learning environments: what knowledge and skills do teachers need? In: VILLANUEVA, M.; RUIZ, M. N.; LUZON, J. (Eds.) **Genres theory and new literacies: applications to autonomous language learning**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, David et al. **Situated literacies: Reading and writing in contexto**. London: Routledge, 2000. P. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSANY, D. Apropiaçión y uso del alfabeto español. **Journal of Spanish Language Teaching**, [S. l.], ano 1, n. 1, p. 31-45, 2014.

\_\_\_\_\_, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

COSTA, R. Qual é o idioma mais falado no mundo? **Nova Escola**, [São Paulo], 30 ago. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/309/qual-e-o-idioma-mais-falado-do-mundo>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas da linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.





GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

\_\_\_\_\_, B. Research perspectives on teaching english as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. (Tradução Marcos Bagno.)

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.



# PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM LITERATURA NO CURSO DE LETRAS

Jacqueline Leire Roepke<sup>1</sup> – FURB  
Isabela Vieira Barbosa<sup>2</sup> – FURB  
Grupo de Trabalho – Linguagens  
Agência Financiadora – FAPESC

## Resumo

O objetivo deste artigo é realizar um estudo tem com o intuito de identificar práticas de letramentos com literatura realizadas por acadêmicos curso de Letras sugeridas ao longo da licenciatura. Nesse sentido, a presente pesquisa classifica-se como de cunho qualitativo e de cunho etnográfico, cujos instrumentos metodológicos utilizados foram compostos por: observação participante, realização de questionários semiabertos com os estudantes e entrevistas semiestruturadas. A realização da observação se deu na sexta fase do curso de Letras (2016.2) de uma Universidade do Vale do Itajaí, ao longo da disciplina de Literatura Brasileira I. A seleção dos estudantes ocorreu através de alguns critérios pré-estabelecidos. Na turma composta por 17 estudantes, apenas 13 responderam o questionário. Desses, três estudantes foram selecionados para a entrevista, como teve-se como critérios de inclusão aqueles que realizaram estágios atrelados à literatura naquele semestre, bem como, que tivessem significativo envolvimento com literatura. Os dados gerados sobre as práticas com literatura desenvolvidas no e a partir do curso de graduação apontam que “letramentos diferentes” vão sendo construídos ao longo do curso de Letras. Nossos dados indicam ainda, que os licenciandos de Letras, depois de ingressarem na universidade, construíram novos sentidos para a literatura, e por este motivo, têm estabelecido uma nova relação com as escolhas de leituras literárias na vida pessoal.

**Palavras-chave:** Práticas de letramentos. Literatura. Curso de Letras.

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. jacleire@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. miss.vieira@gmail.com.



## Introdução

A presente pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa (CNPQ): Linguagens e Letramentos na Educação, da linha de pesquisa “Linguagens, Arte e Educação”, do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Trata-se de uma pesquisa em andamento (2016 – 2018) que busca se aproximar das práticas que envolvem leitura e escrita atreladas à literatura na trajetória de acadêmicos do curso de Letras. Olha-se para essas práticas considerando características pessoais e sociais, já que os letramentos compreendem atividades que envolvem escrita, leitura e práticas discursivas que vão além do contexto educacional.

Parte-se da premissa de que as práticas de letramentos são perpassadas por questões históricas e sociais, processadas por meio da linguagem (STREET, 2003). Além disso, pauta-se no modelo ideológico de letramentos proposto pelo referido autor, o qual entende que as práticas de letramentos são constituídas de aspectos da cultura, e até mesmo das estruturas de poder em uma sociedade, portanto, letramentos não consistem em habilidades técnicas e neutras.

Nesse sentido, destacamos que esta pesquisa é um recorte de uma pesquisa de mestrado, que possui como objetivo geral compreender relações entre trajetórias anteriores e atuais de letramentos em literatura na voz de acadêmicos do curso de Letras. Para este artigo, faremos um recorte onde serão analisadas práticas de letramentos com literatura que os acadêmicos realizam no e a partir de tal curso de graduação, focalizando suas experiências com literatura nas disciplinas que foram cursando no decorrer do curso.

Para tanto, utilizou-se de quatro instrumentos de geração de dados: a observação participante (resgatada por meio do diário de campo da pesquisadora), o questionário, trabalhos acadêmicos realizados para a disciplina de *Literatura Brasileira I* e entrevistas. Estes instrumentos e as respectivas análises tencionam entender os sentidos que os sujeitos atribuem às práticas com literatura que vão efetivando ao longo de seu curso superior, bem como as relações que vão erigindo com os conhecimentos, perpassados por questões de poder e de identidade tocantes aos letramentos acadêmicos (LEA, STREET, 2014).

Vale ressaltar que a entrevista e o questionário buscaram abranger as obras de literatura solicitadas ao longo do curso, levando em consideração todas as disciplinas. No entanto, os trechos do diário de campo da pesquisadora e as análises dos trabalhos acadêmicos se restringiram à disciplina de *Literatura Brasileira I*. Com a observação, esperava-se visualizar modos de interação dos acadêmicos com a literatura em sala de aula.

## As leituras solicitadas no meio acadêmico

Nesta seção, buscamos verificar quais são as obras ou autores relativos à literatura que foram mencionados durante o curso de Letras, focalizando as leituras que os professores solicitaram obrigatoriamente aos acadêmicos. Considerando que as entrevistas foram realizadas seis meses após a aplicação do questionário, optou-se por apresentar os dados através de quadros, para facilitar a visualização das respostas de acordo com o instrumento de geração de dados.

Primeiramente encontram-se as ponderações do licenciando, que aqui iremos identificar pelo pseudônimo, Carlos sobre suas práticas atuais com literatura. Destacamos que todos os alunos entrevistados, serão identificados através de nomes falsos com o intuito de preservar a identidade destes.



**Quadro 01 – Práticas com literatura vinculadas com a graduação - Carlos**

<b>Obras lidas por solicitação dos professores da universidade</b>		
“A <i>Metamorfose</i> , <i>O Primo Basílio</i> , <i>O Guarani</i> , <i>Os Lusíadas</i> , <i>O Gaúcho</i> , <i>Amor de Perdição</i> ” (Excerto 01 – Carlos, 04/12/16, questionário).	“Do Eça de Queiroz eu li, do Machado de Assis eu li, do José de Alencar, que eles pediram, eu li... Tudo. Tudo que foi pedido assim” (Excerto 02 – Carlos, 19/06/17, entrevista). “Até os que eu gostei, como o Eça de Queiroz. Ali por exemplo que é o <i>Primo Basílio</i> . Que foi um livro que eu achei difícil de ler. Não foi natural, legal e tal. E o <i>Amor de Perdição</i> também que eu achei um livro difícil de ler. Muito termo técnico, muito termo antigo, português de Portugal, assim ó. Achei difícil. <i>Os Lusíadas</i> eu também li todo, mas eu, não foi algo que eu entendi 100%. Tenho certeza que eu deixei passar um monte de coisa” (Excerto 03 – Carlos, 19/06/17 – entrevista).	
<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
<i>A Metamorfose</i>	Franz Kafka	1915
<i>O Primo Basílio</i>	Eça de Queiroz	1878
<i>O Guarani</i>	José de Alencar	1857
<i>Os Lusíadas</i>	Luís de Camões	1572
<i>O Gaúcho</i>	José de Alencar	1870
<i>Amor de Perdição</i>	Camilo Castelo Branco	1862
<i>Dom Casmurro</i>	Machado de Assis	1899

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Observa-se que alguns títulos que Carlos listou no questionário, foram novamente elencados na interlocução verbal, como *Primo Basílio*, *Amor de Perdição* e *Os Lusíadas*. Na entrevista, além de citar as obras ou autores que leu, Carlos enfatizou as dificuldades encontradas com a linguagem apresentada nos livros mencionados. Monney e Koerner (2017) ao pesquisarem sobre letramentos acadêmicos, também atestaram que os estudantes enfrentaram obstáculos com a linguagem, nas práticas de letramentos, tais como: estranhamento com expressões novas para o repertório deles, terminologias de intrincada compreensão e o desconhecimento da linguagem existente nas leituras acadêmicas.

Fischer e Pelandré (2010) destacam que as linguagens portam especificidades, de acordo com usos sociais em que se processam, pois, cada uma reserva singularidades por conta das finalidades, atividades e identidades em jogo. Por exemplo, o emprego de vocábulos pode variar de um contexto para o outro, bem como o estilo, e outros aspectos da escrita e da interpretação. Como exemplo destas variações, citam-se as diferenças entre a linguagem utilizada na literatura portuguesa e na literatura brasileira, ou as diferenças de estilo referentes aos períodos literários, ou mesmo as particularidades de estilo de um autor. Ingressar no curso de Letras requer que o estudante aprenda novas linguagens sociais e gêneros. Linguagens sociais são estabelecidas nos Discursos (GEE, 2001), que justapõem as palavras, ações, valores de modo peculiar, pois são movimentos socialmente situados.

Apesar do esforço empreendido nas leituras, Carlos considera que recebeu influências positivas da graduação sobre práticas de letramentos com literatura, ao pronunciar sua resposta para a pergunta que tratava das marcas deixadas pelas leituras na graduação:

E eu acho que eu era... quando entrei no curso... eu era um nota um em literatura, que eu não conhecia tantos clássicos assim... Conhecia os autores, como te falei, buscava uma coisa por conta própria, eu não conhecia nada de período literário essas coisas. Essas coisas de estudar literatura junto com a história, não fazia... E eu considero agora, muito importante. Então as leituras da universidade me ajudaram a pintar assim na cabeça, isso aqui é tal época, de analisar de acordo com a época... Autores que eu não conhecia, Eça de Queiroz eu não conhecia, passei a conhecer e achei legal. Influenciou muito positivamente assim (Excerto 04 – Carlos, 19/06/17, entrevista).





Estas palavras proferidas por Carlos dão mostras de que ele assevera estar assumindo a posição de *insider* (GEE, 2001) nas práticas com literatura a partir do curso de graduação, de modo que tem encontrado sustentação para adotar novos papéis sociais no espaço acadêmico, como, por exemplo, o leitor de literatura, de estudante universitário e de estagiário do curso de Letras, na medida em que vem construindo conhecimentos mais elaborados acerca da literatura. Além do mais, Carlos reportou-se à periodização literária, o que para Costa (2012) é crucial tanto para conceituar quanto para apreender os elementos históricos e de estilo da literatura.

Karol, também não se deteve em citar as obras lidas para atender as demandas da universidade. Ela trouxe elementos que caracterizaram suas interações com tais práticas com literatura, conforme o Quadro 02 permite verificar:

**Quadro 02 – Práticas com literatura vinculadas com a graduação - Karol**

Obras lidas por solicitação dos professores da universidade		
“Muitos... <i>Como Amor de perdição</i> (lit port II) e <i>Lucíola</i> (Lit Bras I)” (Excerto 05 – Karol, 04/12/16, questionário).	“Aí até teve um, que coloquei no questionário também, que foi a do Camilo Castelo Branco, <i>Amor de perdição</i> . Nossa! Foi bem complicado. Eu comecei a ler ele do início pro fim. Daí não foi. Daí eu lia muito de resenha, resumo. Daí entendi a história. Daí li ele do final pro início. Aí foi. Eu consegui ler. Mas, assim, não foi uma leitura muito prazerosa. Foi mais realmente porque tinha que fazer. Mas no semestre passado que eu li <i>Lucíola</i> , eu amei o livro. Eu lia um capítulo por dia por a leitura ser também mais densa. Mas eu gostei muito do livro. E até quero ler outros do José de Alencar. Porque eu gostei da escrita dele” (Excerto 06 – Karol, 20/06/17, entrevista).	
	“Esse semestre a gente também leu algum livro. Não. A gente tinha que ler <i>O Cortiço</i> , mas eu não li” (Excerto 07 – Karol, 20/06/17, entrevista).	
	“E daí livros nas matérias de literatura eu não li todos. Eu lia bastante resenha e resumo até porque são livros muito antigos e a linguagem é muito complicada de ler, de entender” (Excerto 08 – Karol, 20/06/17, entrevista).	
Obra	Autor	Ano
<i>Amor de Perdição</i>	Camilo Castelo Branco	1862
<i>Lucíola</i>	José de Alencar	1862

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Os dois livros nomeados no questionário por Karol, voltaram a ser referenciados na entrevista. Assim como Carlos, Karol também manifestou alguns revezes com a linguagem utilizada nos livros de literatura. Quando Karol afirma que fez a leitura de uma obra puramente para atender a prescrição do professor ou da disciplina curricular, dá indícios que não realizou uma leitura pautada numa “função social viva” (FISCHER, 2010), pois, os escritos podem representar objetos estáticos e a leitura converter-se em uma atividade monológica. Ainda que o professor Antunes tenha proposto atividades em torno das leituras, que favoreciam diálogos e polemizações, dando abertura às interpretações pessoais, Karol reconhece ter deixado de ler obras propostas por outras disciplinas, pois não encontrou aderência na trama à sua vida.

[...] porque o *Lucíola* é um livro mais romântico. Romântico do romantismo, no caso. É uma escola literária que é mais fácil de você entender. Do que um classicismo, ou qualquer outro tipo que já fica um pouquinho mais difícil. E





acho que por isso que eu me identifiquei bastante. E foi uma parte de José de Alencar que era perfis de mulheres que você se identifica. Então, fica mais fácil a leitura, fica mais gostosa. [...] Mas se bem que *Amor de Perdição* também era romantismo e não deu. Acho que era melodrama demais. Não, bom, enfim, não deu certo. Mas, talvez foi o português de Portugal que atrapalhou um pouquinho, então... Não deu. Mas geralmente é isso... Que nem *O Cortiço* não tinha nada a ver com o que eu gosto de ler (Excerto 09 – Karol, 20/06/17, entrevista).

Quando Karol reforça que optou por não ler *O Cortiço* por discrepar com seus interesses literários, corrobora com a premissa de Zavala (2010) de que nem sempre os conflitos entre os estudantes e os letramentos acadêmicos se dão por aspectos técnicos da escrita, ou às habilidades de leitura. Por vezes, os desencontros se amparam em questões de identidade. Por outro lado, Karol também demonstrou certa preterição por *Amor de Perdição*, mas, ela foi persistente na leitura. Teria sido o desagrado por *O Cortiço* mais intenso, que a fez desistir da leitura? De qualquer forma, possivelmente ela teria mais propriedade para criticar este livro, se tivesse lido-o. Outra suposição é a de que suas experiências insatisfatórias com obras anteriores, tenham contribuído na sua decisão de deixar de ler este livro.

No questionário Karol escreveu: “A leitura e pesquisa sobre obras de Alencar me deixou apaixonada pelo autor!” (Excerto 10 – Karol, 04/12/16, questionário), apontando que os conhecimentos sobre a vida do autor e seus escritos – abordados pelo professor Antunes – de Literatura Brasileira I podem ter favorecido a construção de sentidos à obra que foi designada para ler na disciplina. Alúcio de Azevedo, que é o autor de *O Cortiço*, não teve sua biografia tão explorada quanto José de Alencar, na disciplina observada pela pesquisadora. Pode ter sido mais um fator que interferiu na decisão que tomou com a obra naquele momento.

Se a história tinha alguma coisa que tinha a ver comigo, ou com a minha personalidade, que eu me vejo na personagem, isso me marca muito. Que é o que aconteceu com *Lucíola*. Eu me vi muito na personagem. Então acho que aquilo me chamou muito a atenção. E que nem do *Amor de Perdição*, eu não... Eu achei muito, muito, sabe uma coisa muito impossível... E o uma coisa que meu Deus, tipo o mundo podia continuar sendo o mesmo... Não precisa se matar porque o cara foi embora, assim. Sabe? Eu acho que aquilo daí já se passa demais. E se é assim assunto que eu não tenho interesse então também não gosto. Então eu acho que me marca se eu consigo me ver na história. E é uma história que talvez eu pudesse viver... Daí eu gosto (Excerto 11 – Karol, 20/06/17, entrevista).

Não se pode deixar de citar que há aspectos subjetivos que perpassam o processo de seleção das obras ou dos autores que serão lidos pelos sujeitos, como a motivação estética, maneiras de vivenciar a verdade, componentes imaginários e fantasiosos (AZEVEDO, 2005). Ao tomar um livro nas mãos o sujeito está passível de esbarrar com conflitos, sejam da ordem da linguagem, ou das ideologias, pois a literatura pode acarretar embates com questões ambivalentes. Azevedo (2005) ainda traz à tona os gostos pessoais, a garimpagem pelo autoconhecimento, discussões éticas, a percepção em relação à temporalidade, indefinições entre veracidade e ficção, os sentimentos, as sensações que a leitura literária pode desencadear, como a alegria e consternação, as reflexões sobre dilemas sociais e pessoais, etc. Portanto, não se pretende esgotar as hipóteses relacionadas aos motivos para Karol escolher uma obra em detrimento de outra, apenas demarcar que tais decisões não partem de processos unívocos.

Quando Karol apresentou o livro *Lucíola* em sala de aula, ela já havia enfatizado que tinha se identificado com a história:





Karol apresentou o livro *Lucíola*. O livro é narrado pelo personagem Paulo. As frequentes mudanças de humor da protagonista chamaram a atenção de Karol, bem como, o ar virginal da personagem principal e o fato dela se arrepender de seu passado e se voltar a Deus. A protagonista se apaixona por Paulo, e eles vivem um amor que transcende o desejo sexual. Karol fez sua exposição com visível empolgação, dizendo ter-se encontrado na protagonista em alguns momentos (Excerto 12 – Trecho do diário de campo da pesquisadora, 01/12/16).

Karol reiterou isso na entrevista, como visto nos excertos já apresentados. Para Hidalgo e Mello (2014) leitura efetiva no âmbito da literatura ocorre quando o leitor se identifica com o que está lendo, seja por interesse ou fruição. Esta identificação caracteriza a prática de letramentos com literatura como uma genuína prática social, na qual, a literatura é integrada à vida. Karol parece atribuir sentidos às práticas com literatura, numa concepção consoante à de Lajolo (1986, p. 70): “Prática de literatura como alguma coisa que toca profundamente as pessoas”.

Na continuação, são as práticas com literatura de Thaina que passam a ser vistas:

### Quadro 03 – Práticas com literatura vinculadas com a graduação - Thaina

Obras lidas por solicitação dos professores da universidade		
“ <i>Cartas a favor da escravidão</i> – José de Alencar – Literatura Brasileira I” (Excerto 13 – Thaina, 04/12/16, questionário).	“Foi complicado. Eu tive que ler <i>cinquenta anos de escravidão (sic)</i> , do José de Alencar. Que foi assim uma bomba. Eu chorava assim em frente aquele livro e dizia: Não consigo! Não vai! Não dá! Ficava muito nervosa. Foi um livro que eu tive que recorrer a resumo e análises, daí claro, eu lia antes o resumo, o texto. O livro mesmo. Daí eu conseguia entender” (Excerto 14 – Thaina, 22/06/17, entrevista).	
	“E depois de um tempo a gente começa a ir atrás de resumos. Realmente. Principalmente os livros de literatura. Que são uma linguagem mais antiga” (Excerto 15 – Thaina, 22/06/17, entrevista).	
Obra	Autor	Ano
<i>Cartas a favor da escravidão</i>	José de Alencar	1867

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Thaina se referiu ao mesmo livro, tanto no questionário quanto na entrevista. Primeiramente apresentou algumas resistências à obra, sobretudo por conta da linguagem utilizada. Por se tratar de uma obra de séculos atrás, possui termos e expressões que caíram em desuso, até mesmo na esfera acadêmica, além das reformas ortográficas que vieram acontecendo desde lá. Inclusive, não se pode deixar de mencionar as mudanças que foram ocorrendo quanto aos hábitos, costumes, valores, reproduzidos nos livros, em comparação aos vivenciados na atualidade. Não obstante, faz-se necessário lembrar que na seção anterior, em que foram apresentadas experiências que antecederam o ingresso na universidade, pôde-se notar que Thaina não costumava realizar práticas com literatura, portanto, ela precisou se esforçar sobremaneira para compreender as obras e os bastidores que atizaram tais escritas. Como sinaliza Bartlett (2007), engajar-se em práticas de letramentos requer um demasiado trabalho inter e intra-pessoal.

Monney e Koerner (2017) constataram que os impasses com práticas de leitura são mais frequentes entre os acadêmicos das fases iniciais da graduação, do que com os formandos, entretanto, até mesmo entre estes há acadêmicos que se queixam de práticas com leitura que são custosas. Assim, os letramentos acadêmicos têm favorecido as práticas com leitura, contribuindo para a expansão de vocabulário, familiaridade com linguagem específica do curso superior, porém, algumas lacunas se mostram persistentes, bem como, obstáculos que necessitam ser ultrapassados. Fischer e Pelandré (2010) assinalam que a apropriação dos Discursos dominantes na universidade reivindica empenho reflexivo dos acadêmicos. Colaço e Fischer (2015) também destacam os conflitos que eclodem quando os acadêmicos se deparam com a linguagem que caracteriza os artigos científicos.





Thaina apresentou sua resenha sobre o livro *Cartas a Favor da Escravidão*, dizendo que o livro é composto por sete cartas que Alencar endereçou a Dom Pedro II, argumentando ser a favor de manter a escravidão. A acadêmica falou sobre a vida política do escritor, e sua decisão de Alencar em adotar o pseudônimo Erasmo para o livro em questão. O livro foi uma forma de expor a rendição do imperador às pressões provindas dos ingleses, bem como, defender os interesses pessoais de Alencar que vinha se beneficiando da escravidão. O escritor ainda elencou as vantagens da escravidão para a economia brasileira. Ela disse que ler este livro gerou um choque de realidade. Ao concluir suas alegações sobre a obra, Thaina fez a seguinte pergunta: “Será que Alencar queria mesmo que a escravidão continuasse, ou, seu objetivo era apenas criticar e irritar o Imperador?” O professor Antunes polemizou este questionamento com a turma (Excerto 16 – Trecho do diário de campo da pesquisadora, 01/12/16).

Conquanto Thaina tenha exprimido algumas resistências com o livro de Alencar na entrevista, demonstrou tranquilidade na exposição oral, e propriedade para falar sobre a obra. Não se conteve trazendo uma síntese sobre o enredo. Deu mostras de ter feito pesquisas sobre aspectos históricos e políticos coexistentes na História do Brasil daquele período. A indagação que ela endereçou ao professor, fornece indícios de que ela refletiu sobre o que leu, para além das palavras presentes naquelas páginas. Paulino (2005) pondera que a interação com os textos literários no espaço educacional, possibilitam que o estudante vá adentrando no universo social letrado da literatura. Dessarte, o estudante passa a se apropriar de conhecimentos e novas formas de compreensão do mundo que o cerca.

[...] Eu acho que elas [as leituras exigidas na faculdade] marcam a gente porque é um conhecimento que a gente adquire, com certeza. [...] Eu acho que a gente não se dedica por inteiro. Então pode ser que por isso, às vezes as leituras da faculdade podem ser tão chatas, tão entediantes. Na minha cabeça, eu não me dedico o suficiente. [...] e eu não consigo assimilar o que eu aprendi e o que eu não aprendi. Mas eu acredito que acima de tudo é gratificante a gente ter um conhecimento a mais (Excerto 17 – Thaina, 22/06/17, entrevista).

As expressões “é um conhecimento que a gente adquire”, “é gratificante a gente ter um conhecimento a mais” revelam uma apreciação positiva de Thaina sobre algumas práticas com literatura realizadas na esfera acadêmica. Além disso, dão sinais de que tais práticas não eram familiares em contextos antecessores, ou, minimamente, que até então, não haviam proporcionado uma consciência da importância de tal conhecimento. Fischer e Pelandré (2010) põe em evidência que práticas difundidas no curso de Letras abrangem Discursos secundários, além dos letramentos dominantes, o que demanda que os acadêmicos se introduzam em conjunturas sociais heterogêneas. Os acadêmicos precisam adotar novos papéis ao se relacionarem com os outros, e ao interagirem com outros Discursos. Estas expressões de Thaina também parecem atreladas ao prestígio social que em nossa sociedade é conferido às pessoas são versadas em literatura (FISCHER, 2007).

Além dos três sujeitos terem feito menção à particularidade da linguagem dos livros com os quais se depararam na universidade, outro aspecto recorrente foi que todos os três sujeitos citaram os livros solicitados pelo professor Antunes – da disciplina em que a pesquisadora esteve presente. Provavelmente, eles se lembraram mais das obras demandadas por ele do que dos demais professores, pois enquanto dirigiam-se à pesquisadora, nas entrevistas, lembravam-se mais das aulas com Antunes, pois já o associavam à pesquisadora. Esta situação está em concordância com Heinig (2011) para quem o contexto da ocorrência de enunciação pode afetar a apresentação dos enunciados, já que as palavras são colocadas de um jeito ou de outro, dependendo de quem são os interlocutores.

É mister esclarecer porque cada um dos acadêmicos fez menção à títulos diferentes de livros do José de Alencar:





Hoje foi a segunda aula da disciplina. O professor passou um panorama geral da mesma e explicou quais seriam as atividades avaliativas. Ele destacou que o foco da disciplina será o autor José de Alencar, e incumbiu cada acadêmico de ler uma das obras de Alencar, que foram escolhidas e distribuídas pelo professor. Ele explicou que posteriormente haverá uma atividade avaliativa sobre esta leitura. Carlos ficou responsável pela obra “O Gaúcho”, Karol por “Lucíola” e Thaina, “Cartas a favor da escravidão” (Excerto 18 – Trecho de diário de campo da pesquisadora, 02/08/17).

Lopes e Costa (2012) ao examinarem o espaço destinado ao ensino nas ementas de disciplinas relativas à literatura no curso de Letras, concluíram que as disciplinas de Literatura Brasileira enfocam aspectos alusivos à origem, aos estilos, e a periodização da História que vão propiciando a formação da literatura brasileira. Portanto, tais disciplinas não parecem reservar espaço para a leitura propriamente dita dos textos literários. Já o professor Antunes, parece considerar importante que o ensino de literatura se dê partir da leitura das obras.

No que se refere ao livros que foram sugeridos informalmente pelos professores, tanto Thaina quanto Karol disseram que não efetuaram tais leituras. Carlos, por sua vez, citou no questionário que leu “*Madame Bovary*, alguns de Shakespeare, alguns de José Saramago” (Excerto 19 – Carlos, 04/12/16, questionário). Na entrevista, ele também fez um comentário sobre obras sugeridas informalmente: “Então às vezes, o professor Antunes [ele também foi professor de língua portuguesa do primeiro semestre do curso de Letras] tava dando gramática e daqui há pouco ele falava de um autor [de literatura]. E eu, opa! Esse autor ficou. E aí eu já ia atrás do autor” (Excerto 20 – Carlos, 19/06/17, entrevista).

Segundo Fischer e Pelandré (2010) as formas de ler não se esteiam somente em passageiras motivações sociais advindas do domínio acadêmico. Elas estão vinculadas às ações, interações, decisões, valores e crenças, que vão sendo alimentados por meio do contato com pessoas em outras esferas sociais. Sendo assim, a sugestão informal de leitura feita pelo professor Antunes suscita diferentes respostas por parte dos estudantes, com base nos objetivos e nas experiências que eles trazem consigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados gerados sobre as práticas com literatura desenvolvidas no e a partir do curso de graduação apontam que “letramentos diferentes” vão sendo construídos ao longo do curso de Letras. Assim se desenrola porquanto valores, práticas, modos sociais de atuação de cada um dos acadêmicos, bem como, os desígnios que eles traçam individualmente ou coletivamente, por meio de práticas com literatura também são diferenciados. Ainda que alguns aspectos coincidam nas identidades sociais desses estudantes, há vicissitudes ou singularidades que circunscrevem os letramentos desses sujeitos (FISCHER, 2010).

Para Vóvio (2010) práticas com literatura abraçam inumeráveis modos de ler, de escrever, de interação com os artefatos culturais, comportamentos e atitudes diante de práticas de letramentos. As abordagens dos novos estudos dos letramentos aceitam infinitos gostos e predileções quanto aos atos de ler e escrever, acolhendo os mais variados objetos, dispositivos e modos de ler. Esta abordagem põe em suspenso, visões que estabelecem critérios do que é melhor e pior em torno das práticas com literatura, como, por exemplo, fazer separação entre bons leitores, maus leitores e não leitores.

Essa maneira de olhar para as práticas com literatura com sensibilidade descortina diversas práticas que costumam ficar cobertas, por não serem reconhecidas pelas esferas dominantes. Trata-se de uma abordagem que permite que vozes e discursos que por vezes são menosprezados, se manifestem (VÓVIO, 2010). É válido colocar os holofotes sobre práticas que tantas vezes são ignoradas, com vistas a compreender o que vale como letramentos para tais sujeitos ou grupos sociais, de modo que possam receber a atenção dos professores, para prestigiar, sustentar





ou até mesmo questionar, com intuito de entender melhor tais práticas e que elas possam ser amplificadas (FISCHER, 2010).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) **Literatura e Letramento: Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 75 – 86.

BARTLETT, Lesley. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51- 69, january 2007.

COLAÇO, Silvania Faccin; FISCHER, Adriana. Letramentos acadêmicos em um programa de iniciação à docência. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n.1, p. 99-123, jan./jun. 2015.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 32, n. 2, 2010.

FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Letramentos acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 569-599, 2010.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v.8, n.44, p. 714-725, 2001.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Olhares enunciativos: reflexões sobre as pesquisas entre educação e linguagem. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar; RAUSCH, Rita Buzzi (Orgs.) **Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Edifurb, 2011, p. 227 a 247.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio José de Almeida. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educação e revista**. Curitiba, n. 52, p.155-173, jun. 2014.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.

LEA, Mary; STREET, Brian. The academic literacies model: theory and applications. Tradução de Adriana Fischer e Fabiana Komesu – O modelo de “letramentos acadêmicos”: teorias e aplicações. **Revista Filologia Linguística Portuguesa – USP**. 2014.

LOPES, Larissa Cristina Viana; COSTA, Maria Edileuza da. O espaço reservado ao ensino nas ementas de disciplinas de literatura. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012, p. 193 – 212.

MONNEY, Débora Duarte; KOERNER, Rosana Mara. Contribuições do curso de Pedagogia para o letramentos acadêmico de seus estudantes. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 127-143, abr. 2017.





PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.) **Literatura e Letramento: Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005. p. 13-20.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramentos e desenvolvimento**. TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE LETRAMENTOS E DIVERSIDADE, out. 2003. Paper entregue após o evento.

VÓVIO, Cláudia L Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a Pluralidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 401-431, jul./dez. 2010.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramentos acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In. VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.



# PRÁTICAS DE LETRAMENTOS VERNACULARES E DOMINANTES EM LÍNGUA ITALIANA: SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cleide Beatriz Tambosi Pisetta<sup>1</sup> – FURB

Cyntia Bailer<sup>2</sup> – FURB

Grupo de trabalho: Linguagens  
Universidade Regional de Blumenau - FURB

## Resumo

O estado de Santa Catarina tem uma grande diversidade de cenários linguísticos, levando em conta as línguas indígenas, de fronteira e as línguas de imigração ainda faladas em diferentes localidades. No presente artigo, pretende-se discutir dados parciais de uma pesquisa em andamento a partir de entrevistas semiestruturadas em grupo com alunos de uma escola pública do município de Rodeio, SC, colonizado por imigrantes italianos em 1875. O presente estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento (2016-2018), que para os fins deste artigo tem como objetivo discutir relações que os alunos do ensino médio estabelecem entre o italiano ensinado em contextos dominantes e contextos vernaculares. Quanto aos aportes teóricos, parte-se da perspectiva da Educação e da Linguística Aplicada, com relação às políticas linguísticas, da teoria bakhtiniana e dos Novos Estudos dos Letramentos. Como resultados preliminares, é possível identificar usos da língua de imigração italiana no contexto em estudo, sendo que parte dos alunos ainda tem contato com essa língua. Os dados também indicam relações de poder existentes entre a língua de imigração aprendida em casa e a língua aprendida na escola. Dessa forma, embora parciais, os dados sugerem a necessidade de se efetivarem políticas linguísticas que considerem contextos de línguas minoritárias, bem como a valorização da diversidade linguística existente no país, desmistificando a ideia de que o Brasil é um país monolíngue.

**Palavras-chave:** Línguas de Imigração. Língua Italiana. Políticas Linguísticas. Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

O Médio Vale do Itajaí, localizado em Santa Catarina, possui contextos interculturais com diversos municípios colonizados por imigrantes europeus (SEYFERTH, 2002). O município de

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, na linha Linguagens, arte e educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), SC, Brasil. Endereço eletrônico: [cleybeatriz@hotmail.com](mailto:cleybeatriz@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela UFSC, Brasil. Professora no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da FURB. Endereço eletrônico: [cyntiabailer@gmail.com](mailto:cyntiabailer@gmail.com)



Rodeio, conhecido pela imigração trentina, é o foco da pesquisa ora relatada. O município pertencia à colônia de Blumenau e teve sua emancipação política em 1937. Também conhecido como o “Vale dos Trentinos”, a região foi colonizada por italianos em 1875 (BONATTI; LENZI, 2006) a partir de três levas de imigrantes que saíram de diferentes regiões do Tirol Italiano, em especial de Rovereto, Civezzano, Pergine, Fornace, Baselga di Piné, Levico e Vigolo Vattaro. Entre 1876 e 1878, a região também recebeu imigrantes vindos do Reino da Itália, Verona, Gênova e Lombardia (ADAMI, 2016).

Podemos observar que Rodeio é conhecida pela forte imigração italiana, apesar de na cidade habitar também descendentes de alemães, poloneses e outros grupos minoritários. Diante desse contexto, se torna relevante investigar a língua italiana ainda presente na região. Diante desse contexto plurilíngue, Rodeio, de acordo com Lorenzi (2014), conta com cinco escolas de ensino fundamental na rede municipal, sendo quatro delas voltadas para o ensino fundamental de 1.º a 5.º ano e uma delas voltada do 1.º ao 9.º ano; quatro creches e duas escolas de educação infantil. Já na rede estadual, há uma escola que oferta o ensino fundamental dos anos iniciais aos finais; e a outra escola estadual oferta o ensino fundamental nos anos finais e o ensino médio. Há também um núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Atualmente, o ensino da língua italiana é ofertado no município de acordo com a Lei Municipal n.º 1311/01 para as escolas municipais e estaduais desde o ano de 2001, a partir de um projeto (Magister) (LORENZI, 2014). Conforme explica Lorenzi (2014, p. 76), foi “*uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação que estabeleceu o MAGISTER, cuja meta foi oferecer formação para professores que já atuavam na educação básica ainda sem formação superior*”. *A iniciativa foi necessária pela falta de professores com ensino superior em língua italiana na região.* Na rede municipal há a carga horária semanal de uma aula para a língua italiana e duas para a língua inglesa. Quanto à rede estadual, o ensino de língua italiana foi retirado e, a partir de 2014, o ensino de língua espanhola passou a fazer parte da matriz curricular do ensino médio, e o aluno pode optar entre cursar a língua espanhola ou a língua inglesa.

A partir desse contexto, o objetivo deste artigo, que se refere a um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação em andamento (2016-2018), é discutir relações que alunos do ensino médio do município de Rodeio estabelecem entre o italiano ensinado em contextos dominantes e em contextos vernaculares. Serão discutidos pontos de vista dos alunos a respeito da língua italiana aprendida em casa, que será tratada como língua de imigração por ser uma língua dos descendentes de imigrantes e que ainda é mantida na região, bem como a respeito da língua italiana aprendida na escola, considerada língua adicional pois essa língua é vista como uma língua padrão, com prestígio, bem como por ser uma língua nova para muitos estudantes que não tiveram acesso ou não são descendentes de imigrantes italianos.

Assim, o presente artigo é organizado de modo a detalhar o método utilizado, a tratar dos acordos teóricos, a apresentar os dados analisando-os com base na literatura, e por fim, a apresentar as considerações finais deste estudo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir de questionários semiabertos, no mês de outubro de 2016, foi feito o levantamento do perfil linguístico de 27 alunos do ensino médio. A partir das respostas dos questionários, foi possível entrevistar 10 alunos que têm contato ou com a língua italiana em casa, ou que tiveram acesso a essa mesma língua no ensino fundamental. Com isso, optamos por fazer três entrevistas semiestruturadas em grupo, para poder identificar questões similares que marcavam bem o perfil linguístico deles. Os critérios de escolha voltaram-se a alunos que trouxeram características que necessitavam de aprofundamento, tanto pelas respostas objetivas quanto descritivas dentro do questionário. Os grupos estão intitulados como ‘grupo A’; ‘grupo B’ e ‘grupo C’ devido às proximidades das respostas no questionário.



**QUADRO 1** – Sujeitos das entrevistas<sup>3</sup>

NOME	GRUPO
ANA	A
CAMILA	A
FOX	B
HEAD	A
HELEN	C
JESSICA	C
LOUISIANA	B
LUTHER	A
MANHATTAN	B
OHIO	B

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Com foco nas entrevistas, neste estudo pretendemos (1) *depreender atitudes dos sujeitos com relação à língua italiana e à aprendizagem dessa língua na escola*. De acordo com Cenoz (2009), ancorada em Baker (1992) e Ajzen (1988), as atitudes dos sujeitos se referem a uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano. Quando se trata de depreender atitudes dos sujeitos a respeito das línguas, são analisadas reações em relação a um idioma específico ou a um grupo linguístico específico. As atitudes geralmente têm uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinado assunto (CENOZ, 2009; BAKER, 1992; AJZEN, 1988). Em seguida, pretende-se (2) *analisar relações entre a língua de imigração e a língua aprendida na escola*, já que os sujeitos relacionam a língua italiana ensinada nos contextos dominantes, como a escola, e a língua presente nos contextos informais (CASSANY, 2012).

Na seção a seguir, aprofundamos os acordos teóricos que norteiam nossa pesquisa.

## ACORDOS TEÓRICOS

A língua que o sujeito aprende no contexto social em que ele está inserido e com a qual ele se relaciona culturalmente com outros sujeitos ocorre por meio natural devido às interações e ao convívio com as pessoas. A língua envolve não só as palavras ditas, como as não-ditas, gestos, e expressões, de acordo com o convívio em um determinado grupo.

Porém, as línguas de imigração acabam por ser desconsideradas pela maioria da população, trazendo à tona o mito do monolinguismo. As políticas instauradas durante as grandes guerras mundiais acabaram por se tornar “eficaz[es] para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Fritzen (2012) reforça essa questão ao citar que a sociedade traz um conceito idealizado de falar uma língua e isso acaba causando a marginalização de grupos que vivem em contextos de minorias. Tenta-se homogeneizar algo heterogêneo, com uma diversidade enorme de culturas e pessoas.

Altenhofen (2007) explica o conceito de línguas de imigração por dois fatores: inicialmente por essas línguas se originarem em outro país; e por serem línguas de contexto minoritário. Cavalcanti (1999) descreve que as línguas de imigração, consideradas línguas de minorias, referem-se a línguas que acabam por ter um *status* inferior com relação a outras línguas.

De acordo com Cavalcanti (1999; 2011), geralmente quando mencionamos o termo bilinguismo, ele é visto como uma escolha, ou seja, o sujeito aprende uma língua considerada prestigiada. É possível identificar isso nas propagandas, nas mídias e divulgações de cursos. Porém, não se é pensado a respeito do bilinguismo no contexto de minorias linguísticas (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 1999). Um

<sup>3</sup> Os sujeitos das entrevistas escolheram os próprios pseudônimos.





contexto bilíngue é considerado complexo, assim como afirma Cavalcanti (1999), pois não há somente duas ou mais línguas presentes, há também variedades dessas línguas. Dessa maneira, o contexto da atual pesquisa é considerado plurilíngue, devido ao contato com diversas culturas.

Nesse contexto de contato com diversas línguas e culturas, vale incluir o conceito de translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014). O termo não elimina, mas amplia e aprofunda o termo *code-switching*, que conforme Grosjean (2012) descreve, é a mudança de código que o sujeito faz durante uma conversa. Diante de um contexto plurilíngue, acreditar que só as línguas de prestígio são as que dão conta de um bilinguismo considerado aceito pela sociedade, acaba por deixar de lado o bilinguismo social, relacionado a contextos de línguas minoritárias. Fritzen (2007, p. 73) depreende isso ao afirmar que “como as línguas minoritárias não desfrutam de prestígio, em geral não têm *status* de língua.

Já no contexto escolar, é utilizado o termo línguas adicionais que se refere a uma língua a mais no repertório linguístico do sujeito, que tem como foco os aspectos cognitivos para a aprendizagem de uma língua, e seus benefícios ao adicionar conhecimentos e perspectivas (HELLERMANN, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2009). A escola deve oferecer espaço para trabalhar a comunicação juntamente com a leitura e escrita de forma a reconhecer a diversidade textual existente na sociedade. Dentro do contexto escolar, convivem sujeitos que têm acesso a diferentes culturas e maneiras de viver.

Segundo Maher (2007), a escola brasileira nunca foi homogênea, pelo fato de nela existirem pessoas advindas de contextos vários contextos, e, que de acordo com as interações entre esses sujeitos, se torna cada vez mais heterogênea. Dito isso, a importância de implementar políticas linguísticas (CALVET, 2013; RAJAGOPALAN, 2009) adequadas para a inclusão das línguas consideradas minoritárias se faz necessária.

No que diz respeito ao contato com línguas, devem-se observar as práticas de letramentos dominantes e vernaculares. Para Street (2003), Kleiman (2007) e Cassany (2010), é importante compreender as práticas de letramentos vernaculares e dominantes. Inicialmente, podemos destacar que as práticas vernaculares de letramentos estão voltadas às experiências do dia a dia, estão enraizadas nas experiências cotidianas e servem a propósitos cotidianos”. Ou seja, são práticas do dia a dia dos sujeitos, como, por exemplo, o acesso a jogos e redes sociais, no desenvolvimento de atividades que auxiliem os alunos para aprenderem outras línguas.

Quanto às práticas dominantes, Cassany (2010) esclarece que são práticas que ocorrem em instituições sociais como escolas, empresas, bibliotecas, etc. De acordo com Zavala (2010), o letramento escolar é dominante devido às relações de poder. Assim, a escola traz ideologias relacionadas ao processo sociohistórico em que se insere e também ao papel conferido a ela na sociedade. As crenças ligadas à escola tornam-se frequentes em relação ao ensino e aprendizagem, e podem ser identificadas nas falas dos sujeitos.

Na seção a seguir, os dados gerados com as entrevistas serão apresentados, interpretados e analisados à luz da literatura, com o intuito de trazer, de forma crítica, o ponto de vista dos sujeitos a respeito da língua italiana nos contextos em que eles vivem.

“O que eu aprendi na escola era uma formalidade diferente do que eu aprendi em casa”: análise e discussão dos dados

Com as entrevistas, foi possível compreender melhor as atitudes dos sujeitos a respeito das práticas de letramentos dominantes e vernaculares. No excerto a seguir, quando responderam sobre o que achavam das aulas de língua italiana, os sujeitos revelaram dados similares nos três grupos. A seguir está o excerto do grupo “A”:

Luther: *Olha, eu aprendi **muito mais em casa**<sup>4</sup> do que na aula, e o que eu aprendi na escola era uma formalidade diferente do que eu aprendi em casa.*

Pesquisadora: *Mas por que que tu acha que é diferente?*

<sup>4</sup> Foram destacados em negrito trechos do excerto relevantes para a análise.





Luther: [pausa] *Olha... é que eu acho que ela [a professora] tentou passar o verdadeiro, o verdadeiro italiano lá da Itália e ela não ensinava muito as regrinhas, os verbos, assim...*

Head: *O italiano que ela sabia. [...]*

Pesquisadora: *Mas por que que vocês acham que é diferente o italiano que a professora passava pro nosso? [...]*

Luther: **O dialeto nosso, a gente vai modificando também um pouco.**

Head: *É. Aham.*

Luther: *A gente não percebe, mas às vezes tá ali falando e mistura um pouco do italiano com o português, e assim vai. Surge gírias também em italiano.*

(Excerto 1, entrevista, grupo A)

Os alunos identificam diferenças entre a língua italiana aprendida na escola e aquela aprendida em casa, como a frequência de contato. De acordo com o excerto acima, Luther reforça a questão de que o contato com a língua em casa proporciona mais conhecimento em relação às aulas que tinham na escola, levando em consideração que a escola municipal oferece uma aula de italiano por semana no ensino fundamental. Ao referir-se a essa língua aprendida no contexto escolar, emerge a crença de que o *verdadeiro italiano* é o falado na Itália, juízo de valor que é tradicionalmente reafirmado pela sociedade em relação a uma língua única.

De acordo com os dados de Krieser (2015), o italiano aprendido na escola refere-se à língua oficial da Itália, ou seja, a variedade considerada norma culta naquele país e que está relacionada com a língua escrita. Quanto ao italiano falado em Rodeio, este volta-se a uma variedade utilizada oralmente pela comunidade que decorre da variedade trazida pelos imigrantes italianos que vieram para a região. Pezzini (2014) esclarece que o italiano variedade padrão é derivado da região de Toscana, em especial da cidade de Florença por ser um dos pontos culturais mais conhecidos da Itália e que teve seu marco a partir das escritas de Dante Alighieri.

Quando questionados sobre o possível motivo da diferença entre o italiano aprendido na escola e o italiano aprendido em casa, Luther volta-se ao contexto em que está inserido e afirma que tal diferença não é perceptível, mas devido à inserção em um contexto em que também usa o português, ocorre uma 'mistura' que causa mudanças tanto na língua italiana, quanto na língua portuguesa. De acordo com Grosjean (1992), essa mudança de código (italiano/português), *code switching*, acontece em situações comunicativas, como na situação mencionada por Luther, na qual ele conversa em português e faz uso de expressões em italiano para suprir o que ele deseja dizer, mas que em português não há equivalente.

Durante a entrevista, o grupo "A" descreveu outros fatores com relação ao aprendizado da língua diante das práticas de letramentos dominantes e vernaculares, conforme o excerto a seguir.

Pesquisadora: *Vocês acham que tem muita diferença em relação ao italiano que ela [a professora] passa com o italiano que a gente aprendeu aqui com a família e tudo mais se for colocar eles em comparação... Ou vocês acham que tem muita coisa em comum?*

Luther: *Sim, tem, na palavra, nas palavras, até tem. Só muda umas letrinhas, mas bem, bem pouca, mas é bem, bem próximo o falar de uma da outra.*

Pesquisadora: *Mas o que vocês acham que muda então? Que é um pouco diferente daquilo que a gente...*

Head: **Talvez muda um pouco a pronúncia, de certo por causa do lugar de origem, entende? Assim como eles falam... tipo, que nem quando ela ensina italiano, tipo tu vai falar com uma pessoa que nasceu mesmo lá na Itália, tu não vai, tu não vai entender muita coisa, tipo ela fala rápido e fala tudo parece com cuidado.**

(Excerto 2, entrevista, grupo A).

Na pergunta feita aos sujeitos, a pesquisadora demonstra um posicionamento identitário, se inserindo no grupo ao mencionar o *italiano que a gente aprendeu aqui com a família*. Luther





menciona fatores em comum entre as variedades aprendidas em casa e na escola e associa que as duas são parecidas na fala. Já Head, remete as diferenças da língua ao local de origem dos descendentes. De fato, conforme mencionado na seção anterior, quando os imigrantes italianos vieram para Rodeio, eles vieram de diversas regiões da Itália (BONATTI; ALTMAYER, 2016). Para Head, a língua aprendida no contexto escolar facilitará a comunicação com as pessoas que moram na Itália e quando ele menciona *cuidado*, surge a questão da língua formal trazida pela escola, que está voltada para a cultura escrita e para as regras da língua, como prática de letramentos dominantes (CASSANY, 2012). O sujeito parece ter consciência metalinguística desenvolvida, por falar do monitoramento na transição entre as variedades.

No excerto seguinte, o grupo “B” relaciona a pronúncia do italiano padrão, variedade de prestígio, com o italiano falado em Rodeio:

Ohio: *As palavras, tem muita palavra, tipo, que fala no dialeto **que não tem nada a ver com ela.***

Louisiana: *Com a pronúncia...*

Ohio: *Com o italiano mesmo, assim...*

Pesquisadora: *Vocês acham que... Por que vocês acham que tem essas mudanças, ou por que vocês acham que é tão diferente na...*

Manhattan: *Porque **misturaram com o brasileiro**, né?*

Ohio: *É, porque tipo, **eles vieram pra cá e mesmo assim quando eles falam com outro povo, assim de outra linguagem, vai pegando meio que o dialeto dela.***

(Excerto 3, entrevista, grupo B).

Tanto o grupo “A” quanto o grupo “B” relatam perceber muitas diferenças entre o italiano falado na Itália e aquele falado em Rodeio. Para eles, essas diferenças existem por causa de uma *mistura* devido ao contato da língua dos imigrantes com a língua portuguesa do Brasil.

Logo em seguida, foi perguntado aos alunos se eles conseguiram ampliar o conhecimento deles sobre a língua italiana durante as aulas no ensino fundamental, conforme revela o excerto a seguir:

Luther: *Não, não, eu sinceramente não.*

Pesquisadora: *Mas por quê?*

Luther: *Nas aulas, não sei, talvez o conteúdo que ela passava ou, não consegui aprender muito na escola.*

Ana: *Mais em casa.*

Head: *É que não é uma coisa que a gente pratica muito aquilo que a professora passa na sala **e sim o que a gente fala mais com os nossos nonos, com nossos pais.** Então, a gente **pratica** mais isso. Por causa disso que a gente não lembra muito o que a professora passava.*

Luther: *E era **uma aula, com vários alunos, às vezes uns não se importam com a aula, alguns querem.** Em casa, em casa já não. Em casa a gente já “ah, que palavra é essa?” A gente **pergunta e já responde na hora.** Às vezes **eles próprios ensinam.***

Pesquisadora: *Mas vocês acham que o fato de ser uma única aula também interfere?*

Luther: *Às vezes. **Às vezes é muito pouco.** Às vezes ela quer passar algum conteúdo que...*

Head: *É que **depende da professora em si.** Do ensinamento dela. Como ela vai fazer, tipo, nós gravar as palavras, tipo, **do jeito que ela vai ensinar**, sabe. Então muda assim.*

(Excerto 4, entrevista, grupo A).

Nesse excerto, os sujeitos veem que colocar a língua aprendida em prática faz toda a diferença. Apesar de estarem conscientes da diferença entre a variedade aprendida em sala e a variedade aprendida em casa, eles veem mais utilidade na língua com que eles têm contato.





Eles identificam mudanças na semântica e léxico das palavras. Dessa forma, com relação à aprendizagem da língua na escola, os letramentos têm estreita relação com a vida e os processos dentro do contexto social e cultural dos sujeitos, que percebem as diferenças dos letramentos que existem dentro e fora do contexto escolar (COMBER; CORMACK, 1997).

Por não ser utilizada em nenhum outro lugar a não ser nas aulas que eles tinham, Head descreve que devido a isso ele *não lembra muito* o que foi aprendido em sala. Nesse contexto, é importante parar para refletir a respeito das práticas de letramentos na escola. Perguntas como a seguinte surgem: os alunos estão sendo desafiados a se inserirem em práticas de letramentos para que essa língua seja vista como necessária? Luther complementa a ideia do colega dando ênfase às poucas aulas de língua italiana no ensino fundamental. Para ele, as questões de ser uma única aula semanal e haver vários alunos em sala, uns demonstrando mais interesse e outros menos, também interferem na aprendizagem.

Os sujeitos sentem maior facilidade para aprender a língua italiana em casa, pois no âmbito familiar surgem dúvidas na língua de acordo com o que é falado e que são sanadas ao perguntarem para outra pessoa da família o significado de determinada palavra, vendo sentido no que é dito. Conforme apontam Cassany e Hernández (2012), diante da questão vernacular, o interesse se torna maior, pois a língua é utilizada em contextos reais de comunicação. Na fala dos sujeitos surge a questão de que as aulas não são suficientes para aprender uma língua e comunicar-se nela, bem como a questão acerca do modo como a professora aproveita o tempo da aula para trabalhar a língua com os alunos.

Na entrevista com o grupo “C”, Jessica e Helen apresentam outros pontos importantes a serem observados, conforme o excerto a seguir:

Pesquisadora: *E vocês acham que tem diferença do italiano, daquilo que vocês viram na escola com ela [com a professora] em relação com o que vocês aprenderam ou escutam as pessoas falar aqui em nossa cidade? Vocês acham que tem diferença?*

Helen: *Tem.*

Jessica: *Sim, um pouco tem.*

Pesquisadora: *Mas quais que vocês percebem, mais assim, frequente?*

Jessica: *Talvez sei lá, porque na escola talvez ela falava **de um modo mais formal**, assim, talvez né? E aqui fora, assim, eu vejo **que eles usam bastante gírias**, às vezes assim, e também o modo assim de falar, assim, **o sotaque**, é o sotaque né? Que eles puxam às vezes mais o erre (R), coisa assim que, daí muda bastante.*

(Excerto 5, entrevista, grupo língua C).

Nesse excerto, Jessica demonstra o entendimento de que o italiano aprendido na escola é mais monitorado (BAGNO, 2015, BORTONI-RICARDO, 2004). Quando ela usa a expressão *aqui fora*, ela demarca que esse lugar fica além da sala de aula para justificar a diferença no uso. A escola marca a aprendizagem mais monitorada da língua incluindo a escrita, bem como suas regras. Por não falar o italiano, ela não se inclui como sujeito da frase ao dizer *eu vejo que eles usam bastante gírias*. Jessica se coloca como uma terceira pessoa que observa a comunicação em italiano. Ela relaciona o uso das gírias em um contato menos monitorado, fora da escola, fator que ela não presenciou nas aulas de língua italiana na escola.

Diante dos mesmos questionamentos, Jessica também cita que ela tinha algumas expectativas de aprendizagem para as aulas de língua italiana durante o ensino fundamental. Durante algumas falas dela, ela usa uma entonação como se a professora da escola estivesse falando algo que ela gostaria de ter ouvido durante as aulas, como pode ser visto no excerto a seguir:

Jessica: [...] [Aprender] **a gramática** ou **os verbos** assim, daí a gente vai aplicar a prova pra gente **saber o que que é um verbo, como conjugar um verbo**, coisas assim em italiano, por causa que vai pedir, tipo, pra mim. Eu não sei





*porque a gente não aprendia. E também muito na **pronúncia, não no sotaque**, na pronúncia mesmo, que **muda** bast... **algumas palavras assim, bastante**.  
Pesquisadora: *Mas por que tu acha que muda?*  
Jessica: *Por causa **que é uma língua**, né? Totalmente diferente, outro idioma, né? Todo idioma assim, mesmo que seja muito parecido assim, **ele tem um sotaque, um jeito de falar**, de enrolar a língua e coisa assim pra fazer.*  
(Excerto 6, entrevista, grupo língua C).*

O intuito de aprender uma língua adicional na escola não se volta a aprofundar somente a fala e a audição, mas também a leitura e a escrita. Jessica descreve a importância de aprender a conjugar um verbo, consciente do estilo mais monitorado da língua (BAGNO, 2015, BORTONIRICARDO, 2004), dando importância a conhecer não só a estrutura, como também detalhes envolvendo sotaque e maneiras de falar característicos dos falantes daquela língua. De acordo com Rajagopalan (2003, p. 70), “[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. A necessidade de se introduzir e participar da cultura relacionada àquela língua se torna essencial para o contato com o grupo e o contexto a ser estudado.

Com o grupo “B” surgiu a questão do uso do italiano mais monitorado em ambientes além da escola, conforme o excerto a seguir:

*Pesquisadora: [...] Além do italiano na escola, vocês usaram o que aprenderam?*  
*Entrevistados: Eu não...*  
*Ohio: Bem pouco assim, né, mas... Eu converso com a minha avó, assim... eu tento conversar com ela, eu fico pedindo coisa, mas de usar, usar por falar mesmo, não...*  
*Pesquisadora: Mas aquele que a professora passou na escola, não?*  
*Ohio: É, tipo, bem pouco assim... eu falo com a minha vó o italiano **mesmo**, sem ser o dialeto. Mas daí ela só explica em **dialeto**, né? Aí fica meio difícil de entender.*  
(Excerto 7, entrevista, grupo B).

No excerto, Ohio menciona o *italiano mesmo* para se referir ao italiano padrão e à crença popular de que *italiano ‘mesmo’* é aquele falado na Itália enquanto o italiano de Rodeio seria um dialeto. Ele explica que tenta usar o italiano padrão, variedade de prestígio, porém, a avó utiliza o italiano que ela aprendeu no contexto em que vive. Logo, toda língua tem sua evolução diante do contexto em que está inserida, uma variedade por ser considerada dominante, não pode anular a outra, mesmo diante de todas as crenças existentes.

É importante buscar maneiras que auxiliem a reflexão para quebrar o mito de que a língua se torna impura ao entrar em contato com as outras, pois conforme dito anteriormente, a língua é viva e está em constantes mudanças (MAHER, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto pesquisado, os dados apontam que a língua italiana vem sendo utilizada nos contextos familiar e escolar. Outro aspecto que os sujeitos destacam são as diferenças entre a variedade do italiano aprendido no contexto familiar e o italiano aprendido na escola. Um ponto que merece destaque é que os sujeitos identificam diferenças nas variedades utilizadas de acordo com as regiões, como por exemplo de uma cidade para outra. A língua é viva e se molda às necessidades dos seus usuários, bem como com as regiões de onde os imigrantes vieram.

Quanto às diferenças, as principais identificadas pelos sujeitos são semânticas e léxicas e para os sujeitos é mais fácil interagir com pessoas mais velhas em italiano. Os sujeitos também identificam a importância de aprender a língua italiana. Os dados também indicam relações de





poder existentes entre a língua de imigração aprendida em casa e a língua aprendida na escola, os sujeitos revelam que, para eles, a língua italiana falada na Itália é considerada verdadeira, enquanto a variedade falada no seu município tem *status* de minoria.

Assim, os dados sugerem a necessidade de se efetivarem políticas linguísticas que considerem contextos de línguas minoritárias, pois as políticas implementadas no município não são suficientes para que as pessoas mantenham a língua falada na comunidade, seja pela pouca quantidade de aulas dedicadas, como também pelo fato de os alunos não poderem continuar o aprendizado dessa língua no ensino médio. Precisa-se focar em políticas linguísticas que incentivem os sujeitos a manterem e reconhecerem a língua italiana como parte do contexto e da história de Rodeio.

É importante refletir a respeito dos assuntos abordados, de modo que possa auxiliar pesquisas futuras relacionadas à educação e à valorização da diversidade linguística do país, principalmente diante das políticas linguísticas que desmistifiquem a ideia de que o Brasil é um país monolíngue.

## REFERÊNCIAS

ADAMI, L. El dialét de Rodeio. In: BONATTI, M.; ALTMAYER, E. **O dialeto trentino no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2016.

AJZEN, I. **Attitudes, personality, and behavior**. Chicago: Dorsey Press, 1988.

ALTENHOFEN, C. V. As vozes do Brasil. **Discutindo Língua Portuguesa**. São Paulo, p.44-48, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2015.

BAKER, C. **Attitude and Language**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.

BONATTI, M.; ALTMAYER, E. **O dialeto trentino no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2016.

BONATTI, Pe. Mário; LENZI, Mauro. **As Primeiras Famílias Trentinas de Rio dos Cedros**. Indaial: Ed Asselvi, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

CASSANY, D. Leer y escribir literatura al margen de la ley, en CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. **Actas y Memoria del Congreso**. Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. p. 497-514, 2010.

\_\_\_\_\_. En\_línea: leer y escribir en la red. Barcelona: **Anagrama**, 2012.

CASSANY, D.; HERNÁNDEZ, D. ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, **Revista de Investigación Educativa**, nº 14, p. 126-141, enero-junio 2012.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA. São Paulo, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.

CENOZ, J. **Towards Multilingual Education**. Basque Educational Research from an International Perspective. Multilingual Matters, 2009.





COMBER, Barbara; CORMACK, Phil. Looking beyond 'skills' and 'processes': literacy as social and cultural practices in classrooms. **Reading, Oxford**, v. 31, n. 3, p. 22-29, 1997.

FRITZEN, M. P. **"Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben"**: bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. "Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português": refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Linguagem & Ensino**, 1: 113-138. Pelotas, 2012.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave, 2014.

GROSJEAN, F. Another view of bilingualism. In: Harris, R. (Ed.). **Cognitive Processing in Bilinguals**. Amsterdam: North-Holland, 1992.

\_\_\_\_\_. **Bilingual: life and reality**. Cambridge, MA, and London: Harvard University, 2012.

HELLERMANN, J. **Social Actions for Classroom Language Learning**. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Chapter 1. Additional language learning in classroom communities of practice, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KRIESER, D. S., **"São nossas raízes, é mais uma Língua Nossa, a língua mãe"**: Representações Sobre A Língua Italiana Em Um Contexto Intercultural. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

LORENZI, E. M. B. **Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

PEZZINI, O. I. **Na trilha dos antepassados: um retorno ao trentino**. Blumenau: Nova Letra, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **REVISTA USP**, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio 2002.





STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (org.) **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.



# PROFESSORES COMO AGENTES DE LETRAMENTO E O PROTAGONISMO DISCENTE NA ESCOLA

Nadiny Zanetti da Silva<sup>1</sup> – UNIVILLE

Marly Krüger de Pesce<sup>2</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho: Linguagens

Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

O letramento pode ser observado em diversos espaços, na escola, na família, na rua, na igreja, em empresas, enfim, apesar de mudar de acordo com o ambiente que está inserido o letramento se faz presente em toda parte (OLIVEIRA, 2009). Este artigo pretende discutir sobre letramento escolar a partir do levantamento das atividades de leitura e escrita que são propostas para os alunos nas diversas disciplinas contempladas pelo currículo. Autores como Soares (2012), Kleiman (2005) e Street (2014) irão embasar as discussões sobre o letramento e as práticas de leitura e escrita. Essa pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo. Os dados aqui apresentados constituem parte do corpus de uma pesquisa de mestrado. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionário e entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Neste trabalho foram analisadas as práticas de leitura e escrita realizadas por professores, e as disciplinas que oportunizam atividades mais significativas/interessantes na visão dos estudantes. Observou-se na fala de professores e alunos a utilização de diversidade no que se refere a gêneros textuais. A opinião e a reflexão realizada pelos estudantes ao desenvolver a leitura e a escrita se dá, na grande maioria dos casos, de forma que possam desenvolver a dinâmica da apresentação de suas ideias. A proposta pedagógica dos professores em oportunizar a aprendizagem coletiva é acentuada como sendo significativa para os estudantes, que apontaram as atividades de leitura e escrita como uma oportunidade para expressarem seu pensamento crítico.

**Palavras-chave:** Letramento, Estudante, Docente, Agente de letramento.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir como se dão as práticas de letramento propostas pelos professores das diferentes disciplinas dos últimos anos do ensino fundamental, bem como o protagonismo discente, considerando que:

a escola é significada como espaço privilegiado que possibilita a 'formação

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille. e-mail: Nadiny\_zanetti@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2012). Professora titular da Universidade da Região de Joinville, Brasil. e-mail: [Marly.kruger@univille.br](mailto:Marly.kruger@univille.br).



do cidadão' e, por isso, as populações devem passar pela escola, já que ela é a garantia de uma língua comum, de uma identidade nacional, de hábitos de comportamento e de uma racionalidade determinada (CORAZZA, 2000, p. 188).

Nessa visão, cabe ao professor propor práticas e experiências que levem a criança e o jovem a desenvolver essa formação. Para Kleiman (2006), todo professor é agente de letramento independentemente da disciplina que leciona, ele participa objetivamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Os modos de ler e de escrever variam segundo diferentes instituições, considerando-se a tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segundo a situação específica, num tempo e espaços concretos. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, o sujeito pode deparar-se com situações em que é incapaz de compreender ou de produzir um texto. Por isso se afirma que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas (KLEIMAN, 2005).

Sendo assim, vemos a relevância de se investigar como se dão as práticas de letramento realizadas na escola. Os dados aqui analisados fazem parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é compreender como ocorre as práticas de letramento propostas pelos professores das diversas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e de que forma podem favorecer o protagonismo discente.

Neste trabalho serão abordadas as questões relacionadas às práticas de leitura, escrita e as disciplinas que oportunizam essas atividades.

## **APROXIMAÇÕES À CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO**

Letramento é um termo que surgiu recentemente na área da educação e ainda suscita diferentes significados, dependendo do contexto em que está sendo utilizado. Para Soares (2012, v.3, p.18) o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A sociedade moderna e o aumento de sua complexidade exigiu uma nova definição das atividades de leitura e escrita, bem como seu impacto nos meios sociais e culturais a que as pessoas estão expostas. O conceito de letramento foi criado não só para explicar as habilidades de leitura e escrita escolares, mas para mostrar que o letramento está em toda parte, e não somente nas atividades escolares. Kleiman (2005, v.1, p.05) afirma que “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar”.

No que concerne às questões que tratam do ensino do letramento, tem-se mostrado relevante conceituar os modelos autônomo e ideológico. Para Street (2014), esses dois modelos definem a maneira como as pessoas irão desenvolver o letramento, podendo ser de maneira crítica e participativa no processo, quando no modelo ideológico, ou de maneira neutra e passiva, pelo modelo autônomo.

Para Terra (2013, v.29, p.33), “o modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera”. Um exemplo da aplicação do modelo autônomo vem das instituições escolares e suas práticas individuais de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas práticas se caracterizam em geral, por serem voltadas ao universal e neutro, de forma que a estrutura padronizada de ensino/aprendizagem deixa de lado a individualidade e contexto social local.

Já o modelo ideológico, parte de uma premissa diferente, na qual o letramento, segundo Terra (2013, v.29, p. 45) “é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra”. Esse modelo trata o indivíduo como ser social, no qual a escrita tem raiz em suas próprias concepções de identidade, aprendizagem e existência. Com uma perspectiva sociocultural, o letramento ideológico não se caracteriza somente por abranger aspectos culturais, mas também por trabalhar dentro das relações de poder e política da sociedade.

Embora a diferença entre os modelos autônomo e ideológico das atividades letradas ajudem a compreender o fenômeno do letramento, um faz parte do processo de aplicabilidade prática do outro, como nos explica Street (2014, p.172):





o modelo ideológico, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Neste sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Essa discussão sobre os modelos de letramento, nos leva a outra importante abordagem das atividades letradas que surge a partir dos modelos autônomo e ideológico, e são denominadas como práticas e eventos de letramento.

Os eventos e práticas de letramento estão diretamente relacionados com a aplicabilidade do letramento seja ele de cunho escolar, familiar e social. O conceito de eventos e de práticas de letramento são diferentes apesar de se apresentarem de maneira inseparável no processo de ensino/aprendizagem, como afirma Barton (apud TERRA, 2013, p.48):

[...] enquanto os 'eventos de letramento' designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as 'práticas de letramento' designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular.

O autor discutiu a facilidade em identificar práticas e eventos de letramento em contextos escolares, ressaltando que a distinção entre eventos e práticas de letramento são exclusivamente metodológicas, já que são conceitos interligados.

Tendo em vista a complexidade do trabalho a ser exercido pelo professor, e a necessidade da mediação no processo de letramento, traremos a seguir uma discussão sobre o professor como agente de letramento e do papel da escola neste processo.

## **PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO**

Nas instituições de ensino contemporâneas o professor tem sido visto não mais como detentor único do conhecimento, mas como um agente mediador de conhecimentos específicos, bem como, facilitador de experiências e habilidades.

Quando falamos de letramento e suas várias formas de aplicabilidade, o professor na função de agente de letramento, segundo Kleiman (2005, v.1, p.53) é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições .

Partindo do pressuposto de que todo professor é agente de letramento Kleiman (2006), e que todos, independentemente da disciplina que lecionem, participam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, fica evidente a importância de reconhecer quais são e de que maneira ocorrem as atividades que envolvem tais habilidades nas instituições escolares.

A complexidade do mundo atual tem exigido uma nova competência leitora, que segundo Soares (2012, v.3, p.20), [...] não basta apenas ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências da leitura e escrita que a sociedade faz continuamente .

Neste cenário, faz-se necessário discutir sobre o papel do professor, responsável pelo letramento na escola. Para Kleiman (2005, p.51):

O professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser o gestor de recursos e de saberes tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.





O professor, nas palavras de Gauthier e Mellouki (2004, v.25, p. 552) “é o único que possui o poder simbólico e institucional de moldar as atitudes e percepções dos jovens e de através delas, modelar o devir da coletividade”.

O papel do professor de outrora e seu indiscutível poder, ora por ser detentor de um conhecimento específico, ora por ser o responsável por transmitir esse conhecimento a seus pares, torna-se, cada vez mais, vulnerável e frágil. Com a mudança da sociedade e todo contexto no qual as instituições escolares estão inseridas, o papel do professor e do aluno sofreram mudanças e, de certa forma, essas mudanças trouxeram novos desafios não só para os docentes, mas também aos discentes.

O fazer educacional anseia por uma ruptura com a educação de outrora, na qual tínhamos uma minoria com acesso ao conhecimento, o que denotava prestígio ao professor; porém, este mesmo professor, com a popularização da educação e uma abordagem técnica e social do ensino, tornou-se um profissional que mantém a função de ensinar, mas que, ao democratizar o conhecimento, perdeu o prestígio frente à sociedade.

De acordo com Arroyo (2012, v.7, p.11), “os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta”.

Esse repensar a docência de que afirma Arroyo, vem esbarrando na figura tão abertamente explicitada do professor como herói, um “super professor” KLEIMAN, 2005). Esse professor foi alimentado no imaginário social por muitas décadas, mas também, muitas vezes, é reforçado pelo próprio profissional que está iniciando seu percurso docente. Para Kleiman (2005, v.1, p.51), “o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

Os desafios do professor na contemporaneidade são muitos, um deles é o de ofertar uma base cultural sólida para seus alunos, sem deixar de lado a difícil tarefa de tornar a escola “inteligível” a todos, tendo como seu propósito maior, nortear a nação (ROLDÃO, 1998).

A escola é um espaço de formação e mediação da cultura, sendo o professor o “agente de transmissão”. Sendo assim, o professor deve começar a se reafirmar como detentor de um conhecimento específico, mediador desse conhecimento, com uma função complexa e de importância imensa, mas que não pode ser idealizada socialmente a ponto da escola, no papel do professor, ser a única responsável pela formação de um indivíduo. (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004).

Mesmo sendo uma, dentre várias agências de letramento a que as crianças e jovens estão expostos, a escola é legitimada como fundamental, senão como principal, promotora da formação letrada. Seus conteúdos, regras e avaliações são norteadas para o aprendizado de maneira proficiente da leitura e da escrita, a fim de desenvolver os estudantes para viverem em sociedade podendo contribuir em sua construção. (STREET, 2014).

Desde muito cedo, a grande maioria das crianças aprendem com seus familiares a importância da escolarização. Por meio de brincadeiras e jogos educativos, os pais dão início ao processo de ensino/aprendizagem, que mesmo de maneira lúdica e descontraída já apresenta à criança o quão imprescindível a escola será na busca de um futuro promissor. Segundo Street (2014, p.140):

mãe e filhos em casa adotam papéis de professoras e alunos, um brinquedo é tratado não como uma fonte de “diversão”, a ser usado segundo as convenções culturais associadas a lazer, descontração, infância etc; mas, sim, posicionado dentro de um quadro de ensino aprendizagem, servindo de andaime para o futuro progresso acadêmico da criança; a leitura de uma história em voz alta é retirada pela voz pedagógica de um contexto de narração, caráter e moralidade e transformada em uma atribuição de papel à criança ouvinte para que desenvolva sua “prontidão” escolar.





A escola contemporânea tem como uma de suas funções, em especial nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, de mediar o conhecimento na tentativa de habilitar os alunos para as funções e exigências da sociedade como trabalho, vestibular, concursos, faculdade, cursos técnicos, entre outras atividades realizadas na vida adulta.

O professor, como facilitador do aprendizado de seus alunos, bem como mediador entre sociedade e escola, tem o papel de fomentar a criticidade em crianças e jovens. Nas palavras de Freire (1996, v.42, p.110), “A educação é uma forma de intervenção no mundo. Implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desmascaramento”.

A escola é uma instituição cultural, a qual é interpretada e transmitida criticamente pelo professor (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004). O processo de mediação do conhecimento está relacionado à criticidade e à cultura dos discentes. Na escola o processo de letramento leva o aluno a aprender modelos culturais, construir conhecimento e constituir sua identidade, estando em um constante processo de aprendizado em uma perspectiva crítica de desenvolvimento social e cognitivo (STREET, 2014).

A escola não está aquém das relações de poder, mas cabe ao professor e a todos que compõem a estrutura e as dinâmicas institucionais da escola, ponderar e mediar as relações, em especial com os discentes, que são os sujeitos mais vulneráveis. São diversas as possibilidades e relações a que docentes e discentes, assim como todo grupo que compõem o meio escolar, estão expostos diariamente. As relações de poder, as interações sociais, as habilidades cognitivas, entre tantas outras. A mediação destas relações é de fundamental importância na construção de relações de aprendizado, afeto, segurança e cultura.

## **PROTAGONISMO DISCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

As propostas pedagógicas escolares e a forma como elas são mediadas a nossas crianças e jovens estão intimamente ligadas ao papel do aluno no processo de ensino aprendizagem. Numa visão tradicional de ensino o professor é quem tem o conhecimento e transmite ao aluno. Já numa visão emancipatória, o aluno é considerado o protagonista tanto na escola como na vida. Segundo Costa (2001 apud SILVA, 2009, p.34), “[...] o cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”.

O aluno protagonista trabalha em conjunto com os professores e seus pares na construção de seu conhecimento, assim como na construção de valores importantes para sua formação cidadã. Quando fala da responsabilidade da tarefa dos professores para com os alunos Escámez e Gil (2003, p.10) comentam que “os valores da responsabilidade e da dignidade humana deveriam ter primazia nas tarefas formativas dos professores”.

O protagonismo precisa ser estimulado e compreendido, sendo as atividades de letramento uma das formas de auxiliar os alunos a desenvolver-se como protagonista, em relações ativas de participação e crescimento juntamente com a comunidade escolar. Para Silva (2009, p.17) “[...] interagindo com os seus, os indivíduos participam ativamente tanto na construção e transformação deste ambiente como na de si próprio”.

As interações sociais, que a instituição escolar proporciona a crianças e jovens, podem afetar de maneira significativa o seu processo de desenvolvimento, seja ele de cunho cognitivo ou social. A escola como espaço democrático e de desenvolvimento, tem o dever de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem e participação, para que os jovens possam participar de maneira protagonista na construção de sua identidade social. Como afirma Silva (2009, p.17) “[...] há uma íntima relação entre a maturação e as interações sociais no processo de desenvolvimento dos seres humanos. [...] essa participação propositiva, proativa, só se desenvolve em ambientes democráticos”.

Quando descreve como deveriam se caracterizar as relações dentro das instituições escolares, bem como o papel de protagonismo dos jovens, Silva (2009, p.21) comenta:





A possibilidade de descrever e identificar as habilidades de integrar as perspectivas do eu e do outro em adolescentes bem como em contextos em que isso ocorre, propicia abertura para identificação de atividades pedagógicas que oportunizem cada vez mais níveis elevados de experiências compartilhadas e negociação que culminariam com um processo de desenvolvimento humano adequado a adolescência. [...] Tais questões reforçam a adequação do protagonismo juvenil enquanto metodologia educativa para inserção do(a) adolescente na reflexão e solução dos conflitos pessoais, sociais, ambientais, nos sistemas que compõem a sua bioecologia do desenvolvimento humano.

São diversas as possibilidades e relações a que docentes e discentes, assim como todo grupo que compõe o meio escolar, estão expostos diariamente: as relações de poder, as interações sociais, as habilidades cognitivas, entre tantas outras. A mediação destas relações é de fundamental importância na construção de relações de aprendizado, afeto, segurança e cultura.

Como principais atores destas dinâmicas estão os discentes e docentes, que ao compartilharem de seus anseios, inseguranças e culturas, podem fazê-lo de maneira generosa ou impositiva. Como comenta Arroyo (2012, p.81) “cada coletivo de escola vai inventando formas diversas de aproximar-se dos educandos para clarear todas essas dimensões”.

A curiosidade e a criticidade devem estar presentes nas relações entre docentes e discentes, mas, para que isso ocorra de maneira natural e dinâmica, porém sem que se esqueçam dos papéis desempenhados por ambos, professor e aluno, a problematização e o respeito devem ser habilidades a serem cultivadas e desenvolvidas permanentemente no ambiente escolar.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, que recorre a recursos quantitativos dos dados, utilizando tabelas, porcentagens e gráficos. Quando caracteriza as singularidades das pesquisas quantitativa e qualitativa, bem como sua complementação Minayo (2009, p.22) comenta que:

a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. [...] os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem tratada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa.

Sendo assim, a escolha de uma abordagem qualitativa contempla o objeto desta investigação, pois como afirmam Gatti e André (2010), esse tipo de pesquisa objetiva investigar opiniões, percepções e representações, que neste caso estão relacionadas às práticas de leitura e escrita realizadas no âmbito escolar do participante.

O lócus da pesquisa foi uma escola pública de ensino fundamental e sua escolha levou em consideração ter sido ela o melhor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município da região sul do Brasil, no ano de 2015. Os participantes da pesquisa foram 26 estudantes de turmas de 8º 9º ano e 10 professores das disciplinas destes alunos.

Os instrumentos de pesquisa foram um questionário com perguntas fechadas e abertas, assim como uma entrevista semiestruturada. Os questionários foram aplicados na fase primeira da pesquisa, com a finalidade de delinear um perfil das turmas e dos professores participantes da pesquisa, especialmente no que se refere às práticas de letramento. Após a etapa de análise de dados dos questionários, foram selecionados quatro estudantes e três professores para participar de uma entrevista, com a intenção de complementar os dados. Os professores foram selecionados com base nas respostas dos questionários, que indicaram a disciplina na qual os





alunos encontram maior facilidade na realização das atividades de leitura e escrita. Aos discentes foi solicitado ao final do questionário os que gostariam de realizar a entrevista e em meio a estes foram selecionados quatro discentes que se propuseram a vir conversar num dia determinado pela gestão escolar em acordo com as pesquisadoras.

A seguir serão discutidas as temáticas relacionadas às práticas de leitura, escrita e as disciplinas que oportunizam atividades mais significativas/interessantes. Para esta discussão foram selecionados os indicadores nos dados obtidos no questionário e na entrevista com os estudantes.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

A leitura e a escrita são habilidades inerentes ao processo educativo escolar. As diferentes disciplinas se constituem por elas, as quais possibilitam que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar dos diferentes conteúdos trabalhados na matriz curricular, significando-os no seu dia a dia.

É nessa perspectiva que os professores participantes da pesquisa entendem o papel da leitura e da escrita, o que se observa da fala ao serem perguntados em questionário, com relação aos aspectos ou estratégias que consideram ao elaborar uma atividade de leitura para sua disciplina.

No que se refere aos aspectos que o professor considera ao propor uma atividade de leitura, a preocupação com os critérios para a seleção dos textos que serão apresentados aos alunos, foi uma das questões observada com maior ênfase. Dentre os critérios citados, estão presentes o conteúdo dos textos, as reflexões e discussões que o texto pode trazer para turma, e a diversidade de fontes na seleção do material.

As respostas apresentadas pelos professores, apontando os aspectos/estratégias considerados para elaborar atividades de leitura em seu planejamento como: conteúdo e qualidade do texto, reflexão sobre a leitura, diversidade de leituras, entre outras preocupações, que visam não só a compreensão, mas também o bem estar dos alunos, demonstra a importância que a escola investigada dá a abordagem utilizada para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita, e a relação direta que os docentes fazem entre participação, reflexão, motivação e curiosidade dos discentes, durante o processo de ensino.

Corroborando com a fala dos professores, ao serem perguntados sobre o que costumam ler durante as aulas, 22 alunos (85%) relataram ler o livro didático, 14 (54%) dizem ler livros da biblioteca e 18 alunos (69%) da amostra, apontam ler textos trazidos por professores, o que indica que os professores realmente se preocupam com a pesquisa para além do livro didático, trazendo leituras atuais e que vão ao encontro dos interesses dos alunos.

Como nos lembra Gauthier e Mellouki (2004, p. 557) é papel do professor ser interprete cultural entre o aluno e a sociedade:

Esse mestre, esse intelectual que forma os jovens para a sociedade de amanhã, conhece a gênese, sabe situar o seu universo social e cultural na longa evolução das sociedades humanas, pode estabelecer relações entre os diversos saberes que tratam do mundo, compreender como se constrói uma interpretação do mundo, conhece a disciplina que ensina e tem a preocupação de situá-las em seu contexto social e histórico.

No que se refere à escrita, os estudantes indicaram que realizam com maior frequência artigo de opinião, resumo e “texto”, os quais foram citados por 06 alunos (26%), seguido muito próximo pelo gênero “poema”, 05 alunos (19%). Esses mesmos gêneros foram apontados pelos discentes como leitura trazida por professores. Embora ainda apareça a indicação genérica de “texto” feita pelos estudantes, percebe-se que a abordagem de ensino baseado em gêneros textuais é uma prática na escola.





A presença constante do gênero textual nas atividades de leitura e escrita apresentadas na escola revela a importância da compreensão da complexidade desse fenômeno no processo de ensino/aprendizagem. Como discorre Oliveira (2009, v.1, p.13), “[...] o gênero é uma entidade complexa e multidimensional [...] por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático”.

Em entrevista os estudantes (A2 e A3) quando questionados sobre as atividades de escrita que realizam com maior frequência na escola, relatam:

*Muita produção de texto, história, e tipo atividades pra você escrever e também a professora de português já passou atividades pra gente fazer poema. (A2, 2016)*

*[...] a gente escreve muito texto sobre é ... de informações é ... de opinião própria assim sabe, e ... até a gente fez um texto semana passada falando sobre assuntos polêmicos e a gente escreve bastante assim, textos. (A3, 2016)*

A indicação de gêneros textuais como poemas e de textos de opinião deixam transparecer uma adoção de prática de escrita que considera a abordagem de gêneros.

Também pode-se perceber uma acentuada frequência na produção textual dada pela ênfase que esses estudantes indicam ao expressar que há “*Muita produção de texto, a gente escreve muito texto e a gente escreve bastante*”, sugerindo a importância dada ao desenvolvimento desta habilidade linguística pelos professores dessa escola.

Já no que se refere à produção de textos de opinião, tanto no questionário como na entrevista, há uma recorrência na indicação deste gênero, o que pode demonstrar uma preocupação dos docentes da escola em desenvolver um pensamento crítico. Na fala de A4 (2016) “Pelas atividades que tá tendo de texto, eu posso dar minha opinião, a pra gente aprender um pouco mais da nossa língua.”

O pensamento crítico precisa ser oportunizado em atividades didáticas, em especial na abordagem do letramento e é reconhecida pelo participante da pesquisa (A4). Para Street (2014, p.154):

todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização em uma perspectiva crítica.

Com objetivo de identificar as disciplinas que propõe as atividades de leitura e escrita que os estudantes consideram mais interessantes, dos 26 participantes da pesquisa 21 (81%) apontaram a disciplina de Português, 12 (46%) a de Ciências e 11 (42%) afirmaram ser Geografia. A indicação de Português é compreensível, pois a produção textual é inerente a esta disciplina e favorece o estudo de diferentes gêneros e temáticas. Já a indicação de outras duas disciplinas, pode demonstrar que as atividades de escrita propostas pelos professores têm sido significativas para os estudantes.

O letramento e as práticas situadas no domínio escolar, [...] exigem que os professores considerem-se agentes de letramento, sabedores de que não há uma disciplina específica para desenvolver os letramentos (COLAÇO, 2012, v.1, p.11). Ao professor cabe o trabalho de considerar os saberes trazidos pelos estudantes, valorizando suas vivências e suas práticas sociais cotidianas e de oportunizar a construção de novas práticas sem depreciar o espaço cultural onde os discentes estão inseridos.

O letramento mediado pela leitura e escrita de textos diversos, dá ênfase ao sistema de atividades e objetivos pretendidos pelas pessoas que o exercem, bem como, o que necessitam ou pretendem alcançar em determinada situação (OLIVEIRA, 2009).





Para Gauthier e Mellouki (2004, v.25, p. 545) “é aos professores que cabe o trabalho de escolher e esse esforço de interpretação, de crítica e de contextualização dos referentes culturais em benefício da formação intelectual dos alunos”. Mostrar ao aluno a importância das atividades de leitura e escrita realizadas em aula, bem como tornar essas atividades dinâmicas e diferenciadas para que os estudantes aprendam e desenvolvam seu senso crítico.

## CONSIDERAÇÕES

A análise proposta neste artigo de como os estudantes dos últimos anos do ensino fundamental percebem as práticas de letramento ofertadas pelos docentes foi baseada nas respostas dos estudantes obtidas por meio de questionário e entrevista.

Há evidência que a maioria dos professores (independente da disciplina) propõem atividades de leitura e escrita considerando uma abordagem de ensino baseada em gêneros textuais. Os estudantes nomearam diferentes gêneros tanto para leitura quanto para ser utilizado na produção textual. Também indicam que há uma profícua produção textual.

Os participantes da pesquisa identificam como significativa/interessante as práticas que favorecem o pensamento crítico. A opinião e a reflexão realizada pelos estudantes ao desenvolver a leitura e a escrita se dá, na grande maioria dos casos, de forma que possam desenvolver o pensamento crítico.

A proposta pedagógica dos professores em oportunizar a aprendizagem coletiva é acentuada como sendo significativa para os estudantes. A participação e o auxílio mútuo entre professores e estudantes, e entre os próprios estudantes parece favorecer a aprendizagem. Os professores precisam entender seu papel de motivadores e agentes de letramento de forma que envolvam os estudantes no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COLAÇO, Silvana Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul- ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Governamentalidade moral do currículo brasileiro. III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. Brasil. 2000. Disponível em [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Ensino\\_e\\_curriculo/Comunicacao/07\\_57\\_26\\_2002.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Ensino_e_curriculo/Comunicacao/07_57_26_2002.pdf)> acessado em 10 fev 2017.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: W. WELLER; N. PFAFF, **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, p. 29-38. 2010.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'. Hammed. O professor e seu mandato se mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educação e Sociedade. Campinas, vol.25, n.87, p.537 -571, maio/ago. 2004.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/IEL/UNICAMP, p. 05-60, jul./set. 2005.





KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 8, p. 409-424, jul./ago. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*. MINAYO, Maria Cecília S (org.), DESLANDES, Ferreira Suely, CRUZ NETO, Otávio, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9- 29, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. *In*. **V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais** (V SIGET). Caxias do Sul. p.1-19, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Que é ser professor hoje?** - a profissionalidade docente revisada. **Revista da ESES**. Lisboa, n. 9, p. 79- 87, 1998.

SILVA, Thais Gama. **Protagonismo na adolescência: A escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano**. 2009 / 118. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE - da Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação. Curitiba.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. **Letramento e letramentos**: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. São Paulo. Delta, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.



# SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR JOVENS À MOBILIDADE INTERNACIONAL

Márcia Grazziotin<sup>1</sup> – UNIVALI

José Marcelo Freitas de Luna <sup>2</sup> – UNIVALI

Tania Regina Raitz <sup>3</sup>– UNIVALI

Grupo de Trabalho – Linguagem

## Resumo

A temática deste estudo se situa no eixo de análises sobre as trajetórias pessoais, profissionais e interculturais desencadeadas pelo processo de mobilidade internacional em um espaço universitário. O objetivo do estudo foi investigar os sentidos da mobilidade internacional para jovens de uma universidade italiana. Portanto, se reporta às trajetórias de seis jovens, provenientes de seis diferentes países, participantes de um grupo de nível avançado de Língua e Cultura Italiana na Università per Stranieri di Perugia. O referencial teórico utilizado abrange uma breve reconstrução histórica da citada universidade (GHEDA, 2004; STRAMACCIONI, 2005) e revisão teórica sobre Juventude e Trabalho (GROPPO, 2000; 2004; 2010), Pluralidade de Sentidos (COUTINHO, 2009), e perspectiva intercultural (FORNET, 2006). Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa com a realização de entrevistas abertas e semiestruturadas que resultaram em algumas categorias analíticas. O tratamento das informações se deu por meio da análise de conteúdo e permitiu tecer algumas considerações da associação entre o interesse de aprimorar o conhecimento de um idioma estrangeiro, as maneiras como os jovens apresentam a questão do trabalho em um mundo sempre mais globalizado e o impacto da convivência com estudantes internacionais sob a ótica da interculturalidade. Os resultados também indicaram que tais encontros possibilitaram apreender novos significados pessoais e profissionais e encontrar formas de comunicação mais solidária entre várias culturas e nações.

**Palavras-chave:** Trajetórias pessoais. Mobilidade Internacional. Interculturalidade.

## INTRODUÇÃO

No cenário atual, a integração cultural, social, política e econômica tem sido estimulada em diversas áreas, e muitos jovens têm respondido a esse chamado, cruzando fronteiras e trocando

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - Univali. E-mail: marcigraz@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela USP. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Univali. Líder do Grupo de Pesquisa – Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo. E-mail: mluna@univali.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Univali. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho. E-mail raitz@univali.br



conhecimentos. Essas trocas são apontadas por Coutinho (2009) como fatores que valorizam identidades “de rede”, as quais se articulam a partir de mobilidades voluntárias “externas” e formas de acumulação de competências “distintas”, gerando novos rumos. As mudanças que acompanham os jovens em suas trajetórias de mobilidade internacional reiteram a relevância do desenvolvimento de um número crescente de investigações que levem em conta seus olhares, já que o relato de suas vivências pode proporcionar novas e importantes leituras, análises e reflexões.

A pesquisa na qual se baseia este artigo surgiu justamente de uma experiência de viagem-estudo à Università per Stranieri di Perugia. Esta Instituição possui há quase um século a particularidade de ser uma Universidade para Estrangeiros. Tratou-se de uma fortuita ocasião de realizar uma pesquisa que se coloca no eixo de entendimento das políticas de internacionalização, formação, trabalho e aprendizagem de língua estrangeira.

O objetivo do estudo é de investigar os sentidos da mobilidade internacional, por meio das trajetórias de seis jovens que frequentaram um curso de Língua e Cultura Italiana na citada universidade. Trajetórias pessoais e profissionais que se articulam através das múltiplas relações oportunizadas pela convivência com estudantes de diversas culturas e nações, em um ambiente que acolhe centenas de estrangeiros de diversos continentes, cujo objetivo comum é a aprendizagem ou o aprimoramento do idioma.

Iniciamos a apresentação deste trabalho com uma resumida reconstrução histórica relacionada à mobilidade internacional e à Università per Stranieri di Perugia e com uma seção dedicada à revisão teórica dos conceitos de juventude e trabalho, pluralidade de sentidos e Interculturalidade. Abrem-se, em seguida, espaços à metodologia da pesquisa, análise dos dados e considerações finais.

## **MOBILIDADE INTERNACIONAL E A UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA**

É interessante recordar que a mobilidade de estudantes e professores com objetivos de estudo tem seus primeiros dias na Idade Média e se modifica, no tempo e no espaço, coerentemente com a evolução das universidades e as mudanças socioeconômicas e políticas, bem como as histórico-culturais de cada período.

Já no período romano, do Imperador Frederico I, aos estudantes e professores que viajavam movidos pela busca do conhecimento eram atribuídos privilégios inscritos na *Costitutio*, com as palavras: *Amore scientie facti exules*. Na Idade Média, a meta das viagens de estudos se concentrava nas universidades da Itália, França e Espanha; a essas metas foram incluídas outras, onde proliferaram centros universitários que também passaram a atrair jovens europeus numa prática que se manteve durante toda a Idade Moderna (GUERRINI, 2006).

No início do século XX, em 1921, uma das mais antigas universidades italianas, Università degli Studi di Perugia, teve a iniciativa de instaurar os chamados Cursos de Alta Cultura para italianos e estrangeiros. Mas, somente em 1925, nasce oficialmente a Università per Stranieri di Perugia, vinculada à ideologia fascista, segundo a qual a cultura e a difusão do idioma representariam um sinal da grandeza do país. Com a queda do fascismo e o fim da Segunda Guerra Mundial a Universidade se propôs a eliminar as marcas do espírito nacionalista, fosse na gestão dos cursos, fosse na didática, buscando delimitar uma clara descontinuidade cultural com o regime do passado. Através do estímulo ao diálogo entre as várias culturas, línguas e identidades nacionais, nas décadas de 50 e 60, o número de inscritos e de países envolvidos aumentou progressivamente, envolvendo também a América Latina e alguns estudantes brasileiros (GHEDA, 2004 e STRAMACCIONI, 2005).

Entre as décadas de 60 e 80 a Università per Stranieri di Perugia consolidou o próprio papel em âmbito internacional. A necessidade de internacionalização era já objetivo comum do sistema acadêmico italiano como um todo, em linha com os objetivos europeus. Conforme Robertson (2009), os principais objetivos das iniciativas eram de produzir cidadãos comprometidos com uma visão de comunidade europeia em expansão e, neste sentido, a educação superior poderia desempenhar um papel estratégico para a União Europeia na criação de “mentes” e de





“mercados”. O projeto de Ensino Superior da União Europeia estabeleceu, em 1987, o programa Erasmus. Em pouco tempo começaram as parcerias com países não membros da União Europeia, e o programa passou a ser conhecido como Erasmus Mundus (atualmente Erasmus Plus) destinado a potenciar o vínculo entre países da União Europeia e países emergentes. Desde então, proliferaram acordos internacionais e programas de mobilidade estudantil que abrangem parte do sistema universitário, incluindo-se o brasileiro.

A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI promove a qualificação dos estudantes através do oferecimento do ensino de línguas estrangeiras na Escola de Idiomas da universidade – NELLE, e está entre as pioneiras no cenário de expansão de Programas de Intercâmbio e de Internacionalização, por meio de numerosos convênios promovidos pelos Programas de graduação e Pós-graduação e pela Coordenadoria de Assuntos Internacionais – COAI, a qual renova, desde 2008, um acordo de parceria entre a Univali e a Università per Stranieri di Perugia. Foi justamente essa parceria que facilitou a presença de um dos autores deste trabalho na Itália para fins de aprimoramento linguístico por um período de 3 (três) semanas.

A riqueza de estudar em um local em que era possível interagir e recolher pessoalmente as narrativas de pessoas provenientes de diversas nações e continentes fez despertar a ideia de realizar este estudo. Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa seis estudantes que frequentavam as aulas de Língua e Cultura Italiana em nível avançado e que se preparavam para o exame final. Porém, antes de entrar em detalhes sobre os caminhos metodológicos percorridos, faremos uma breve revisão teórica sobre Juventude e Trabalho, Pluralidade de Sentidos e Interculturalidade por serem temas diretamente relacionados ao perfil dos sujeitos e aos objetivos desta pesquisa.

## **JUVENTUDES E TRABALHO, PLURALIDADE DE SENTIDOS E INTERCULTURALIDADE**

Diferentes abordagens e pontos de vistas associados ao tema Juventude têm sido foco de estudos de diversas disciplinas científicas. Entretanto, na última década do século XX e início do século XXI, ressurgiram com maior intensidade, reafirmando a impossibilidade de encontrar um conceito único que possa abranger a variedade de campos semânticos associados (RAITZ, 2008).

O conceito de juventude foi desenvolvido principalmente após as várias continuidades e descontinuidades entre rebeldia e subcultura juvenis ocorridas nos séculos XX e XXI. Groppo (2010) elabora uma concepção de juventude, a partir da qual a condição juvenil se configura na relação dialética, entre as instituições sociais e a autonomia de indivíduos e de grupos juvenis. Encontra-se a concepção assentada em movimentos contraditórios como os de integração versus inadaptação, cultura versus subculturas, papéis sociais versus identidades juvenis, autonomia versus criatividade. Neste sentido, os ciclos de preocupação com a Juventude são analisados tendo em vista grandes mudanças como o avanço do capitalismo em modulação global, baseado na acumulação flexível, no aumento do desemprego e precarização do trabalho, bem como suas correlações com os problemas sociais e a “questão” da juventude (GROPPO, 2004).

Partindo da análise sociológica e histórica das juventudes modernas e contemporâneas, Groppo (2000) afirma que a categoria Juventude representa uma criação simbólica do comportamento do jovem. Busca explicar o que os jovens pensam e como agem, por meio de critérios que representam as diversas modificações e comportamentos ao longo do tempo, abrangendo várias redes e contextos interligados. Assim, é indispensável correlacionar juventude com outras categorias como classe social, grupo étnico, religião, gênero, nacionalidade, contextos regionais, nacionais, momento histórico, grau de desenvolvimento econômico; e suas múltiplas combinações. Não mais se fala de uma, mas de muitas Juventudes, no plural, lembrando também que as diversas teorias sobre juventude correspondem aos múltiplos olhares direcionados a estas (RAITZ, 2008).

Para os fins deste estudo, o conceito de Juventude é compreendido em uma perspectiva de construção histórica, sócio e cultural. Leva em consideração a diversidade do contexto analisado, reconhecendo a variedade de “Juventudes”, representadas nas falas e comportamentos





colocados em ato por jovens em contexto internacional. Ao indagar os sentidos e expectativas que cada uma delas atribui à experiência vivida na universidade italiana na qual se encontravam no momento da pesquisa, buscou-se reconstruir e valorizar a pluralidade e tornar o mais distante possível a tendência de criar generalizações homogêneas.

Para dar conta da heterogeneidade, complexidade e pluralidade em ato no contexto de sociedades em movimento de transformação, privilegia-se um olhar que reconheça o protagonismo dos sujeitos em atribuir sentidos às próprias experiências. Assume-se uma visão de identidade que se contrapõe a ideias determinísticas “para a compreensão do homem como ser capaz de atuar, de refletir e de se emocionar, transformando a si mesmo e o contexto no qual se insere” (RAITZ, 2011, p.6).

O termo Pluralidade de Sentidos aqui é utilizado com base na perspectiva sócio, histórica e construtivista, a partir da qual sujeito e realidade constituem elementos indissociáveis. Como aponta Coutinho (2009), os sentidos seriam as produções pessoais construídas em uma relação dialética com a realidade, por meio da apreensão individual dos significados coletivos, nas experiências cotidianas.

As relações se ampliam e se modificam, incrementam-se as pluralidades a partir do encontro entre culturas num cenário mundial transformado pelos avanços nas tecnologias da informação e comunicação. Assim, acreditamos na perspectiva intercultural como promotora de uma melhor compreensão do processo de encontro e mobilidade internacional. Fornet (2006), ao traçar os horizontes da Interculturalidade, confrontando-os com as dificuldades derivantes do mundo atual, vai além da crítica à razão dominante e propõe o enfoque intercultural, uma filosofia intercultural que possa contribuir na realização do ideal da convivência intercultural, subentendida como humanidade que se recria na convivência entre todas as suas práticas culturais, mediante a reconsideração de todos os possíveis tipos de racionalidade. Caberia à filosofia intercultural impulsionar a “crítica das críticas (ocidentais) da razão filosófica”, para alcançar uma proposta alternativa de consulta e de comunicação que não dê à cultura ocidental um peso desequilibrado ao diálogo, mas, sim, que seja dado início a uma nova época da cultura das “razões” em diálogo. Conforme o autor,

Un diálogo intercultural como diálogo de situaciones entre sujetos concretos que hablan de sus memorias y planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, del estado real de su condición humana en una situación contextual específica, se presenta, por último, como el lugar donde se replantea la cuestión de la intersubjetividad. [...] que es expresión no de un reconocimiento abstracto o formal del outro sino manifestación de práctica de convivencia (FORNET, 2006, p.18).

Buscamos manter o nosso olhar voltado à análise do intercâmbio da convivência com diferentes línguas e culturas, como um diálogo em que indivíduos organizam formas diferentes de pensar, de dar sentido às próprias trajetórias e de produzir sentidos. Deste modo, continuaremos, na próxima seção, a descrever e explicar o desenvolvimento da pesquisa e os resultados em que se apoia este artigo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após um breve período dedicado à integração na Università per Stranieri di Perugia, uma das autoras deste estudo passou a frequentar o Curso de Língua e Cultura Italiana, nível C2 (conforme o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, as nomenclaturas C1 e C2 correspondem aos níveis mais avançados). Os estudantes estavam no último mês do curso e se preparavam para o exame final. Certo dia, a aula foi interrompida por um membro da secretaria para apresentar uma estudante de Psicologia e solicitar a colaboração de todos no preenchimento de um breve questionário de pesquisa. Terminado o preenchimento, aproveitamos a ocasião para explicar aos colegas os objetivos da nossa pesquisa e obtivemos ampla disponibilidade





também da professora. Todas aceitaram o convite de participar e consentiram que as respectivas entrevistas individuais fossem gravadas em áudio. As narrativas foram coletadas através de um roteiro de perguntas semiestruturadas.

Participaram da pesquisa seis jovens mulheres: cinco estudantes do nível C2 e uma estudante do nível C1. O perfil mapeado permite constatar que a faixa etária das estudantes é entre 22 (vinte e dois) e 32 (trinta e dois) anos; são de nacionalidades Chinesa, Grega, Vietnamita, Russa, Japonesa, Americana; 01 (uma) estudante de Engenharia Civil e as demais formadas em: Arquitetura, Italiano e História, Design de Moda e duas em Engenharia da Informação.

O estudo é baseado em uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2014 p.45). Com as entrevistas semidiretas, buscou-se identificar aspectos relacionados às trajetórias das estudantes, partindo do período em que decidiram realizar o curso, até o momento em que chegaram à universidade. Em seguida, indagamos sobre os sentidos da mobilidade para cada uma delas e suas expectativas futuras. Estivemos sempre muito atentos em manter uma postura flexível, intervindo, quando necessário, para facilitar o fluxo do discurso e garantir o mútuo entendimento.

Partindo da perspectiva de Fonet (2006), este estudo se propõe em aproveitar o fomento das relações entre sujeitos em situação de aprendizagem de um idioma estrangeiro, para elaborar pistas que permitam um maior discernimento das formas de expressão das suas subjetividades. Procuramos nessas pistas a possibilidade de vislumbrar uma lógica específica de onde possam emergir aspectos relacionados ao processo mental das entrevistadas, apoiando-nos, metodologicamente, no conceito de transversalidade temática, também de Bardin (2014).

Devido à variedade de países de origem e à conseqüente heterogeneidade nas formas individuais de se expressar em língua estrangeira, optamos pela tradução livre das falas, pois uma tradução mais “linear” deveria levar em consideração um número elevado de variáveis que ultrapassariam os objetivos deste trabalho.

Uma vez realizada a transcrição das entrevistas na sua íntegra, optamos por organizar os dados a partir das três principais perguntas norteadoras. A primeira pergunta buscou investigar a trajetória da decisão de frequentar um curso de italiano naquela universidade até o momento da entrevista. Sucessivamente, mas não necessariamente de forma linear, indagamos sobre os sentidos atribuídos à mobilidade e os possíveis impactos que poderiam, ou não, ocorrer quando voltassem ao país de origem. Enfim, chegamos aos resultados a partir de três eixos que representam o nosso esforço em identificar os temas mais frequentemente abordados pelos sujeitos.

## A LÍNGUA ITALIANA

Ao analisar as entrevistas das seis estudantes provenientes de seis diferentes países em direção à Itália, constatamos que, de modo geral, a motivação da viagem está relacionada à busca de conhecimento. As respostas das estudantes revelam um componente emotivo e positivo motivado pelo contato com o idioma a partir de uma experiência vivida significativamente na própria casa, em viagem ou através de estudos. Essas afirmações respaldam-se nas informações reproduzidas a seguir,

(1) Antes de estudar italiano eu não pensava em vir para a Itália. Era só um hobby, um passatempo [...] frequentei um curso de língua italiana durante dois anos e comecei a me interessar muito pela língua. (Sujeito 1).

(2) No nosso país existem cursos de italiano na Universidade, onde todos os anos cinco ou seis pessoas podem concorrer a bolsas de estudos [...] você pode sair do seu país e isso é muito bom para aprender uma outra língua, outra cultura. Sair do teu país e conhecer mais: isso é experiência! (Sujeito 4).

(3) A paixão, a paixão pelo idioma [...] estudei [...] fiquei muito apaixonada pela língua e queria vir para a Itália estudar italiano [...] antes disso, quatro anos atrás, eu estive em Itália por duas semanas, mas só para viajar. (Sujeito 6).





Podemos perceber que, para os sujeitos da pesquisa, a aprendizagem do idioma foi anterior à mobilidade internacional. A prévia preparação linguística constitui, segundo Luna e Sehnem (2013), ao referirem-se à Competência Comunicativa, um aspecto fundamental para que os interlocutores possam interagir nas relações acadêmicas e cotidianas com máximo aproveitamento. As falas acima tendem a reforçar essa afirmação, uma vez que, superada a barreira linguística, as estudantes se sentiram estimuladas a conhecer outro país, viajar, mas também a aprimorar o conhecimento linguístico e cultural.

Também se percebeu que a motivação inicial pelo idioma é nutrida por situações de vida que potencializam e inter-relacionam outros elementos, num contínuo processo de construção e produção de experiências interculturais que podem promover redimensionamentos nas escolhas pessoais e profissionais, conforme se observa nos seguintes relatos:

(4) Resolvi estudar no exterior, com uma espécie de Erasmus, [...] para melhorar o italiano, mas era tipo um passatempo [...] tenho origem italiana e estudava História na Universidade e por isso Roma, a cidade eterna, era perfeito. Em Roma, fiz um voluntariado [...] numa Escola Média. Essa foi a minha primeira experiência no exterior que não fosse somente de férias. Eu ajudava as professoras nas aulas e me dei conta que eu era boa nisso [...] esta é a origem da minha ideia de ser uma professora de idiomas. (Sujeito 5).

(5) A primeira vez que vim para a Itália foi três anos atrás como estudante num Programa para Estudantes, tipo um Work and Travel, você vai para trabalhar e ao mesmo tempo pode estudar e aprender o idioma, e fui para a Puglia, mas só por curiosidade, interesse por outra cultura e idioma, e gostei da Itália e da língua italiana [...] e do clima. [...]. Depois, quando me formei, me dei conta que quando eu aprendesse o italiano eu poderia realizar um trabalho, na minha área, entre a Itália e o meu país e disse para mim mesma: porque não? Estou na Itália há meses e no final do mês termina o curso e devo decidir o que vou fazer. (Sujeito 2).

Ao analisar as entrevistas, notamos que o aprimoramento linguístico não se destaca como objetivo isolado, mas como abertura a um diálogo mais amplo. O envolvimento das estudantes com o idioma abriu a possibilidade de entrar em ambientes interculturais concretos, construir outros espaços de subjetividades e refletir sobre velhas e novas escolhas. Parafraseando Fornet (2006), seria contraproducente manter o hábito herdado da cultura filosófica dominante de propor a Interculturalidade em termos de desafio ou diálogo entre racionalidades diferentes. O autor sugere a articulação do diálogo intercultural não somente como um diálogo entre “culturas”, mas como um diálogo de situações humanas concretas em que as pessoas vivem e organizam suas necessidades e aspirações.

Em seguida, apresentamos as relevantes correlações entre conhecimento do idioma e os projetos profissionais das entrevistadas.

## JUVENTUDE E TRABALHO

O interesse pela língua italiana e seu aprimoramento são as primeiras respostas das estudantes ao serem questionadas sobre “mobilidade internacional”, mas, ao longo das entrevistas, emergem associações entre o conhecimento de uma língua estrangeira e as questões do Trabalho na contemporaneidade.

(6) Você fala outra língua o que, para mim, é ter mais uma possibilidade de trabalho. Falo inglês, italiano e a minha língua. Uma riqueza cultural e uma possibilidade de trabalhar no exterior. (Sujeito 2).

(7) Mesmo antes de vir eu já pensava que se você conhece uma outra língua estrangeira tem mais chances de trabalho no seu país [...] em qualquer lugar aumenta a oportunidade de encontrar trabalho e a sua experiência no exterior conta. (Sujeito 4).





Entende-se que, para estas estudantes, o aprimoramento linguístico encontra-se diretamente associado às expectativas profissionais, o que corrobora com a ideia de que o trabalho continua sendo um fator importante na vida dos jovens e está inserido em uma articulada rede de significados (RAITZ 2014; COUTINHO 2009). Ao relacionar trabalho, escolha profissional e mobilidade internacional, emergem importantes reflexões, conforme salientamos nos depoimentos a seguir,

(8) Resolvi vir, conseguir este diploma, porque assim talvez eu ensine italiano no meu país. Mas é para ter o certificado, não é que seja o meu trabalho, eu já tenho a minha profissão. (Sujeito 3).

(9) Encontrei um professor que ensina no meu país e ele me disse [...] para estudar ainda mais o italiano e depois, quando voltar, isso vai me ajudar a encontrar trabalho [...], mas agora estou pensando que não sei se vou ensinar, porque ensinar uma língua estrangeira é difícil [...] eu gosto de ir pra cá e pra lá, mas no meu país tem trabalho no meu setor e é mais fácil pra mim, eu gosto. (Sujeito 4).

(10) Com cada aula fui tendo mais certeza de que quero mesmo ensinar o italiano. Talvez, no futuro, outra língua. (Sujeito 5)

Podemos perceber que os fatores que os sujeitos associam à mobilidade internacional, como obter uma certificação ou criar um novo campo de trabalho, geram reflexões, mas não modificam, necessariamente, as suas escolhas profissionais. Esses dados encontram apoio na concepção dialética de Juventudes, proposta por Groppo (2010). Ele ressalta a existência de contradições entre instituições sociais e a necessidade de autonomia ligada à condição juvenil. A valorização da experiência como fonte de apreensão de novos saberes, competências e oportunidades são movimentos próprios da condição juvenil na contemporaneidade, refletem o desejo de protagonismo e a criação de identidades diferenciadas (GROPPO, 2010).

O atual cenário está representado nas diferentes condições de trabalho de cada país, bem como na possibilidade de realizar escolhas a partir do confronto entre diferentes realidades, como podemos perceber nos seguintes relatos,

(11) Com o passar do tempo eu cansei muito, porque trabalhei demais. Por isso mudei de ideia: deixei o meu trabalho e vim para Itália para estudar a língua italiana. No meu país os jovens não precisam sair para encontrar outro trabalho. [...]. Na Itália não tem trabalho, no meu país tem, mas a qualidade é muito diferente [...]. No futuro eu gostaria de ser tradutora e ter um trabalho que tenha relações com a Itália. Gostaria de encontrar um trabalho na Itália, mas é difícil, por isso talvez eu volte para o meu país. (Sujeito 1).

(12) Não temos a dificuldade de trabalho que tem na Itália [...] se eu tenho uma profissão e não consigo encontrar trabalho, posso encontrar outro, em outro setor. (Sujeito 4).

(13) No meu país oitenta por cento dos jovens quer ir embora. Geralmente vão pra Londres para estudar e acabam ficando lá, ou vão diretamente para trabalhar. Estão um pouco desiludidos, porque não há trabalho. Estudam, mas não porque há perspectiva de encontrar um trabalho, mas para ter a vida de estudante. É feio dizer isso, mas agora é assim. (Sujeito 3).

A partir das transcrições acima podemos verificar a heterogeneidade de experiência entre os sujeitos e a importância de não buscarmos explicações apressadas. Groppo (2010) salienta que existem diferentes formas de viver e representar as situações sociais simbolizadas e vividas na realidade diária, cabendo, então, pensar nas suas combinações com outras diferenças culturais, nacionais e de localidade, étnicas e de gênero (GROPPO, 2010). É preciso, portanto, ter em conta nas análises elementos como heterogeneidade, espacialidade, temporalidade e modo





de viver a condição juvenil no mundo contemporâneo que permitam olhar as especificidades de cada evento juvenil.

Passamos em seguida aos elementos encontrados e relacionados ao contato intercultural.

## INTERCULTURALIDADE

Os sujeitos desta pesquisa frequentam uma universidade que abriga estudantes de diversos países e continentes e que tem entre seus objetivos o estímulo ao diálogo entre culturas. Esses fatores são descritos por eles como sendo uma experiência intensa e singular, como exemplificado a seguir,

(14) Para mim a Itália não é a coisa mais importante (da experiência). Claro que, no meu caso, (a mãe é italiana) vindo aqui vejo mais a cultura italiana do que a língua. Mas acima de tudo, aqui em Perugia, nesta Universidade, não é que você conhece só a cultura italiana, você vê muitas outras, conhece tantas pessoas de tantos países diferentes que vieram aqui pelo mesmo motivo. Acho que é isso o mais importante, porque eu já tinha vindo para Itália muitas vezes. (Sujeito 3).

(15) É outra cultura, porque estamos aqui, somos de países diferentes e assim se conhece mais outra cultura, não somente a própria. Essa é uma coisa bela, enriquece a tua própria cultura. (Sujeito 4).

(16) A experiência no exterior é fantástica pela língua [...], mas também no modo de ver outra cultura e de forma mais intensa, porque desta vez eu passei não somente mais tempo com os italianos, mas também mais tempo com estudantes internacionais e por isso eu entendo melhor o mundo (risos) ... é verdade! Fiquei mais culta nesse sentido. É realmente necessário estudar e ler para entender bem o mundo, mas também interagir com outras pessoas de outras culturas. [...] nunca tinha tido uma experiência deste tipo de estudar com estudantes que realmente são tão diferentes de mim. A minha universidade é uma das mais diferentes no meu país, mas não é assim. Esse é um aspecto que quando reflito sobre a minha experiência me dou conta que realmente aconteceu, mas não poderia ter imaginado antes. (Sujeito 5).

Analisando as falas dos entrevistados, percebe-se o impacto da experiência de mobilidades sobre diversas dimensões da vida e a partir do contato intercultural. A Interculturalidade, nos termos de Luna (2016, p.42), “designa aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para e se habitua a viver suas referências identitárias em relação com os chamados outros”. Percebemos que os sujeitos se colocam de frente a novas formas possíveis de ser, agir, pensar, muitas vezes inimagináveis e transformadoras.

Os dados abaixo dispostos permitem ulteriores autoanálises relacionadas à experiência de mobilidade internacional, e a partir das quais podemos observar o modo como os sujeitos se colocam frente a um mundo sempre mais global e permeado de diferentes olhares que podem criar impactos significativos na vida das pessoas.

(17) Notei que mudou a minha mentalidade [...] acho que o meu país é um pouco fechado para o mundo [...] quando saí de lá compreendi, como posso dizer, que não precisa ter medo de andar fora, conheci outro mundo, outras nacionalidades e me dou muito bem com os italianos, o caráter italiano é mais parecido com o caráter de uma pessoa do meu país [...]. Na minha opinião, esta é uma grande possibilidade, até mesmo para compreender e se abrir. (Sujeito 2).

(18) Depois de um ano que estou aqui eu vejo que aprendi tantas coisas além do idioma. A cultura italiana, a cultura europeia, não são como eu pensei que fossem antes de vir pra cá. É diferente. E também abre o teu coração e os teus olhos. (Sujeito 4)





As palavras das estudantes nos remetem aos “lugares” contextuais e interculturais de solidariedade apontados por Fornet (2006), onde as pessoas repensam a própria subjetividade a partir do contato com outros sujeitos, com os quais situacionalmente se encontram. Encontros que, no caso deste trabalho, foram mediados pelo conhecimento do idioma italiano, tendo a particularidade de que o idioma em questão não corresponde à língua materna de nenhum dos participantes e, portanto, podemos supor que tenha gerado uma sensação de maior igualdade entre os interlocutores.

Neste sentido, cabe salientar ainda que durante as 3 (três) semanas de convivência com as estudantes, foi possível observar o grau de integração e respeito recíproco entre colegas e entre alunas e professores. O fato da pesquisadora circular pelas salas e corredores da universidade, participar de eventos culturais, frequentar outros cursos, com outros alunos, participar de encontros informais do grupo alvo (almoço, caminhadas, encontro no bar, confraternização estudantes e professores), ter entrevistado uma das professoras regentes do curso, tornou este estudo altamente enriquecedor.

Segundo Fornet (2006) assumimos a ideia de que o acompanhamento de grupos interculturais em ação é espaço onde subjetividades se recriam reciprocamente. São fundamentais na construção das nossas futuras referências culturais, bem como para a atualização das identidades nas quais nos reconhecemos hoje. Por último, mas não menos importante, tais encontros nos permitem repensar a subjetividade humana e suas expressões, conforme elucida o referido autor:

Pues me parece que si cambian las condiciones de constitución y de ejercicio de la intersubjetividad, si cambian, por tanto, nuestras mismas prácticas como sujetos y co-sujetos, cambian también necesariamente nuestras relaciones con nuestras culturas e identidades de origen. Y este puede ser el comienzo de una dinámica de reconfiguración y de transformación de referencias identitarias “tradicionales” en el que, más que “hibridación, lo que acontece es “comunitarización” o “convivencia” en activo, sin fronteras. (p.18)

Dessa maneira, pode-se constatar a pluralidade na trajetória das jovens estudantes; estas se apresentam transformadas num movimento que é complexo, oscilante, transitório e migratório, no sentido de buscar alçar novos voos quanto aos seus projetos profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de investigar os sentidos da mobilidade internacional para seis jovens que frequentaram um curso de Língua e Cultura Italiana na Università per Stranieri di Perugia. Sentidos que se articulam através das múltiplas relações oportunizadas pela convivência com estudantes de diversas culturas e nações, cujo objetivo comum era o aprimoramento da língua italiana.

Por meio do material produzido, observa-se que, para os sujeitos da pesquisa, experiências significativas de contato com a língua italiana vivenciadas seja em família, viagens ou estudo geraram, para alguns, predisposições positivas em conhecer um outro país, para outros, o desejo de aprofundar a experiência intercultural. O fato da mobilidade internacional ter sido colocada em prática após o prévio contato com a língua-alvo permitiu que os sujeitos elaborassem e expressassem de forma clara os sentidos atribuídos a essa. Deste modo, este estudo apresenta uma pequena amostra de espaço e encontro entre jovens que, ao expressarem-se em idioma estrangeiro, sentiram-se tocadas pela possibilidade de interagir com pessoas de diversos continentes e países muito diferentes entre si. Podemos inferir que o fato de todos os sujeitos se comunicarem em um idioma diferente da língua materna, tendo nível de conhecimento relativamente homogêneo e visando seu aprimoramento, possa ter contribuído a criar uma experiência de igualdade e convivência solidária. Tanto que, ao compararem esta, com outras vivências, as jovens se sentiram particularmente e intensamente impactadas pela riqueza cultural assim proporcionada e, em certo modo, puderam repensar a própria subjetividade em termos de visão de mundo e Interculturalidade.





Constamos também que, apesar da maior parte dos projetos de viagem-estudo ter tido origem em aspectos mais linguísticos e culturais que laborais, o aprimoramento linguístico constitui um espaço de abertura para a construção de novas oportunidades profissionais e exprimem o protagonismo dos jovens em relação às próprias escolhas. As informações colhidas revelaram a heterogeneidade dos sujeitos e diferenças marcantes quanto à questão do trabalho. Observou-se, por exemplo, a desilusão quase total em relação ao mercado de trabalho, para uma das jovens, enquanto outras vivem com a quase certeza de poder encontrar um emprego, mas desde que estejam preparadas aos ritmos e condições determinadas pelo contexto atual que, muitas vezes, apresentam variados níveis de precariedade. São dados que nos convidam, apoiados em Groppo (2010), a atualizar pesquisas sobre mobilidade internacional e suas implicações nos processos e estruturas do capitalismo contemporâneo.

Enfim, reiteramos a necessidade de um número crescente de pesquisas, abrangendo as vivências de estudantes em mobilidade internacional, para que as trocas de saberes e conhecimentos, assim proporcionados, possam abrir novos olhares sobre questões globais que, em princípio, podem afetar as trajetórias dos jovens durante o período de formação, bem como seus projetos profissionais e visão global. Ao mesmo tempo, impulsiona-nos a continuar desenvolvendo pesquisas que estimulem a produção e implantação de políticas linguísticas que preparem os jovens às experiências internacionais com relevância pessoal, profissional e social.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. 2014. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.

COUTINHO, M. C. 2009. **Sentidos do trabalho contemporâneo**: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, vol. 12, n.2, pp. 189-202.

FORNET-B. R. 2006. **La interculturalidad a prueba**, Concordia Reihe Monographien, Band 43, Aachen, Verlag Mainz, pp. 4 – 23.

GROPPO, L. A. 2000. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes Modernas. Rio de Janeiro: Editora Difel.

\_\_\_\_\_. 2004. **Dialética das juventudes modernas e Contemporâneas**. Revista de Educação do Cogeime, Ano 13, n. 25, pp. 09-22.

\_\_\_\_\_. 2010. **Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes**. In: Última Década n.33, cidpa Valparaíso, diciembre, pp. 11-26.

GHEDA, P. 2004. **La promozione dell'Italia nel mondo**. L'Università per Stranieri di Perugia dalle origini alla statizzazione, il Mulino: Bologna, pp. 274.

GUERRINI, M. T. 2006. **La pratica del viaggio di istruzione verso i principali centri universitari italiani nel cinquecento**. Storicamente, (2) n. 11.

LUNA, J. M. F. 2016. **Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural**: Aproximações à luz da sociologia das Ausências e da sociologia das emergências. In: Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global [ORG]. Pontes, Campinas, São Paulo, p.33–53.

LUNA, J.M.F.; SEHNEM, P.R. 2013. **Erasmus e Ciências sem Fronteiras**: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.29, p. 445-462.





RAITZ, T. R. 2011. **Jovens, Trabalho e Educação:** Processos Identitários na Contemporaneidade. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n.1, p. 78-79

RAITZ, T. R. e PETERS, L.C.F. 2008. **Novos desafios dos jovens na atualidade:** trabalho, educação e família. In: Psicologia e Sociedade. Vol. 20, n. 3, Florianópolis.

ROBERTSON, S. L. 2009. **O processo de Bologna da Europa torna-se global:** modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégica para construção do Estado? Revista Brasileira de Educação, vol. 14, n. 42, pp. 406-422.

STRAMACCIONI, A. 2005. **Un'istruzione per la língua e la cultura italiana nel mondo.** L'Università per Stranieri di Perugia (1925-2005), Edmond: Città del Castello.





XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 4**

# CONCEPÇÕES DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS E AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO ITAPEMA (SC)

Paulo Roberto Serpa<sup>1</sup> - UNIVALI  
Josiane Maria Simas<sup>2</sup> - UNIVALI  
Juliana Pinheiro Mafra<sup>3</sup> - UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Práticas Educativas

## Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo verificar como gestores e docentes observam as ações de Educação Ambiental e de Sustentabilidade em uma Escola Pública de Itapema (SC). A pesquisa envolveu gestores e docentes que foram submetidos a um questionário sobre as questões relacionadas à sustentabilidade e práticas ambientais realizadas na escola. Para formulação dos questionários, foram considerados: o Manual Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013), o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014), o Guia de Ambientalização Curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática (FIGUEIREDO; GUERRA; ANDRADE, 2017), e a Dissertação de mestrado de Vieira (2017). Foram utilizadas para fundamentação desta pesquisa referente aos Espaços Educadores Sustentáveis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012); o Manual Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013); o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014); já, para a análise dos resultados dos questionários, foi utilizado o artigo de Sauv e (2005) sobre as correntes em educa o ambiental. Com rela o aos dados obtidos, pode-se observar que os sujeitos da escola pesquisada apresentam diferentes discursos sobre o que seria uma escola sustentável, assim como, por vezes, suas respostas convergem e divergem entre si. Finalizamos acreditando que essa pesquisa pode contribuir para que, ao menos, os sujeitos da pesquisa possam refletir sobre suas atitudes e práticas voltadas a Educa o Ambiental e a Sustentabilidade para a transforma o da unidade escolar em um Espaço Educador Sustentável (BRASIL, 2012).

**Palavras-chave:** Escolas Sustentáveis. Educa o Ambiental. Sustentabilidade.

<sup>1</sup> Pós-graduando do Mestrado em Educa o da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: paulorobertoserpa@hotmail.com

<sup>2</sup> Aluna especial do Seminário Temático: Pesquisa em Educa o Ambiental e os Espaços Educadores Sustentáveis, do Programa de Pós-gradua o em Educa o – PPGE da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: josianesimas@gmail.com

<sup>3</sup> Aluna especial do Seminário Temático: Pesquisa em Educa o Ambiental e os Espaços Educadores Sustentáveis, do Programa de Pós-gradua o em Educa o – PPGE da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: julianap.mafra@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Educação Ambiental - EA e sustentabilidade são temáticas que ganham cada vez mais espaço para discussão e reflexão no ambiente escolar, sendo uma pauta extremamente importante para o contexto atual, em que há a exploração demasiada de recursos naturais do planeta. Institucionalizada no âmbito educacional brasileiro com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012), a educação ambiental para a sustentabilidade difunde o entendimento de que os ambientes educacionais são espaços de potência para mudanças (RODRIGUES; TRISTÃO, 2011). Mudanças que são necessárias para que as escolas possam se tornar autênticos Espaços Educadores Sustentáveis - EES (BRASIL, 2012), e dessa maneira formar seus educandos a partir de uma cultura da sustentabilidade, visando de fato à construção de um futuro mais sustentável, com “ênfase na justiça ambiental, na inclusão social e na democracia” (RODRIGUES; TRISTÃO, 2011, p. 4).

Logo, os Espaços Educadores Sustentáveis são:

[...] definidos como aqueles que, em seu fazer pedagógico, criam condições para promover a cultura da sustentabilidade socioambiental. Ou seja, refletem essa intencionalidade de forma articulada no currículo, nas edificações, em seu modelo de gestão e nas relações escola-comunidade, buscando, sobretudo, possibilitar a experiência do sujeito ecológico. (BRASIL, 2014, p. 1).

Ainda, assim como Rodrigues e Tristão (2011, p. 2), entendemos que:

[...] a escola potencializa uma ebulição, não como uma instituição salvadora, cercada de purismo pedagógico, mas como um lugar encharcado de vida, caos, ambigüidades e tensões, que reconhece sua inserção social na produção do conhecimento, na formação humana e na possível concepção de sociedades sustentáveis.

Nesse sentido, podemos entender que as escolas possuem uma grande potência para se constituírem como autênticos EES, mas, para que isso ocorra, necessitam primeiramente colocar essa intencionalidade em seu projeto pedagógico, assim como formar seus professores, alunos e comunidade escolar em geral, para que o processo de transformação se inicie e se concretize.

Nesse contexto, esta pesquisa trata-se de um trabalho no âmbito do Seminário Temático: Pesquisa em Educação Ambiental e os Espaços Educadores Sustentáveis, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Para tanto, essa pesquisa envolveu gestoras e docentes de uma escola do município de Itapema/SC, a Escola Municipal de Educação Básica Vereador Paulo Reis, sendo aplicado os questionários nos dias 14 e 19 de junho de 2017, nos períodos matutino e vespertino. Essa escola foi escolhida em função do vínculo empregatício de dois dos pesquisadores e por se tratar de uma escola rural do município.

Para esta pesquisa, tem-se como objetivo geral: verificar como gestores e docentes observam as ações de Educação Ambiental e de Sustentabilidade em uma Escola Pública do município de Itapema. Os objetivos específicos são: identificar obstáculos para integrar a Educação Ambiental e Sustentabilidade às práticas institucionais na escola investigada; identificar o compromisso dos sujeitos com o processo ambientalização e sustentabilidade na escola investigada.

## ANDAMENTO METODOLÓGICO

Foram considerados para criação dos questionários, os seguintes documentos: Manual Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013); Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014); Guia de Ambientalização Curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática (FIGUEIREDO; GUERRA; ANDRADE, 2017); Dissertação de mestrado de Vieira (2017).





Foram desenvolvidos dois questionários com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicados com gestoras e docentes dos anos finais do ensino fundamental, sendo que o questionário das gestoras apresenta 29 questões, e o de docentes 20 questões que são distribuídas em 4 componentes, há saber, componente 1 – currículo; componente 2 – gestão; componente 3 – espaço físico; componente 4 – relação escola-comunidade.

Para seleção das gestoras e docentes foram elencados os seguintes critérios: *Gestoras* – supervisão, orientação, articulação (essa foi indicada para aplicação do questionário, pois um dos pesquisadores também ocupa o cargo de gestão na escola pesquisada); *Docentes* – professores que trabalham há mais tempo na unidade escolar; professores que tenham interesse em participar; disponibilidade de horário para coleta dos dados.

Ainda, foi solicitada a autorização escrita da direção da unidade escolar para aplicação dos questionários.

A aplicação dos questionários foi realizada no dia 14 de junho de 2017 no período matutino com três docentes e duas gestoras educacionais, e no período matutino do dia 19 de junho de 2017 com uma gestora. A duração média da aplicação foi de aproximadamente 22 (vinte e dois) minutos. Um dos pesquisadores acompanhou os entrevistados, realizando e acompanhando a leitura para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

Nos dias de aplicação dos questionários, os sujeitos da pesquisa foram abordados para aplicação conforme tinham tempo entre suas atividades ou no horário de almoço. Para tanto, com quatro entrevistados a aplicação foi individual, e os outros dois entrevistados a aplicação foi ao mesmo tempo, porém, separadamente (lados opostos da mesa) e sem muito diálogo (apenas para a leitura e caso de dúvidas) para um não influenciar na resposta do outro.

A aplicação dos questionários foi realizada por um dos pesquisadores que também trabalha na unidade escolar como docente. Ainda, em função de uma das pesquisadoras ocupar a função de direção da escola, foi decidido que esta não aplicaria o questionário para não influenciar nas respostas dos sujeitos. Assim como, quando terminado a aplicação dos questionários a mesma não teve acesso aos questionários preenchidos, somente ao conteúdo após as modificações necessárias para manter o sigilo e anonimato dos docentes e gestores da unidade.

Também, após a aplicação dos questionários houve momentos em que teve a necessidade de entrar em contato com os sujeitos para esclarecimentos de alguns equívocos com relação há respostas e seus nomes fictícios.

## DADOS DA PESQUISA

### CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Com relação ao ambiente escolar, é que observado nas áreas interna e externa da estrutura arquitetônica da escola, há vários “espaços de convivência” (MATURANA, 1993). Dentre seus espaços de convivência, observamos uma horta, a qual fica sob a responsabilidade da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA), o pátio da escola em formato circular, entorno do refeitório, a quadra de esportes, o parquinho, um bosque com balaços e uma casinha, um bosque com mais árvores e com algumas mesas (que chamamos de sala ambiente), uma lagoa e a trilha ecológica. Ainda observamos em sua estrutura física um Anfiteatro, uma Biblioteca, uma secretaria, direção, supervisão, orientação, uma cozinha, uma sala dos professores e 16 salas de aula.

A Escola M. E. B. Vereador Paulo Reis, localiza-se na comunidade do bairro Sertão do Trombudo, no município de Itapema/SC, onde iniciaram suas atividades em fevereiro de 2010, apresentando 3704 metros de área construída e uma área verde de 17 mil metros quadrados. Atualmente, a escola recebe crianças de diversos bairros do município, principalmente pelo ensino integral, na educação infantil, atendendo crianças na faixa de 2 a 14 anos de idade, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.





## PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para manter o sigilo dos dados, foi solicitado que os sujeitos indicassem um apelido ou nome fictício, durante a aplicação dos mesmos. Ainda, para zelarmos pelo sigilo dos dados dos sujeitos, apresentamos separadamente da análise dos questionários os dados de formação, as disciplinas que lecionam e, o tempo de atuação na área, no caso dos professores, assim como, a formação e o tempo de atuação na área, no caso das gestoras. Os quais, apresentamos em sequência aleatória. Nesse sentido, os docentes entrevistados são graduados em Artes Visuais, Educação Física, e História. Lecionando nas disciplinas de Artes Visuais, Educação Física, e História e Geografia. Desses, dois atuam na área entre 0 e 5 anos, e um, de 16 a 20 anos.

Entre as Gestoras, todas são graduadas em Pedagogia, sendo que, para serem gestoras apresentam pós-graduação *Lato-sensu* (especialização) própria para a função. Suas funções são de Articulação, Orientação, e Supervisão. Dentre elas, duas atuam na área de gestão escolar, entre 0 e 5 anos, e uma, de 16 a 20 anos.

## RESULTADOS

Para a realização das análises dos dados coletados na escola, foram empregados como categorias de análise os quatro elementos que constituem uma escola sustentável (gestão, currículo, espaço físico e relação escola-comunidade), conforme os documentos do MEC sobre escolas sustentáveis. Para análise da questão aberta, foi utilizado o trabalho de Sauv e (2005) onde apresenta as diferentes correntes da EA e a concepção do meio ambiente de cada uma. J a para a parte das questões fechadas, deduzimos algumas considera es a partir das correla es ou não das respostas, ou seja, foi realizado o embate entre as respostas de docentes e gestoras observando a convergência ou divergência entre elas.

### *Concep es sobre Escola Sustentável dos sujeitos participantes*

Iniciamos as análises desvendando as concep es de Escola Sustentável dos sujeitos da pesquisa, para tanto, apresentamos o entendimento desse conceito a partir de um documento do Ministério da Educa o – MEC, o Manual Escolas Sustentáveis (2013), e, o conceito de Espaços Educadores Sustentáveis – EES de duas pesquisadoras da Educa o Ambiental, Trajber e Sato (2010).

Para o Manual Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013, p. 2), escolas sustentáveis são:

[...]aquelas que mant m rela o equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gera es. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transi o para a sustentabilidade nas escolas   promovida a partir de tr s dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo.

J a para Trajber e Sato (2010, p.71), o conceito de uma escola sustentável esta interligada ao de EES, que por sua vez são:

[...] aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto  , são espaços que mant m uma rela o equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gera es presentes e futuras.

A partir do exposto, seguimos com a análise da questão aberta sobre o “*que seria (ou  ) para você uma escola sustentável?*”, que expressa o entendimento dos sujeitos sobre escolas sustentáveis, assim como a sua concep o de como deve ou deveria ser um EES. Observamos que entre os docentes havia convergências e divergências em suas respostas, ainda assim,





nessa análise, consideramos alguns fragmentos das respostas dos sujeitos entrevistados, para identificarmos com seus discursos, qual a corrente de educação ambiental (SAUVÉ, 2005) que eles permeiam, há saber:

Girassol ao compreender que uma escola sustentável é aquela que *“produz próprio recurso”*, podemos entender que esteja vinculada a corrente da sustentabilidade. Conforme Sauvé (2005), e a corrente da sustentabilidade, expressa a concep o do meio ambiente através dos recursos para o desenvolvimento econômico, e recursos compartilhados, visando promover um desenvolvimento que respeite aspectos sociais e ambientais.

Já Telo com seus termos, *“utilize os meios sustentáveis”*; *“materiais alternativos”*; *“conscientize nossos alunos em reutilizar materiais”*, acreditamos que possa permear as correntes da sustentabilidade, conservacionista e a corrente moral/ tica. A nosso ver, Bolacha também pode permear as mesmas correntes que Telo com seus discursos, quanto ao entendimento de escola sustentável: *“utiliza o máximo possível de recursos de fontes renováveis”*; *“que recicla ou reaproveita o máximo possível de materiais”*; *“promova a conscientiza o dos alunos”*. De acordo com Sauvé (2005), a corrente conservacionista ou recursista, tem por concep o do meio ambiente o recurso, ou seja, visa   ado o de comportamentos para a conserva o e a gestão ambiental. Já a corrente moral/ tica, tem por concep o do meio ambiente os valores, a fim de desenvolver um sistema  tico na rela o ser humano e meio ambiente.

Dentre as gestoras educacionais, podemos observar que Helena, ao dizer que uma escola sustentável   aquela que *“reutilizasse os materiais reciclados para uso pedagógico e ecológico”*; *“Compostagem, horta, jogos e outras finalidades”*. Pode-se induzir que ela se enquadra nas correntes de educa o ambiental conservacionista e humanista. A corrente humanista, conforme Sauvé (2005) apresenta como concep o do meio ambiente o meio de vida, tendo dentro de seus objetivos, o desenvolvimento de um sentimento de pertenc a.

Já Borboleta, quando fala que seria em uma escola *“em que propicia em suas a o es e práticas ensinamentos voltados a Educa o Ambiental”*, indica a liga o com a corrente prática de educa o ambiental. A corrente prática para Sauvé (2005) envolve a concep o do meio ambiente relacionada   a o/reflexão, visando aprender em, para e pela a o. Enquanto isso, Esmeralda com seu discurso, *“escola sustentável   aquela que valoriza todas as formas de reutiliza o do lixo e preserva o meio”*, indica que seu discurso pode estar relacionado   corrente conservacionista.

Vale considerar que Helena comete um equívoco quando indica em sua resposta a seguinte frase *“Uma escola sustentável seria aquela que reutilizasse os materiais reciclados para uso pedagógico e ecológico”*, pois, uma coisa   reutilizar os materiais, e outra coisa seria a reciclagem de materiais. Apresentamos isso, pois a nosso ver o processo de reciclagem,   um processo geralmente químico que não ocorre dentro do ambiente escola. Nesse sentido, podemos entender que Helena confunde os termos *“reutilizar”* e *“reciclar”*.

## CURRÍCULO

Conforme Sacristán (2000) ao definirmos o que   currículo, estaríamos descrevendo as atividades e fun o es educacionais das escolas. Nesse sentido, a dimensão do currículo nas escolas sustentáveis visa a internaliza o das DCNEA a partir de “[...] conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no Projeto Político-Pedagógico das institui o es de ensino e em seu cotidiano a partir de uma abordagem que seja contextualizada na realidade local e estabeleça nexos e vínculos com a sociedade global” (BRASIL, 2013, p. 2).

## DOCENTES & GESTORAS

A questão 2 desse componente, relaciona-se diretamente com o objetivo geral da pesquisa que visa verificar como (nesse caso os docentes) observam as a o es de Educa o Ambiental e sustentabilidade na escola, sendo que para os sujeitos seria a partir do apoio às a o es e iniciativas voltadas   educa o ambiental e sustentabilidade; e do incentivado o compartilhamento de planos de aulas e outras atividades sobre Educa o Ambiental e sustentabilidade.





Também na questão 6 dos docentes, observamos como ações de educação ambiental e sustentabilidade as palestras/seminários/simpósios sobre os temas, indicadas por Girassol para a concretização da inserção de conteúdos, relacionados especificamente à educação ambiental e sustentabilidade socioambiental, nas disciplinas.

Quanto às questões, podemos observar que na questão 3, somente Telo afirma que os documentos institucionais (curriculares) definem conteúdos relacionados ao planejamento e execução de diagnósticos socioambientais e/ou gerenciamento, monitoramento de bens e serviços naturais (recursos) que seriam os resíduos.

Já as respostas da questão 4 dos docentes, fica a dúvida quanto à leitura e compreensão dos documentos institucionais (curriculares) da escola por parte dos sujeitos entrevistados.

Enquanto isso, na questão 5, enquanto Bolacha não observa a relação da escola com a comunidade que a cerca, Telo afirma que essa relação ocorre por meio de trabalhos dos alunos que visem a pesquisa in loco nas comunidades, e Girassol já diz que é por meio de projetos disciplinares/interdisciplinares/transdisciplinares que visam o ensino através da pesquisa.

Apesar de Telo afirmar que NUNCA “é concretizada a inserção de conteúdos, relacionados especificamente à educação ambiental e sustentabilidade socioambiental, nas disciplinas” na questão 6, ele indica que existe “apoio às ações e iniciativas voltadas à educação ambiental e sustentabilidade” na questão 2. Apesar dessa posição de Telo na questão 6, Bolacha indica que seria concretizada a inserção de conteúdos por meio da participação dos alunos e do Projeto Com-Vida, e Girassol além de ser a partir da participação dos alunos, seria através de palestras/seminários/simpósios sobre os temas.

Já as gestoras, na questão 1, enquanto Helena e Borboleta afirmam que a escola realiza formação continuada dos seus profissionais e demais integrantes da comunidade escolar, sobre Educação Ambiental e escolas sustentáveis, contraditoriamente, Esmeralda afirma que não, ou seja, isso não ocorre.

Enquanto isso, na questão 2, podemos até dizer que faz relação com a própria prática das gestoras em estimular e formar o corpo docente. Enquanto Esmeralda afirma que não é incentivado o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares entre os professores, ou o compartilhamento de atividades pedagógicas sobre Educação Ambiental e sustentabilidade na escola, Helena e Borboleta afirmam que sim.

Na questão 4, diferentemente dos professores, as responsáveis por sua formação dentro da escola, as gestoras, Helena e Borboleta afirmam terem conhecimento das DCNEA, enquanto uma gestora, Esmeralda não conhece nenhuma das políticas do campo ambiental apresentadas como opção no questionário.

É possível ver uma contradição nas respostas de Esmeralda quando confrontamos sua afirmação na questão 4 de que não conhece nenhuma política do campo ambiental apresentada nas opções, sendo que, na questão 6 afirma que existem disciplinas que desenvolvam atividades e/ou conteúdos a partir das políticas do campo ambiental. Ainda, as respostas de Helena e Borboleta convergem quando indicam as disciplinas que desenvolvam atividades e/ou conteúdos a partir das políticas do campo ambiental, que seriam, conforme ambas Artes, Geografia, História, Ciências, e ainda Educação Física e Português, conforme Helena.

Quando observamos que apenas cinco professores de seis disciplinas diferentes (uma leciona em duas), desenvolvem alguma atividade e/ou conteúdo relacionado às políticas do campo ambiental, nos faz refletir sobre a busca de conhecimento dos demais, sua formação inicial, sua formação continuada, como isso se estabelece, no entanto, não podemos também imaginar ou culpabilizar os demais professores pela ausência da integração da dimensão ambiental em suas práticas, pois, segundo Sacristán (2000, p. 166-167):

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino.





Nesse sentido, podemos considerar que a instituição escola num sentido amplo, também tem parcela nessa seleção ou não de conteúdos a serem aplicados em uma ou outra disciplina.

## GESTÃO

A dimensão da gestão nos EES corresponde ao conceito chave de gestão democrática para sustentabilidade, que diz respeito “ao destino e à rotina da escola, buscando aprofundar o contato entre a comunidade escolar e o seu entorno, respeitando os direitos humanos e valorizando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero existente” (BRASIL, 2013, p. 2). Ou seja, criar condições para que se inicie o processo de transição das escolas para a sustentabilidade.

Para a gestão democrática deve haver o trabalho coletivo, sendo por meio desse:

[...] que a escola pode se transformar em um espaço privilegiado de formação, não apenas para os alunos, mas para todos nela envolvidos. Esse trabalho coletivo exige um comportamento no sentido de que todos devem conhecê-la bem como sua dinâmica no dia-a-dia. Uma gestão escolar flexível se faz necessária para que todos tenham envolvimento em seu meio (PIRES; RIBES, 2005, p. 39).

Conforme observado à escola é um local que tem uma carência e uma urgência por um trabalho coletivo que não seja pontual, e sim duradouro, que faça parte da sua constituição escola, da sua identidade, assim como dos seus sujeitos.

## DOCENTES & GESTORAS

Com as respostas da questão 1 dos docentes, é observado que nenhum dos sujeitos conhece as DCNEA (BRASIL, 2012), documento que institucionaliza a educação ambiental na educação básica brasileira.

Já entre as gestoras, enquanto Esmeralda e Borboleta indicam que a escola “não” divulga (em um regime de transparência) as decisões relacionadas ao consumo responsável na questão 1, contraditoriamente, Helena, afirma que “sim”, isso ocorre.

Nas questões 2, 4 e 5, todas as gestoras afirmam respectivamente que existem espaços de participação e de tomada de decisão da comunidade escolar sobre os destinos (futuro) da escola e da comunidade; os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão sejam acompanhados por planos, projetos, atividades e/ou ações de sensibilização, participação democrática e comunicação, voltados à Educação Ambiental e a sustentabilidade; e que os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão contextualizem questões socioambientais de maneira local, regional, nacional, global, planetário.

## ESPAÇO FÍSICO

A dimensão do espaço físico em uma escola sustentável é representada pela utilização de materiais mais adaptados, onde as edificações podem ser dotadas de conforto térmico e acústico, além de garantir sua acessibilidade, e sua gestão ambiental. Esses locais possuem áreas favoráveis à convivência da comunidade escolar, favorecendo a sustentabilidade (BRASIL, 2014). Ou seja, esse componente tem como foco promover estudos sobre a utilização do espaço na escola para o processo de transição para a sustentabilidade.

## DOCENTES & GESTORAS

Quanto às questões desse componente, diferentemente de seus colegas de trabalho, Girassol indica que a escola não adequa seu espaço físico, visando à sua eficiência energética





(questão 2). Assim como, diferentemente dos outros docentes, afirma que a escola não adequa seu espaço físico, visando o uso racional da água (questão 3).

Já na questão 4, fica confuso saber o entendimento dos docentes sujeitos da pesquisa com relação ao que seria a adequação do espaço físico, visando o conforto térmico e acústico para eles, pois, apesar de trabalharem na mesma escola, cada um colocou uma resposta, que “sim”, que “não sabe” e que “não”.

Ainda quanto às questões 1, 5 e 6, todos os docentes indicam que “sim”, a escola adequa seu espaço físico, visando à destinação apropriada de seus resíduos; adequa seu espaço físico, visando à mobilidade; adequa seu espaço físico, visando à estruturação de áreas verdes.

Já as gestoras, quanto ao espaço físico, afirmam que a escola adequa seu espaço físico, visando à destinação apropriada de seus resíduos; adequa seu espaço físico, visando o uso racional da água; adequa seu espaço físico, visando o conforto térmico; adequa seu espaço físico, visando à mobilidade; assim como, adequa seu espaço físico, visando à estruturação de áreas verdes. Ainda, na questão 8, enquanto Helena e Esmeralda indicam a opção de que todos os espaços da escola são os espaços que visam à construção de espaços permanentes de reflexão, formação, atualização e participação democrática para Educação Ambiental e sustentabilidade, Borboleta, não opta por essa alternativa, indicado que esse espaço somente ocorre através da Formação em serviço (Parada Pedagógica).

#### *Relações Escola-Comunidade*

A dimensão da relação escola-comunidade pretende o desenvolvimento de um trabalho coletivo comum à comunidade escolar, que é a transformação da escola para um EES. Nesse sentido, para Pires e Ribes (2005, p. 39):

Trabalhar coletivamente não implica que todos estejam juntos o tempo todo. Dependendo dos objetivos comuns, é possível dividir responsabilidades e executar atividades com subgrupos ou mesmo individualmente, desde que seja garantida a troca constante de informações e a continuidade do trabalho, bem como sua avaliação permanente na direção dos objetivos estabelecidos em comum acordo.

Diante disso, este componente fazer referência a uma integração para que a escola e a comunidade estabelecem para o fortalecimento dos laços dessa relação, afim de tornar, tanto escola quanto comunidade, capazes de se inserir nas ações promovidas sustentáveis promovidas pela outra.

## **DOCENTES & GESTORAS**

Já na questão 1 é observado que Girassol e Telo, tentam em sua prática docente, desenvolver trabalhos que estimulam/fortalecem a relação escola-comunidade, enquanto isso, Bolacha, honestamente afirma não.

Com as respostas da questão 2, os docentes não sabem ou até afirmam que a escola não realiza oficinas voltadas à formação da comunidade escolar, de forma a facilitar o planejamento participativo do projeto político pedagógico (PPP) da escola. Ou seja, a escola não prepara sua comunidade para construção do PPP. Também podemos imaginar (e não afirmar) que o planejamento do PPP da escola não é realizado de maneira democrática e participativa.

Enquanto isso, entre as gestoras, nota-se novamente uma contradição nas respostas de Esmeralda, pois, quando confrontamos sua afirmação na questão 4, de que não conhece nenhuma política do campo ambiental apresentada nas opções, é muito intrigante observar que a mesma afirma que “sim” os documentos institucionais (curriculares) determinam que as atividades de relação com a comunidade e seu entorno respeitem os princípios, objetivos e diretrizes das políticas do campo ambiental; e que os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de relação com a comunidade e seu entorno contextualizem questões socioambientais de maneira local, regional, nacional, global, planetário; se ela não conhece





nenhuma das políticas do campo ambiental, indicadas e consideradas nesse questionário e, por consequência nessas questões. Ainda todas indicam que a escola já desenvolveu algum trabalho que estimulasse/fortalecesse a relação escola-comunidade; assim como, realiza atividades envolvendo meio ambiente e a sustentabilidade.

Também, diferentemente de suas colegas gestoras, Helena indica que os documentos institucionais (curriculares) determinam a realização de atividades junto à comunidade escolar e seu entorno ao gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), e que isso ocorreria entorno da água e dos resíduos.

## CONSIDERAÇÕES

A partir do observado nas respostas dos sujeitos entrevistados, e sabendo que a escola é entendida como uma escola rural, podemos dizer que apesar de suas características rurais, situada na zona rural do município de Itapema, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola não apresenta claramente a sua concepção de educação ambiental assim como o desejo em se transformar em um espaço educador sustentável, e/ou não existe abertura para a participação democrática na construção dos PPP, e/ou pouco interesse dos docentes e gestoras em buscar saber nesse documento, o que é apresentado especificamente sobre meio ambiente, educação ambiental e sustentabilidade.

Houve certa contradição das gestoras e dos docentes nas respostas acerca das práticas com a comunidade, práticas de reflexão, e outras ações visando à sustentabilidade. Demonstrou-se através das respostas dos docentes, pouco conhecimento sobre o PPP e das políticas do campo ambiental.

Ainda, ao tentarmos observar o atendimento aos objetivos específicos, podemos verificar que com relação ao objetivo de identificar obstáculos para integrar a Educação Ambiental e Sustentabilidade às práticas institucionais na escola investigada, conforme as respostas dos docentes, ele se relaciona principalmente com o componente de Espaço Físico da escola. Nesse componente, duas gestoras apenas indicam que a escola não adequa seu espaço físico, visando à sua eficiência energética, ou seja, não se utiliza de lâmpadas econômicas, de aparelhos com consumo reduzido, não aproveita a luz natural, etc.

Também, seriam obstáculos, a partir das respostas dos docentes e das gestoras, a falta de uma orientação nos documentos institucionais (curriculares) quanto a contextualização das questões socioambientais de maneira local, regional, nacional, global e planetário. A falta de oficinas voltadas à formação da comunidade escola para o planejamento participativo do PPP, também pode ser entendida como um obstáculo segundo os docentes, para integrar a Educação Ambiental e Sustentabilidade às práticas institucionais na escola.

Com relação ao objetivo de identificar o compromisso dos sujeitos com o processo ambientalização e sustentabilidade na escola investigada, podemos observar a sua relação com as respostas da questão 1 do componente gestão, e 1 do componente relação escola-comunidade dos docentes.

Acreditamos que é necessário instigar as mentes da comunidade escolar (além da equipe da gestão escolar e professores) para as possibilidades de ambientalizar o currículo, o que precisaria de uma série de mudanças na dinâmica escolar, que incluem novos conceitos, novas metodologias e novas atitudes que poderiam permear por todo o currículo (GONZÁLES MUÑOZ, 1996).

Salienta-se que houve a necessidade de não apresentar os dados obtidos em algumas respostas, para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados. Também, a partir das observações dos questionários dos docentes e gestoras, notamos a necessidade de capacitação em Educação Ambiental, no sentido de ampliar suas concepções sobre os termos ligados a uma visão mais contextualizada da realidade socioambiental.

Finalizamos acreditando que essa pesquisa pode contribuir para que as gestoras e os docentes entrevistados possam refletir sobre seu envolvimento na participação na construção do PPP da escola pesquisada; sua relação com os outros profissionais da escola e a comunidade;





bem como, refletir sobre suas atitudes e práticas voltadas a EA e a sustentabilidade para a transformação do espaço escolar em um Espaço Educador Sustentável como determinam as DCNEA (BRASIL, 2012).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manual Escolas Sustentáveis**. Resolução CD/FNDE no 18, de 21 de maio de 2013. 2013. Disponível em: <[http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual\\_Escolas\\_Sustentaveis\\_v%2005.07.2013.pdf](http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf)>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis**. Versão preliminar 02.06.2014. 2014.

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; ANDRADE, I. C. F. **Ambientalização Curricular na Educação Superior**: praticar a teoria e teorizar a prática. São José-SC: ICEF, 2017.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental em el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, 1996, nº. 11, p. 13-74.

MATURANA, H. As bases biológicas do aprendizado. **Dois pontos**, v. 2, n. 16, p. 64-70, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44.

PIRES, P. A. G.; RIBES, E. L. A Educação... Ambiental e o Trabalho Coletivo: uma utopia a ser alcançada? **Ambiente e Educação** – vol. 10 – Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2005.

RODRIGUES, F. F. R.; TRISTÃO, M. Escola Sustentável e Educação Ambiental: Os saberes de uma comunidade na formação da Cultura da Sustentabilidade. In: **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**. A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011, p. 1-10.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de transformações nas comunidades. In: **Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, setembro de 2010. p 70-78. Disponível em <http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf> Acesso em: 28 set. 2010.

VIEIRA, J. M. DE S. **Os Sujeitos do Ensino Médio e a Cultura da Sustentabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Programa de Pós-graduação em Educação. Itajaí/SC, 2017.



# ARTESANIA: FORMAÇÃO CULTURAL, CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS E EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS NA TERCEIRA IDADE

Rita de Cássia Fraga da Costa<sup>1</sup> – UNIVILLE  
Silvia Sell Duarte Pillotto<sup>2</sup> – UNIVILLE  
Grupo de Trabalho – Práticas Educativas  
Agência Financiadora – Fundo de Apoio à Pesquisa

## Resumo

O presente artigo apresenta a pesquisa “Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade”, que está em andamento na linha Políticas Públicas e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. O estudo busca investigar experiências em artesanaria com a terceira idade, em espaço não formal de educação, pelo viés da formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis. Para isso, faremos uso de uma abordagem cartográfica e narrativa, guiados por Passos, Kastrup e Escóssia (2015), e Clandinin e Connelly (2015), somados às contribuições teóricas em: artesanaria, de Petrykowski Peixe et al (2014); terceira idade, de Bosi (1994) e Almeida (1998); educação não formal, de Gohn (2011; 2014); formação cultural e construções identitárias, por Hall (2006), Bauman (2012) e Adorno (2005); e experiências sensíveis, com Duarte Jr. (2010), Larrosa (2016) e Meira (2014). O campo de pesquisa escolhido foi o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos Idosos - SCFV, em uma das unidades dos Centros de Referência de Assistência Social - CRAS, em Joinville, Santa Catarina. Como resultado, espera-se, por meio das oficinas (formação cultural) em artesanarias, investigar na terceira idade experiências sensíveis, a fim de perceber como essas podem ativar as memórias, contribuindo nas construções identitárias e, por conseguinte, na ampliação de novos olhares e sentires para suas vidas.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas; Artesania; Terceira Idade.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação-UNIVILLE. Integrante do Núcleo de pesquisa em Arte na Educação – NUPAE. Bolsista do Projeto Educação, Experiência e Sensibilidade nas Práticas Educativas – EDUSENPE. E-mail: ritadacosta08@gmail.com.

<sup>2</sup> Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003); Mestre em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1997). Professora e Pesquisadora do Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Coordenadora do Núcleo de pesquisa em Arte na Educação – NUPAE. E-mail: pillotto0@gmail.com.



## INTRODUÇÃO

As artesanias e a terceira idade estão nas práticas educativas desta pesquisa. Tanto as artesanias quanto os idosos carregam em si rastros do seu tempo, e vistos juntos, condensam muitos valores, constituídos de saberes. Esses valores, por vezes, permanecem adormecidos, mas ao longo de suas vidas, armazenam potencialidades, que não escapariam a qualquer um de nós.

Os idosos, portanto, trazem consigo riqueza de conhecimentos, saberes, sensibilidades e memórias, alimentando mente e espírito. Neste viés respeitoso, podemos abrir os caminhos para a artesanaria, desenvolvendo práticas educativas de maneira lúdica e prazerosa, revisitando suas vivências, suas culturas, buscando no diálogo e no fazer despertá-los para a sensibilidade, valorizando suas construções identitárias e proporcionando novas propostas para um envelhecer significativo e autônomo.

Nesse contexto surge a questão norteadora desta investigação: *experiências sensíveis em artesanaria na terceira idade podem contribuir na formação cultural e nas construções identitárias dos idosos? Em que sentido?* Neste âmbito, o objetivo geral para esta pesquisa se constitui em: *investigar experiências sensíveis em artesanaria com a terceira idade, em espaço não formal da educação, pelo viés da formação cultural e construções identitárias.*

Para atender cuidadosamente a pesquisa com a terceira idade, optamos pela pesquisa qualitativa, seguindo a orientação de Minayo et al (1994, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, da qual necessita-se para trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Como também, a partir de nossa posição, inseridos no contexto de uma “pesquisa-intervenção”, como nomeiam Passos e Barros (2015, p.20), conscientes que nossa proposta investigativa adentra e promove universos de experiências sensíveis, comprometidos em revelar na pesquisa, a integralidade da dinâmica entre os sujeitos (pesquisador e idosos) e as inter-relações, adotamos a cartografia e as narrativas como método, referenciados em Da Silva e Pillotto (2017, p.579), que esclarecem: “A cartografia tem como característica ser coletiva, porque é relacional, política, pois possui critérios e referências e finalmente estética, constituindo-se em um modo de expressão nas relações entre os sujeitos e esses com o mundo”.

Nesse sentido, as práticas educativas, que serão realizadas em uma unidade dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, em Joinville/SC, com um grupo de idosos, atendidos pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, que voluntariamente desejem participar da pesquisa, terão como foco destacar possibilidades de artesanarias para essa faixa etária, no intuito de que esses sujeitos possam visitar, através dessas oficinas, suas identidades e culturas. Para tanto, esta pesquisa consiste em recolher observações e efeitos acerca dos dados, de acordo com a revisão de literatura utilizada, e, especialmente, das experiências sensíveis em artesanaria, de modo que estejamos *atentos a todos os sentidos dados pela intervenção*<sup>3</sup>.

Mesmo que, ainda tenhamos resquícios da cultura ocidental, que compreende o idoso como ser improdutivo, em uma cultura de desvalorização do velho, anulando suas habilidades cognitivas e físicas, vale destacar a condição de aprendiz do idoso, presente na criação do Estatuto do Idoso, que parece sinalizar uma preocupação com a educação para a terceira idade.

A educação acompanha toda a vida do ser humano, é o que afirmam Brandão; Silva; Rebelo (2003, p.47-48): “o simples fato de ser membro da comunidade implica em estar inserido no processo de se educar, porque as tarefas e os desafios que a sociedade requer do indivíduo, estão sempre mudando de conteúdo e de significado”.

<sup>3</sup> Esta ideia está em PASSOS e BARROS, 2015.





Na terceira idade, a construção dos saberes e de sensibilidades continuam em ebulição e sedimentadas, possibilitando aos idosos estar em constante processo de movimento mental e sensível, o que os possibilita a nos ensinar sobre a vida. Alves (2014, p.52), sobre essa questão, nos alerta que:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos.

A pesquisa, nessa abordagem, poderá oportunizar aos idosos a experiência do contato com as artesanias e outros saberes. Freire (2015, p.51) valoriza o movimento do fazer, afirmando que:

[...] quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o *suporte* foi virando *mun*do e a vida, *existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador e apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

O fazer e o artesanato, processo e produto, são os elementos da artesanaria. O artesanato, como indica Freitag (2015, p.64): “[...] expressa o que compreendemos como cultura e é elemento importante na constituição da identidade: expressão da espiritualidade, das crenças, dos rituais e dos sistemas simbólicos de uma determinada sociedade”.

Portanto, a pesquisa que estamos desenvolvendo pretende realizar práticas educativas em artesanaria, a fim de analisá-las para e na terceira idade, tendo como referência as experiências sensíveis como possibilidade na formação cultural e identitárias dos idosos.

## DESENVOLVIMENTO

Artesanaria é uma expressão com significado mais amplo que artesanato. É palavra de origem espanhola, ainda pouco utilizada no Brasil. De acordo com Petrykowski Peixe et al (2014, p.41), artesanaria faz referência “as complexidades e a amplitude, tanto dos processos reflexivos e manuais que envolvem os fazeres artesanais, quanto dos produtos resultantes pelo uso de tais habilidades, nesse caso, o artesanato”. Também para Santos et al (2016, p.15) “a produção artesanal é parte da cultura e dos saberes e fazeres locais”. Diante disso, podemos afirmar que artesanaria é ação de homens e mulheres, artesãos e artesãs, que misturam além da matéria-prima e da técnica: saberes, ritos e crenças, revelando suas práticas sociais.

Todo artesanato comunica. Traz elementos culturais, ambientais, históricos e sociais, que permitem ao consumidor, conhecer além da história do produto, consentem acessar também o seu produtor, pois o resultado produzido está amarrado as suas escolhas e aos seus processos de desenvolvimento (KRUCHEN, 2009).

O conhecimento herdado e ou construído, do saber-fazer artesanato, requer preservar a memória, disponibilidade para o exercício constante do fazer e ressignificar aquilo que já se sabe ao longo da vida. O artesão experimenta, repete, ensaia, testa, constrói e reconstrói uma tradição de saber, a partir de uma pedagogia de aprender-fazendo, construindo conhecimentos, métodos e fazeres quase sempre relacionados ao saber lidar com os recursos humanos e naturais do espaço onde habita (RUGIU, 1999; NORONHA, 2016).

A artesanaria é uma experiência, é um ato educativo, pois é invenção mediada pela vida, na relação com o outro. Portanto, saber partilhado, resgatado, reinventado, às vezes pela necessidade de explorar recursos. A artesanaria está conectada a um grupo ou ao seu produtor, quase sempre associada a um espaço ou território, por isso carrega sinais de uma identidade ou cultura. Roizenbruch (2009, p.57-58) reitera essas ideias, quando descreve o trabalho artesanal, afirmando que:





O trabalho artesanal, inicialmente, utilizava matérias-primas da própria região do artesão, geralmente disponíveis em abundância e gratuitamente. Além da matéria-prima, o estilo de vida, as tradições e a própria região determinavam o tipo de técnica e condicionavam o artesão. Assim, o artesanato era visto como uma manifestação da vida comunitária, mas também como um trabalho muito pessoal. Pessoal no sentido de que o trabalho artesanal pode possuir um tema, que por sua vez pode ser trabalhado de forma singular por cada artesão, recebendo variados tratamentos, formas e variantes. São preferências individuais, porém repletas de influências vindas da cultura e região de cada artesão.

Diante de uma produção artesanal nossos sentidos, como dizem Masschelein e Simons (2015, p.55), “[...]trazem nossas mentes de volta para o momento da composição [...]”, sempre na tentativa de decifrar seus significados, e a partir de quem, e de que universo, aquele objeto, resultado de uma ação - de aprender e (re) empreender - é constituído. Assim, neste exercício, apreciamos de modo singular a cultura e as identificações do seu produtor com o seu meio. Porquanto, a artesanaria passa a ser uma narrativa de vida. Como diz Noronha (2016, p.22), “o saber-fazer e a experiência de vida são encerrados em sua objetividade e materialidade – a forma, o objeto artesanal”.

Ainda assim, não menos importante, para compreender a terceira idade e o idoso, iniciamos um diálogo, trazendo Almeida (1998, p.36) quando diz que: “atingir o território da velhice é defrontar-se com os limites da vida em vida e com a morte em vida”. Esta é uma fala atual e indica o tempo de ausência do lugar social na vida das pessoas. Assim, vamos situar a terceira idade como este espaço de tempo, espaço de esvaziamento da vida, e o idoso como o sujeito deste tempo, que muitas vezes sofre no processo de envelhecimento.

Como bem lembra Bosi (1994, p.76): “antes do afastamento definitivo há um declínio lento, intermitente, acompanhado de dolorosa lucidez. Muitas vezes o idoso repete: “é assim mesmo que deve acontecer, a gente perde a serventia, dá lugar aos moços...Para que serve um velho, só para dar trabalho...”. Mas será que sempre foi assim? É a questão trazida por Almeida (1998, p.37) em relação a velhice, esclarecendo que: “[...] velhice, além de um complexo fenômeno bio-psico-social, é um fato sócio-cultural”. Ou seja, esta definição de velhice e a condição de afastamento, no sentido de segregação, é uma escolha de nossa sociedade.

Ser velho, numa sociedade capitalista, conforme descreve Bosi (1994, p.18) “é sobreviver. Sem projeto, impedido de lembrar e de ensinar, sofrendo as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que à memória vai se tornando cada vez mais viva, a velhice, que não existe para si, mas somente para o outro. E este outro é um opressor”.

Porém, em muitas outras sociedades, os velhos são valorizados e de acordo com Almeida (1998, p.37-38) possuem “[...] importante função de garantir a reprodução simbólica, ou dos valores que respondem pela identidade do grupo. Transformam-se em ‘depositários vivos’, unindo o passado ao presente e auxiliando na projeção do futuro”.

No Brasil, o cidadão com mais de sessenta anos completos é considerado idoso, ingressa na terceira idade e tem garantido direitos, conforme o Estatuto do Idoso, instituído pela Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003.

O Estatuto do Idoso registra a necessidade de ação para preservação da memória e das identidades culturais, no parágrafo 2º, do artigo 21, capítulo V - dos direitos da educação, cultura, esporte e lazer, escrevendo: “os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais”. Deste modo, propõem aos idosos que alimentem as memórias futuras. Porém, é como lembra Bosi (1994, p. 76) “os velhos postos a margem da ação, rememoram, fatigados da atividade. O que foi sua vida senão um constante preparo e treino de quem irá substituí-los?”.

Por isso, no propósito desta pesquisa, apontamos a importância de validar práticas educativas para e nesta faixa etária. O idoso é um ser humano como qualquer outro: uma criança ou jovem e deve ser respeitado no seu ritmo de vida. Ele poderá precisar de mais





tempo para executar certas tarefas e iniciar um processo de seleção de suas próprias memórias, deletando aquelas menos importantes, um quadro de perda de memória ou esquecimento, o qual compreendemos vulgarmente como incapacidade. Além disso, é como acrescenta Almeida (1998, p.38), “muitas de nossas capacidades dependem de constante exercitação para continuarem vivas e ativas; dependem, acima de tudo, da possibilidade de se alimentarem de projetos”, de projetos de vida.

Esta experiência de aprender vivenciando ou aprender fazendo, de ensinar repetindo a forma como se faz, de experimentar conduzindo ou sendo conduzido, partilhando um conhecimento, um saber que flui em ocorrências pedagógicas interpessoais, são momentos em que surgem a educação (BRANDÃO, 2007).

Brandão (2007, p.7) ilustra bem essa ideia, dizendo:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e - ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

A educação é recurso de uma comunidade, como diz Brandão (2007, p.10) “[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”.

A educação não formal é uma das formas de educação desenvolvida fora das escolas. Conforme define Gohn (2014, p.1), “a educação não formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”.

Ainda para a mesma autora, a educação não formal, ganhou valorização a partir dos anos de 1990 quando “passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (GOHN, 2011, p. 100).

O incremento à educação não formal foi articulado por uma nova postura na economia e, principalmente, no mundo do trabalho, tendo recebido contribuição de estudiosos e organismos como a ONU e a Unesco (GOHN, 2011).

Foi na Conferência de Jomtien, em 5 a 9 de março de 1990, na Tailândia, onde foram elaborados os documentos “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, em que novas possibilidades de trabalho foram tracejadas para a educação.

Para universalizar o acesso à educação, a conferência adotou uma concepção de saber que se refere às habilidades das pessoas, oportunizando necessidade de mudanças e inovação nos canais existentes de educação, ampliando o campo da educação para além da escola (GOHN, 2011).

Dessa forma, houve uma possibilidade de pensar em uma “[...] revalorização das culturas locais, de forma a resgatar o conhecimento existente entre as comunidades atendidas [...]” (GOHN, 2011, p. 102).

Na educação não formal, os sujeitos possuem intencionalidade em aprender. São atividades, em sua maioria práticas, coletivas e organizadas em grupo. As operacionalizações dos conteúdos atendem o ritmo e os objetivos do grupo em sequências cronológicas diferentes da escola formal, entretanto, os processos de aprendizagem não ocorrem de modo espontâneo como na educação informal. (GOHN, 2011)

Sobre essa questão, Freire (2016, p.142) orienta que a proposta educativa, seja no contexto formal, não formal ou informal, leve em conta a realidade do sujeito, destacando que:





A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre eles. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, [...].

Assim como em educação, formação cultural também é mediada pelo universo social desse sujeito. Nesse contexto, Bauman (2012, s/p) conceitua cultura como um fenômeno social que pode ser aprendido, representado e descrito.

A cultura é a única faceta da vida e da condição humana em que o conhecimento da realidade e o do interesse humano pelo auto aperfeiçoamento e pela realização se fundem em um só. [...] A cultura, portanto, é o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo.

Portanto, o homem produz cultura desde a sua primeira interação com o meio e não é intenção dessa pesquisa determinar a origem da cultura humana. Basta-nos compreender que historicamente a ideia de cultura está atrelada a cada impulso de compreender uma experiência, do ponto de vista intelectual, ou seja, resultado de um comportamento social (LARAIA, 1986).

A formação cultural deriva e sustenta nossa autonomia, mas como adverte Adorno (2005, p.8) ela é:

[...], por essência, antinômica [contraditória]. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente [do propósito], seu decair.

A partir dessa perspectiva, podemos dizer que a formação cultural é resultado de uma ação relacional, acolhendo a multiplicidade presente em nossa sociedade, perpassando por esta, inclusive, em todas as relações de poder. Com isso, é justo que a tomemos com legítimo cuidado para que não possa, conforme indicam Bandeira e Oliveira (2012, p.228):

[...] ser entendida como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a possibilidade do pensamento autônomo, da reflexão sobre esta realidade e, do mesmo modo, impedindo “que os homens se educassem uns aos outros”<sup>4</sup>.

Porém, ao dirigir um olhar mais apurado ao sujeito, encontraremos, entre o eu essencial e a adaptação do sujeito ao seu mundo exterior (sociedade), a identidade. De acordo com Hall (2006, p.11) “[...] a identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam [...]”.

Conforme registra Hall (2006, p.13) “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. Assim, podemos dizer que desenvolvemos ao mesmo tempo, várias identidades, todas relacionadas a reflexão sobre nossa convivência e práticas sociais.

Existem relações que estabelecemos com um grupo uma vida inteira e há outras que são estruturadas por uma variedade de ideias e princípios. Deste modo, compreendemos que num grupo da terceira idade, cada integrante traz consigo uma pluralidade de outros relacionamentos

<sup>4</sup> Esta expressão utilizada por Bandeira e Oliveira (2012) está contida na obra de ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. 1959, p.11





estabelecidos com seus grupos sociais e entendimentos sobre estes. Estamos, então, diante de suas construções identitárias, percebendo como identidade aquilo que o sujeito reconhece ser diante da família, do grupo, da religião e em toda e qualquer das suas comunidades de relacionamento.

Ademais, em nossa pesquisa, o conceito referente à experiência é de suma importância, pois estaremos, como parte desta investigação, fomentando-as através do desenvolvimento de oficinas em artesanaria. Para tanto, buscamos em Larrosa (2016, p. 10):

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes trema, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço.

Assim, o sujeito da experiência é aquele que a recebe, portanto possui um caráter de disponibilidade, de receptividade e de aceite, pois conforme Larrosa (2016, p.18) “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência exige, portanto, uma pré-disposição, uma ação, um envolvimento, mas também determina a entrega, o risco, o desafio. De modo rudimentar, experiência é uma troca que exige investimento e aprimoramento do sujeito. Uma iniciativa, que também concede um retorno ao mesmo, um novo vir a ser, gerando uma nova situação a partir da inicial. Mas, deixemos claro que, experiência não é experimento, pois, segundo Larrosa, (2016) a experiência tem uma atitude limítrofe entre saber e não saber.

A partir do conceito sobre experiência, podemos pensar na ação humana, que envolve saberes e sensibilidades, formando um complexo duo entre corpo e mente. Duarte Jr. (2010, p.125), sobre essa questão, afirma que:

[...] uma ação também pode acarretar sofrimentos se antecipada e tomada apenas e tão somente no modo de sua representação abstrata, desconsiderando-se os apelos e avisos provenientes dessa sabedoria difusa detida por nossa carne. Sabedoria que às vezes é dita sentimento, às vezes intuição e às vezes até mesmo treino corporal puro e simples. Tais denominações, contudo, são costumeiramente empregadas para denotar uma atividade em nosso corpo sempre tosca e primitiva, com qualidade inferior a qualquer conhecimento racional produzido pela ação de um cérebro que abstrai, ou seja, que se distancia de uma situação concreta e representa simbolicamente. Assim, ao saber detido pelo corpo o homem moderno não costuma emprestar prestígio, sequer lhe dando, no mais das vezes, a devida atenção e reconhecimento.

Há um saber corporal que vai além do conhecimento simbólico e abstrato. O humano é composto de pensamentos e sentimentos, do inteligente e do sensível, do conhecer e do saber. Enquanto o conhecimento é racional, é intelectual, “articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais [...] coisa mental [...]” (DUARTE JR., 2010, p.129), o saber é o apreendido pelo corpo humano que se manifesta no sensível, “[...] o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente” (DUARTE JR., 2010, p.129).

Nesta paridade entre racional e sentimento, às vezes, o saber é tão intenso que é tomado como intuição. Configura-se como uma experiência não intelectual, com informações do mundo captadas pelo corpo sem tornarem-se completamente representações abstratas - estão no saber comum, popular, histórico (DUARTE JR., 2010).

Para Duarte Jr. (2010, p.130), é importante destacar que “[...] nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida”, ou seja:





[...] todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal.

Também para Meira (2014), as experiências sensíveis são movimentos que exploram os sentidos e assim o sujeito experimenta o controle e a intensidade de todas as formas de percepção, processo este que contribui com o seu desenvolvimento intelectual.

Sugere, então, a autora, que diferentes e variadas interações (na ideia da exploração dos sentidos), juntamente com a ampla frequência das experimentações, garantem a ampliação das decodificações e sínteses dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, visto que possibilita um processo contínuo de compreensão do seu imaginário, na construção de seus processos de significação e representações de suas experiências (MEIRA, 2014).

Relacionando a experiência sensível com a artesanaria e a partir das ideias dos autores citados é possível compreendê-la como ação de fazer e objeto, que trazem em si possibilidades de explorar nossos múltiplos sentidos, perceber detalhes, características e reativar percepções conscientes. Assim, a artesanaria pode em seu fazer/refletir, contribuir na ativação de memórias relacionadas às nossas representações culturais, identidades e culturas.

No percurso investigativo, afora o levantamento bibliográfico, entre os dados desta pesquisa, estão aspectos formadores do humano, que não podem ser reduzidos a variáveis operacionais e as subjetividades do pesquisador e dos pesquisados, como parte do processo de pesquisa. Por isso, para atender à dinâmica do objeto e acompanhar diferenciado contexto social, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa (FLICK, 2004; MINAYO et al,1994).

Além disso, esta pesquisa desenvolverá práticas educativas com foco na artesanaria, por meio de experiências sensíveis, de modo que: participarão da atividade, junto à pesquisadora, dez (10) idosos, homens e mulheres, entre sessenta (60) a oitenta e dois (82) anos, atendidos no SCFV. As oficinas ocorrerão no CRAS, em um encontro semanal de duas (2) horas, durante três (3) semanas consecutivas, totalizando a prática de três (3) oficinas, em um total seis (6) horas. As práticas consistirão na construção coletiva de uma peça artesanal, um panô<sup>5</sup>, formado por quadros de tecidos customizados, elaborados pelos participantes, na experimentação de técnicas das artesanarias. Em cada quadro, o participante deverá ornamentar com a intenção de registrar e/ou resgatar suas memórias. Ao longo das oficinas faremos uma exposição das produções para refletir as construções poéticas dos idosos, refletindo sobre suas construções identitárias e culturais.

Em cada contato com os participantes da pesquisa, realizaremos a observação atenta aos sinais (detalhes, gestualidades, sonoridade, interação dos idosos, olhares, atitudes) ou outras pistas comportamentais, sejam em conversas informais ou em oficinas.

Os registros da coleta de dados desta pesquisa serão em forma de: textos de campo, fotos e filmagens. Esta prática será desenvolvida durante todo o contato com os participantes da pesquisa, pois consideramos importante para o processo, como do desenvolvimento e a análise da pesquisa. Portanto, o pesquisador será declaradamente um observador participante, em constante diálogo com os outros participantes da pesquisa, dentro dos preceitos ético (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotamos a intervenção como nosso caminho de pesquisa. Assim, como dizem Passos e Barros (2015, p.30), isso nos exige “um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga”.

<sup>5</sup> Panô, de acordo com o Dicionário Aurélio ([2017], on-line), é Painel decorativo de tecido liso, estampado com aplicações ou pintado etc., com ou sem moldura, usado em paredes, para guarnição, complemento de cortina, etc.





Ou seja, percebemos pesquisador e pesquisados no estar/fazer, ou seja, no viver a pesquisa, assegurados de que:

[...] quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (PASSOS; BARROS, 2015, p.31);

Neste cenário, artesanizar nos permite ir além de encontrar (revisitar) saberes e conhecimentos, que façam parte de muitas gerações do nosso patrimônio imaterial. Também é experiência sensível devido a sua intrínseca necessidade de entrega ao fazer, ao aventurar-se a construir (memória), ao experimentar com a integralidade de seus sentidos (percepção) e a disponibilidade do diálogo com o objeto desenvolvido e através deste (imaginação) (READ, 2001).

Desta forma, considerando as potencialidades das artesanias, ao desenvolvê-la junto aos idosos, em forma de práticas educativas, estaremos desafiados a internalizar experiências sensíveis, e atentos a criar disposição de sentir, de exercitar sentidos, de comunicar percepções e mobilizar memórias, que poderão contribuir para manter ativas reais potencialidades, construções identitárias e sensibilidades, reiterando a importância dos processos em formação cultural.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura, 1959. In: **Primeira Versão**, 191, ANO IV, Nº191, Agosto, Porto Velho: Editora Universidade Federal de Rondônia, 2005. Volume XIII Maio/Agosto ISSN 1517-5421. Disponível em: < [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.primeiraversao.unir.br/artigos\\_pdf/191\\_.pdf&gws\\_rd=cr&ei=bQgCWcnjGoWawQT3jouABQ](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf&gws_rd=cr&ei=bQgCWcnjGoWawQT3jouABQ). Acesso em: 27 abr. de 2017 12:20

ALMEIDA, V.L.V. Imagens da velhice: o olhar antropológico. **Revista A Terceira Idade**: São Paulo, SESC, ano X, n.15, dezembro de 1998. p. 35-39. Disponível em:< [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8141\\_IMAGENS+DA+VELHICE+O+OLHAR+ANTROPOLOGICO](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8141_IMAGENS+DA+VELHICE+O+OLHAR+ANTROPOLOGICO)>. Acesso em: 26 abr. de 2017.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2014.

BANDEIRA, Belkis S.; OLIVEIRA, Avelino da R.. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**: Porto Alegre, PUC, v. 35, n. 2, maio/ago. 2012, p. 225-232. Disponível em:< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11636/8028>>. Acesso em: 27 abr. de 2017

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. Disponível em: < [https:// xa.yimg.com/kq/.../Ensaio+sobre+o+conceito+de+cultura+-+Zygmunt+Bauman.pdf](https://xa.yimg.com/kq/.../Ensaio+sobre+o+conceito+de+cultura+-+Zygmunt+Bauman.pdf)> Acesso em: 10 abr. de 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras,1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros passos, 20).





BRANDÃO, Juliana da Silva; SILVA, Marlene D. da; REBELO, Rosana A. **A vida na maturidade:** uma contribuição à educação permanente. Blumenau: Nova Letra, 2003.

BRASIL. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em: 26 abr de 2017.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição ver. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DA SILVA, Carla Clauber; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. PESQUISA E EXPERIÊNCIA: LITERATURA QUE PULSA NO MOVIMENTO DA ESCRITA. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 17, n. 3, p. 575-589, jul. 2017. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9844>>. Acesso em: 26 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v17n3.p575-589>.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2010. p.123-160.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. São Paulo: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p.142-146.

FREITAG, Vanessa. Ser artesão e artista: considerações sobre o processo criativo artesanal. In: OLIVEIRA, Marilda O. de. **Arte, Educação e Cultura**. 2.ed. ver. E ampl. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015. p. 57-73.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**. Fac. Educação/UNICAMP. IIª Série, Número 1, p.35-50, 2014. Disponível em:< <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/viewFile/4/4>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar,1986.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KRUCHEN, Lia. **Design e território:** Valorização de identidades e produtos locais. São Paulo: Stúdio Nobel, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2.ed. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.





MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILOTTO, Silvia S. Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. (Orgs.). **Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico**. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MINAYO; Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NORONHA, Raquel. Corpo e saber-fazer: da Cosmologia à Política. *In*: SANTOS, Denilson et al (org). **Artesanato no Maranhão: práticas & sentidos**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 17-43.

PANÔ. Dicionário online do Aurélio, 03 maio 2017. Disponível em:< <https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>>. Acesso em: 02 maio 2017

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.p.17-31

PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. at al. Projeto Desol na promoção da inovação social de empreendimentos em artesanaria. *In*: SIMPÓSIO PARANAENSE DE DESIGN SUSTENTÁVEL, 5º, 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, **Anais do 5º Simpósio Paranaense de Design Sustentável**, 05 de dezembro 2014, p. 41-47. Disponível em: < [http://media.wix.com/ugd/1c59dd\\_80ca92a1c5834b6594197c5fdf73ce1f.pdf](http://media.wix.com/ugd/1c59dd_80ca92a1c5834b6594197c5fdf73ce1f.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução Valter Iellis Siqueira. São paulo: Martins Fontes, 2001. p. 37.40

ROIZENBRUCH, Tatiana Azzi. *O jogo das diferenças: design e arte popular no cenário multicultural brasileiro*. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo. 2009. Disponível em: < <http://ppgdesign.anhembi.br/wp-content/uploads/dissertacoes/35.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017 16:49.

RUGIU, Antonio Santoni. Nostalgia do mestre artesão. Campinas: Editora Autores Associados, 1999. Resenha de: PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. Nostalgia do mestre artesão. **Revista brasileira de história da educação**, nº1, jan. / jun, 2001. p. 214-218. Disponível em: < [www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/282/290](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/282/290)>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SANTOS, Denilson et al (org). **Artesanato no Maranhão: práticas & sentidos**. São Luís: EDUFMA, 2016.



# EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA TRAMA SOCIAL – ESTADO E ORDEM PATRIARCAL DE GÊNERO

Ernesto dos Santos Cordeiro<sup>1</sup> – UNIVILLE

Dra. Elizabete Tamanini<sup>2</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Práticas Educativas

Agência Financiadora – Não contou com financiamento

## Resumo

O trabalho que se segue é um recorte da dissertação de mestrado em educação em andamento, o qual tem por objetivo discutir a construção histórica educativa e social de gênero existente ao longo dos tempos na trama social, chamando atenção para os fenômenos responsáveis por legitimar e naturalizar essa construção. Foram usados (as) os (as) seguintes autores (as) como referência para a tessitura do artigo: Saffioti (2013, 2015), Beauvoir (1970), Bourdieu (2015), Louro (1997), Scott (1990), Hunt (2012), Rosa (2012), Severino (2006), Hall (2009), entre outros (as). Será discutido ao longo do artigo como alguns fenômenos presentes na trama social influenciam na concepção e representação de gênero e sua relação com o Estado e a educação. Como resultados parciais podemos destacar a urgência de se discutir temas relacionados a gênero e direitos humanos nos espaços educacionais e públicos, pois ainda continuam sendo uma questão desconhecida, ligadas a muitos tabus e preconceitos, tendo como reflexo uma relação desigual entre o ser masculino e o ser feminino, sendo a mulher sujeita a uma série de violências. Também destaca-se a função dos “intelectuais orgânicos” e da escola no processo de construção do pensamento contra hegemônico de sociedade, reforçando a necessidade da escola se integrar as demandas do território em que se insere, não sendo vista apenas como um local de transmissão de conhecimento científico e sim como um lugar aberto as questões da vida comunitária.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Escola.

## INTRODUÇÃO

O estudioso francês Pierre Bourdieu em seu livro “A dominação masculina” (2015) usa uma passagem da obra “Os três guinéus, da escritora inglesa” Virginia Woolf para abordar a relação entre homem e mulher:

Inevitavelmente, nós consideramos a sociedade um lugar de conspiração, que engole o irmão que muitas de nós temos razões de respeitar na vida privada, e impõe em seu lugar um macho monstruoso, de voz tonitruante,

<sup>1</sup> Mestrando em Educação. UNIVILLE-SC. ernestoc.zila@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. UNIVILLE-SC. btamanini@gmail.com



de pulso rude, que, de forma pueril, inscreve no chão signos em giz, místicas linhas de demarcação, entre as quais os seres humanos ficam fixados, rígidos, separados, artificiais. Lugares em que, ornado de ouro ou de púrpura, enfeitado de plumas como um selvagem, ele realiza seus ritos místicos e usufrui os prazeres suspeitos do poder e da dominação, enquanto nós, “suas” mulheres, nos vemos fechadas na casa da família, sem que nos seja dado participar de nenhuma das numerosas sociedades de que se compõe a sociedade (WOOLF, *apud*, BOURDIEU, 2015, p. 8).

Woolf dá ênfase na sua escrita a questão simbólica da dominação masculina, que é exercida pela construção de simbolismos que justificam a condição de inferioridade da mulher na trama social. Enquanto o homem ocupa os espaços públicos participando das questões políticas e culturais do cotidiano, a mulher é destinada ao espaço privado, ficando responsável por cuidar das questões do lar e do cotidiano doméstico.

Bourdieu (2015) analisa que é fundamental realizarmos um processo de reflexão sobre a construção da sociedade. Por mais que as relações constituídas na trama social pareçam naturais, são todas elas construções sociais e históricas, por isso temos que realizar um movimento de investigação desse processo de naturalização e desistoricização que marca as relações de gênero para: “(...) demonstrar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural” (BOURDIEU, 2015, p. 8).

Assim sendo, o presente artigo terá como tema central a discussão da construção da trama social, chamando a atenção para os fenômenos que legitimam e naturalizam a desigualdade existente entre homens e mulheres ao longo dos tempos, em especial a biologização do social, violência simbólica e ordem patriarcal de gênero, e de como eles influenciam em nossa percepção e representação de gênero.

Após esse primeiro movimento, será ressaltada a atuação das mulheres e dos movimentos sociais para a formação de um pensamento contra hegemônico e de sua discussão em espaços de formação, em especial o território escolar, dando ênfase a escola como um *locus* privilegiado para se efetivar um movimento contra hegemônico de ideias e posições em relação a questões de gênero, em especial demandas ligadas a inferioridade da mulher perante o homem, objetivo central da dissertação em desenvolvimento, referência para realizar esse recorte.

## **EDUCAÇÃO, ESTADO E ORDEM PATRIARCAL DE GÊNERO.**

Compreendemos que o Estado contemporâneo é a instituição organizadora da sociedade, fazendo-se síntese da ideologia da classe dominante, sendo que cada nação apresenta suas especificidades nesse processo de formação, porém podemos afirmar que o Estado moderno foi criado pela burguesia em meio a um longo processo de contradições e disputas com os outros grupos sociais que fazem parte da sociedade civil. (Coutinho, 2006)

Por meio das leis, tenta-se organizar o território, definindo o lugar de cada um (a) na trama social, se diz o que é certo e o que é errado, quais comportamentos são adequados e inadequados, se legisla sobre os corpos, sobre as instituições e os espaços, assim como revela que ser humano, ser homem e ser mulher são condições estabelecidas e sintetizadas numa tentativa de normatizar a realidade e toda a trama social que perpassa as relações sociais. Para Engels (1984, p.135-136):

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora pra dentro; (...) É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição, com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

Engels (1984) em seus estudos reflete que o Estado não é algo construído fora da sociedade, ele é fruto dessa sociedade organizada pela divisão de classes, origem de todas as





contradições existentes e que por meio de vários mecanismos legitimam esse antagonismo.

No caso da formação do estado brasileiro concordamos com Coutinho (2006), quando ressalta que o Estado brasileiro desde sua origem tem um papel de legislador da sociedade, enquanto que a sociedade civil permanece ainda pouco mobilizada. Esse processo acaba fazendo com que o Estado seja gerido por:

(...) uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro, e portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais (COUTINHO, p. 2006, p;176).

Essa situação é evidenciada no texto da Constituição federal. Na época de sua elaboração em 1988, era comemorada com grande entusiasmo, considerada um marco na história recente do Brasil, resultado de um intenso debate entre os mais variados setores da sociedade civil brasileira, pois promovia a ideia de um país justo e democrático.

Porém após pouco mais de vinte anos após sua elaboração, constata-se a fragilidade entre um ideário proposto e a necessidade de luta permanente para se chegar de fato ao direito, questão já refletida acima por Coutinho (2006). Uma breve análise da sociedade brasileira mostra que grande parte da nossa população sequer tem os direitos básicos garantidos na Constituição. Contribui com tais reflexões Louro (1997, p. 65), ao afirmar que:

Precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não problemática e as demais como diferentes ou desviantes.

Analisar o processo histórico e educacional presente em nosso meio é perceber a intencionalidade por trás destas estruturas evidenciando as opressões e as violências legitimadas. As “normas” que regem a convivência social não são neutras nem naturais, elas são frutos de um intenso debate e conflito entre os (as) representantes da sociedade. De um modo geral tem-se como princípio que a constituição de um país é a síntese desse processo contraditório que ocorre na sociedade, sendo que não se dá de maneira igual, pois ela também é um embate de classes.

De acordo com Liguori (2013, p. 181): “O Estado é instrumento (de uma classe) e, ao mesmo tempo, lugar de luta (pela hegemonia) e processo (de unificação pelas classes dirigentes). É possível tornar efetivos momentos de contra hegemonia”. Quando o autor utiliza esse conceito, ele está evidenciando justamente esse movimento dos grupos sociais não inclusos no projeto político, educacional e social de um país. A luta pela participação política é necessária para a evidência e inclusão dos (as) que foram excluídos (as) do processo político.

Compreendemos que as pessoas que de alguma maneira vivenciam essa exclusão só alcançarão a inclusão pela luta política. Todo e qualquer movimento social deve ter como objetivo a inclusão política, sem ela o movimento contra hegemônico não é concretizado, por isso a necessidade de as mulheres identificarem e denunciarem as opressões que fazem parte do seu cotidiano. Foi pela atuação das mulheres dos mais variados estratos sociais que a questão da desigualdade de gênero ganhou força política e tornou possível a mudança de hábitos.

Corroborando com estas reflexões vale ressaltar as contribuições de Semeraro:

Os intelectuais orgânicos estão convencidos de que “a verdade é revolucionária”. Portanto, não abdicam a formar consciências críticas e a construir um “bloco histórico” (uma articulação dialética) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e a separação entre intelectuais e massa (SEMERARO, 2006, p.386).





Os autores e autoras em diálogo com nosso estudo realizam esse movimento de leitura crítica das relações sociais. Entre estas reflexões destacamos a contribuição do filósofo italiano Antonio Gramsci, que traz o conceito de hegemonia, sociedade civil e relação de forças. Segundo Hall (2009, p. 281): “Gramsci compreende a necessidade de adaptar, desenvolver e suplementar os conceitos de Marx através de outros conceitos mais novos e originais”.

O refletir criticamente sobre a sociedade requer de nossa parte uma compreensão cuidadosa sobre a história e seus diferentes campos, culturas, tempos, e desdobramentos políticos. Entendemos de maneira ainda singela que quando Gramsci cria o conceito de hegemonia, sociedade civil e relação de forças, ele faz justamente esse processo, de analisar as condições de existência dos diversos grupos sociais, absorvendo daí as ideias políticas, econômicas e sociais existentes em determinado contexto.

Essa reflexão/discussão também pode ser realizada na escola, pois esta instituição é um importante instrumento tanto para a legitimação do pensamento dominante quanto para a sua contestação. A escola não é apenas um local onde se passa o conhecimento científico; em seu território também pode ser discutidos temas que tenham como objetivo a formação crítica dos alunos e alunas, formando uma pedagogia “histórico-crítica”, como destaca Saviani:

Com base nessa orientação a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional (SAVIANI, 2006, p. 24).

Analisar as questões sociais com olhar para a educação e gênero conforme já dito neste texto, é se debruçar sobre elas, realizando um ato de desconstrução para se perceber os mecanismos que nela atuam, evidenciando suas contradições e explorações. Para Vygotsky *apud* Duarte (2009, p. 80): “Ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade”. Para tal, é necessário realizar uma investigação histórica sobre a construção dos seres feminino e masculino na trama social.

Nos estudos sobre gênero contata-se que o homem se fez homem olhando para a mulher com um olhar de diferença, condição necessária para criação e manutenção do seu domínio. Para Beauvoir (1970, p. 14): “Ora, a mulher sempre foi, senão a escrava do homem ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*”.

O *handicap*<sup>3</sup> fez com que as diferenças biológicas existentes entre o homem e a mulher fossem usadas para legitimar a ordem social e o domínio do masculino sobre o feminino, como observou Scott (1990, p. 89): “(...) não é a sexualidade que assombra a sociedade, mas antes a sociedade que assombra a sexualidade do corpo”. O assombro que a sociedade faz em torno da questão de gênero mostra que o controle sobre a sexualidade também é necessário para a manutenção da ordem social e a consequente garantia dos privilégios do grupo dominante, no caso o masculino.

Para verificar como as representações de masculino e feminino foram sendo construídas é preciso realizar um estudo das relações sociais e as questões de gênero desde a gênese da espécie humana, já que a desigualdade entre os sexos é anterior a sociedade capitalista, envolvendo não só fatores econômicos, mas também culturais, biológicos e sociais.

A divisão do trabalho contribuiu de maneira decisiva para que essas diferenças fossem sendo construídas, pois o homem ao construir o espaço público acabou por transforma-lo e objetivá-lo, organizando-o de acordo com sua visão de mundo pela sua ação, meio pelo qual o ser humano constrói sua existência na terra.

<sup>3</sup> *Handicap*: Desvantagem.





O homem desbravava, criava e transformava, enquanto a mulher se ocupava da reprodução e da garantia da vida, seja pelo trabalho doméstico ou pelo cuidado com a prole. Para Beauvoir (1970, p. 73): “O trabalho doméstico da mulher desaparecia, então, ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo, o primeiro um anexo insignificante”.

Analisando esse processo, Saffioti (2015) destaca a força da ordem patriarcal de gênero na constituição da organização social, que acabou por alterar a inicial igualdade existente entre os sexos, por meio de um contrato sexual baseado na diferenciação biológica. A mulher antes vista como igual, se tornou um ser percebido pela sua constituição biológica, um fator que limitava a sua participação na construção da sociedade, já que a sua essência a destinava a reprodução, ou seja, era ela que assegurava a manutenção e a superioridade masculina.

Nas sociedades primitivas os homens percebiam suas diferenças em relação ao corpo das mulheres e vice versa, cada qual ocupando seu papel na organização social. Como os homens tinham uma maior compleição física e era difícil para mulher caçar grávida ou carregando sua prole, o homem ocupou esse papel, sendo que a mulher ficava mais próxima da moradia. Importante frisar que esses papéis eram diferentes, porém não desiguais (Saffioti, 2015).

Muitas vezes os homens voltavam sem nada da caça, enquanto que a mulher sempre garantia alguma quantia de alimento, frequentemente seu trabalho era mais importante que o dos homens. Somente quando o sistema patriarcal surgiu é que as diferenças biológicas foram usadas para se defenderem diferenças sociais, e aos poucos, esse pensamento foi se impondo. Para Saffioti (2015, p. 63):

A forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime exigiu que os machos lutassem durante dois milênios e meio para chegar a sua consolidação. Se a contagem for realizada a partir do começo do processo de mudança, pode-se dizer que o patriarcado conta com a idade de 5.203 anos. Trata-se, a rigor, de um recém-nascido em face da idade da humanidade, estimada entre 250 mil e 300 mil anos.

Analisando essa questão, Woolf (2014, p. 54) faz a seguinte reflexão: “As mulheres têm servido há séculos como espelhos, com poderes mágicos e deliciosos de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural. Sem esse poder, provavelmente a terra ainda seria pântanos e selvas”. A inferioridade do gênero feminino é essencial para a superioridade do masculino. Foi por meio dela que todo nosso mundo foi sendo construído, como muito bem observou Woolf.

Diante dessa visão, era natural que a mulher, por sua condição biológica fosse responsável por organizar e cuidar do espaço privado. Já que o homem não engravida e tem uma maior compleição física, é ele o ser responsável por desbravar o espaço público. E foi a partir dessas diferenciações que a relação entre gênero foi sendo construída, permanecendo até hoje.

Ao pensar a situação atual de dominação do masculino perante o feminino, Bourdieu (2015), percebeu que tal relação não é questionada hoje pelo fato de ela ter sido desistoricizada, parecendo com o passar dos tempos natural. Isso se deve em grande parte ao que ele chamou de biologização do social, ou seja, as diferenças biológicas são usadas para se justificar a diferença de gênero.

A biologização do social acaba por tornar a diferença de gênero um *habitus*, tornando estranha qualquer outra possibilidade de individualidade. A sociedade se desenvolve em um binarismo sexual, sendo que o homem é o dominante. Para o autor: “ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2015, p.33).

Não foram poucas as mulheres que se opuseram a ordem patriarcal de gênero. Olympe de Gouges (1791) e Mary Wolstonecraft (1792) na França e na Inglaterra, respectivamente, evidenciaram a falta de direitos políticos das mulheres na sociedade, sendo ambas ridicularizadas publicamente pela sua ousadia. Olympe de Gouges acabou condenada a guilhotina, por ser considerada uma: “contra revolucionária “impudente” e um ser inatural, um “homem mulher””





(HUNT, 2012, p. 172 - 173). A acusação que pesou sobre Olympe de Gouges mostra como a mulher era representada na sociedade francesa. Ela foi considerada um ser inatural, pois ousou subverter a ordem das coisas, questionando a “natural” superioridade do homem.

Observa-se que essa biologização do social está presente em todas as esferas sociais, inclusive na lei e no Estado, tanto que a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que foi criticada por Gouges e foi considerada um marco da luta pelos direitos humanos excluía a mulher da participação política, deixando claro as relações de poder existentes na trama social.

No âmbito privado, a construção social dos corpos está presente de várias maneiras: na relação sexual o homem é o que investe e o que domina, ele é o sujeito da ação enquanto a mulher é o ser que recebe, é a dominada, é passiva. A sua fragilidade muscular em relação ao homem determina sua condição de inferioridade, precisando da proteção masculina para circular nos espaços públicos. Uma mulher caminhando sozinha a noite nas ruas corre o risco de ser assediada simplesmente por estar desacompanhada de uma figura masculina.

Ao interagir no espaço público a mulher deve seguir uma série de regras: não olhar diretamente nos olhos, falar quando lhe for apenas solicitado, nunca interromper a fala de um homem, muito menos se dirigir a ele. Deve aparentar calma e discrição, entre outros aspectos que tendem a fazer parte desse processo de diferenciação.

Esses mecanismos que atuam na construção da relação entre gêneros foram conceituados por Bourdieu (2015), como violência simbólica, que se dá quando ocorre uma atitude passiva do dominado em relação ao dominador, sem esse acordo tácito a dominação não ocorreria. O dominado a aceita, pois entende que ela é a-histórica e natural.

Por meio dela, a mulher é levada a deixar de acreditar no seu potencial subjetivo para se adequar a padrões demarcados. O autor a definiu como uma: “(...) violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento (...)” (BOURDIEU, 2015, p. 7,8).

Os fatores históricos, econômicos e sociais são fundamentais para analisar a construção do ser feminino, foi com a ideia da propriedade privada que o masculino se estabeleceu como visão dominante de mundo. A propriedade privada surge de acordo com o movimento do homem na sua objetivação do espaço conquistado. Conforme transforma o espaço, o homem passa a necessitar cada vez mais trabalho e trabalhadores para dar conta de sua empreitada, se tornando senhor e dono de propriedades que conquista e emprega para seu bem próprio (Beauvoir, 1970).

A violência simbólica (Bourdieu, 2015), presente em nossa sociedade faz com que as pessoas que não se encaixem nos padrões pré-definidos se sintam doentes, diferente das demais. Essa pessoa sofre duplamente: sofre por não se encaixar no padrão e por não entender por que não se encaixa. E assim o subjetivo do ser humano se apaga. Mulheres e homens que recusem o padrão pré-estabelecido estão sujeitos a todo tipo de discriminação, que em casos extremos leva ao suicídio, afinal: “Muitas vezes seu corpo está em perfeitas condições, mas o homem se mata. E se mata porque a vida deixou de fazer sentido, perdeu sua coerência simbólica: não há mais valores ou significados sustentando a existência” (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 7).

Assim como a mulher tem seu papel social permeado por regras e comportamentos, ser masculino também passa pelo mesmo processo de violência simbólica. Uma sociedade baseada na diferença e violência não é interessante nem para quem sofre o abuso nem para quem o comete. Esse é o aspecto mais problemático desse processo, como afirma Saffioti (2015 p. 90): “Neste sentido o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa de força: o homem deve agredir por que o macho deve dominar a qualquer custo e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu destino quis assim”.

Paulo Freire (2015, p. 112) chama a atenção para o que ele definiu como burocratização da mente: “Um estado refinado de estranheza, de auto demissão da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis”.





Essa condição de observar a sociedade como determinista impossibilita as mudanças, sendo prioritário questionarmos constantemente nossa realidade, para que seja possível perceber como a trama social é construída, podendo me situar e me tornar um sujeito histórico, pois é pelas relações sociais que o ser humano tece sua história e seu caminho. É aqui que entra a relevância da pesquisa, já que tem como objetivo questionar a anomia reinante nas escolas sobre a questão de gênero, e trazer discussões a respeito do tema para dentro do território escolar, realizando um movimento de contestação da ideologia dominante. Para Scott (1990, p. 84): “Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”.

As primeiras manifestações sociais em defesa da mulher no Brasil ganharam voz com Bertha Lutz<sup>4</sup>, por volta de 1918. Ao visitar Londres em 1917, perto do final da primeira guerra, encontrou um ambiente bem diverso do Brasil na questão de gênero. Com os homens na guerra, as mulheres tiveram que assumir o papel na vida pública, o que fez com que as mulheres inglesas e europeias da classe operária tivessem uma tomada de consciência para a causa feminista, contexto diferente da realidade brasileira da época.

O movimento feminista no Brasil começa a ter uma leitura mais crítica da trama social conforme representantes das classes populares iam tomando parte nas associações e organizações feministas, pois as mulheres trabalhadoras além de defenderem seus direitos enquanto mulher exigiam seus direitos enquanto classe social.

A ditadura civil militar deflagrada em 1964 pôs um fim oficial a todas as organizações femininas, pois o governo ditatorial não desejava a ascensão das classes populares, muito menos a emancipação da mulher. As mulheres que insistiam em continuar com suas atividades as realizavam na clandestinidade, correndo grandes riscos de serem presas e torturadas pela polícia a serviço do governo<sup>5</sup> (Saffioti, 2013).

Após o fim desse triste período da história recente de nosso país, vivemos um momento de grande efervescência na discussão das políticas públicas com a elaboração da Constituição de 1988, onde representantes de todos os segmentos da sociedade civil contribuíram para a sua formação, discutindo propostas, sugerindo leis e emendas para a nova Constituição brasileira.

Foi na Constituição de 1988 que foi estabelecida a igualdade de todos (as) perante a lei, incluindo aí a igualdade de gênero, que até então era uma questão inexistente. A elaboração de uma lei não traz automaticamente a igualdade efetiva na sociedade, porém ela dá base para que essa igualdade seja exigida pela sociedade civil, possibilitando o vislumbre de novos horizontes, e foi por isso que a partir desse momento as mulheres novamente passaram a se organizar para lutar pelos seus direitos.

Mesmo não possuindo uma demanda única, todos os movimentos sociais que discutem relações de gênero na atualidade têm como objetivo a elaboração de políticas públicas que visem à igualdade, que são um modo de o Estado garantir que essa igualdade seja concretizada.

<sup>4</sup>Bertha Maria Julia Lutz foi uma bióloga brasileira, sendo uma das figuras mais significativas do movimento feminista brasileiro no século XX.

<sup>5</sup> “[...] Em pouco tempo encontrei-me nua na delegacia de Porto Alegre, com cabos elétricos nos ouvidos e nas mãos. As descargas e a água, as descargas e a água, pensando nos perigo que meus filhos corriam e nos filhos desaparecidos de Sara e Maria Emília. O medo se sente nos intervalos, quando os choques elétricos cessam; quando eles aplicam você sente dor. O verdadeiro medo que se sente quando essa sessão de tortura termina e você sabe que vai começar outra, ou quando não começa nada, mas você está lá esperando, paralisada por essa sensação, talvez a mais terrível que se possa sentir. [...] O objetivo da tortura é esse: vilipendiar você como pessoa, que seu corpo e sua vontade percam o controle e você se sinta um montão de carne, ossos, merda e medo. Não tive nenhuma informação sobre o destino dos meus filhos até o final daquele ano, quando obtive notícias por um soldado que teve piedade de mim. Lilian Celiberti, era professora quando foi sequestrada em Porto Alegre, em 12 de novembro de 1978, juntamente com seus filhos Camilo e Frances e seu companheiro na época, Universindo Díaz. Hoje vive em Montevidéu, Uruguai, onde é ativista de direitos humanos e coordenadora da ONG feminista Cotidiano Mulher”. Fonte: <http://jornalggn.com.br/blog/iv-avatar/o-testemunho-de-mulheres-que-foram-vitimas-da-ditadura-militar-0>





Para ter um maior alcance, as discussões devem se dar nos mais variados espaços públicos. Segundo a filósofa e educadora Graziela Rinaldi da Rosa (2012, p. 57):

(...) a escola pode exercer um importante papel com relação as questões de gênero, desde que as mulheres e os homens que lá atuam, seja como diretores coordenadores e, principalmente, como professores, reconheçam a importância dessas questões, pois a escola é o ambiente favorável e adequado a reflexão e questionamento do papéis tradicionalmente atribuídos a ambos os sexos, desde os primeiros anos de vida.

Concordamos com a filósofa quando ela evidencia o caráter (trans)formador da escola, porém, como a mudança é algo que requer ação e movimento, a comunidade escolar deve realizar um movimento de problematização das relações de gênero, trazendo o tema para dentro das salas de aula, corredores e ruas, possibilitando novos caminhos.

Louro (2011, p. 103) diz que: "(...) gênero é mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais, o que implica admitir que, a justiça, a escola, a igreja, tec., expressa as relações sociais de gênero". A escola não é um espaço autônomo e separado da sociedade, discutir questões ligadas a gênero no espaço escolar é também levar essa questão para além de seus muros.

As problematizações surgidas nas conversas podem levar a criação de grupos de discussão sobre a realidade da mulher, construção de trabalhos na escola, uma maior conscientização dos (as) professores (as) a respeito do tema, mudanças no cotidiano familiar, entre outras possibilidades. Acreditamos que ao denunciar os fenômenos sociais que mostrem a generificação presente na escola e nos demais espaços se contribuirá para a quebra de paradigmas e construção de novos espaços de diálogos e possibilidades de mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente percebemos que nossa sociedade é uma construção histórica e social se analisarmos como se deu a constituição de sua trama, percebendo que ela passa por questões de gênero, classe, raça e relações de poder. É essencial que o indivíduo perceba esses processos complexos para passar a criar novas possibilidades de se pensar, levando essa discussão para todos os espaços públicos, incluindo, sobretudo a escola e a comunidade.

Escola e comunidade se constroem juntas, uma deve fazer parte da outra. Uma escola que é vista apenas como um lugar onde as crianças vão estudar e não como um local vivo, aberto as pessoas e ideias impossibilita a criação de um laço de pertencimento. Quando a comunidade faz parte da escola elas trabalham em conjunto para procurar solução de problemas e criar novas propostas, por isso a importância do (a) professor (a) enquanto intelectual orgânico (a). Este (a) deve estar ciente para as questões de sua classe, enxergando a escola como um território em que novos caminhos podem ser trilhados, formando alunas e alunos conscientes de sua condição enquanto seres políticos.

Um forte movimento conservador tem surgido no tempo presente, defendendo que os (as) profissionais da educação devem possuir uma suposta neutralidade, não podendo emitir opiniões a respeito de quaisquer temas, em especial políticos e de gênero. Ora, a neutralidade favorece os interesses da ideologia dominante, pois a possibilidade de mudança se perde de vista, já que a história e as relações sociais são naturalizadas e desistoricizadas.

Ao contrário do que pregam os adeptos do movimento conservador que se intitula como "Escola sem partido", o intelectual orgânico não deve ser acrítico nem a-histórico. Para Semeraro (2006, p. 375):

(...) a compreensão do mundo humano tornar-se-ia tanto maior quanto mais os intelectuais analisassem as contradições dos centros de produção e mais próximos estivessem das revoltas dos injustiçados, os únicos que podiam introduzir um projeto universalizador de sociedade.





As atividades de pesquisa em desenvolvimento que fazem parte desta reflexão, cujo foco tem sido a escuta, contribuem para que este processo de interação entre escola e comunidade ocorra. Poder ouvir das pessoas como elas percebem e significam a questão de gênero, é uma maneira de poder entendê-las, e considerá-las produtoras de saberes. O ato de contar sua história faz com que os (as) entrevistados (as) se sintam como sujeitos (as) ativos (as) e não passivos (as), passando também a exigir seu espaço na sociedade, denunciando as contradições sociais e denunciando as diferenças de gênero que legitimam opressões, preconceitos e violências (Alberti, 2013), caminho que tem seguido esse trabalho.

Temos consciência da dificuldade desse movimento. Contestar pensamentos já arraigados em nossa cultura há gerações gera resistências e confrontos, porém precisamos acreditar e ter esperança, como muito bem observa Gadotti (2008, p. 3): “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA J.C.F.; NEVES L.M.W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. P. 173-200.

DUARTE, N. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vygotsky ao ideário pedagógico. In: FACCI, M.G.D; TULESKI, S.C; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Escola de Vygotsky: contribuições para a psicologia e a educação**. 1ed. Maringá (PR): Eduem. 2009, v., p. 63-86

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HALL, Stuart. O problema das ideologias: o marxismo sem garantias. In: \_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. P. 276-316.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Curitiba (PR): A página, 2012.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Entender Gramsci: entender a realidade**. Ri de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003, p. 173-188

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.





\_\_\_\_\_. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 03, p. 62-70, jan./jul. 2011.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **As relações de gênero na filosofia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos éticos políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós modernidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Rio Grande do Sul, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.



# EDUCAÇÃO E CULTURA: MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO E ESCRITA SOBRE PATRIMÔNIOS CULTURAIS COMUNITÁRIOS

Camila Santiago da Rocha<sup>1</sup> – UNIVILLE

Elizabete Tamanini<sup>2</sup> – UNIVILLE

Iana Gomes de Lima<sup>3</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Práticas educativas

Agência Financiadora – <sup>1</sup>Bolsista da FAPESC/SC - Brasil

## Resumo

Este trabalho dar-se no contexto de um estudo sobre uma prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural comunitário e narrativas orais. O presente manuscrito tem como objetivo analisar as motivações das pessoas, participantes de um projeto de formação, para o estudo e registro escrito sobre patrimônios culturais do município em que vivem. A educação é aqui entendida como intrínseca a cultura e existente e difusa em todos os mundos nas diversas práticas do aprender, da família à comunidade, como sugerido por Brandão (1984). A perspectiva da prática educativa em questão tem consonância com a educação dialógica, proposta por Freire (2011, 2014). Assume-se, aqui, o termo patrimônio cultural como a totalidade da vida, como exposto por Santos (2008). Não é entendido, aqui, então, como restrito aos bens com inventário ou tombamento oficial. O movimento metodológico é guiado pela História Oral. Foram entrevistadas participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba-SC. Compõem o referencial teórico deste trabalho, além dos já mencionados, Ecléa Bosi, Paul Thompsom, Elizabete Tamanini, Maria Cecília de Souza Minayo, Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães. Observou-se que o sentimento de pertencimento ao tema estudado e a preocupação com o esquecimento das histórias comunitárias aparecem como motivações na fala de ambas as narradoras. Também foram motivadores, em alguma das narradoras, a valorização das micro-histórias, o entender-se como elo entre gerações e o compromisso com a educação e a cultura.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Educação. Patrimônio Cultural.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de um estudo maior que, de forma geral, reflete sobre práticas educativas em dialogia com a cultura, as memórias, as narrativas, os saberes e os fazeres

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. UNIVILLE / Bolsista da FAPESC/SC – Brasil. [camila.ninha@gmail.com](mailto:camila.ninha@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. UNIVILLE. [btamanini@gmail.com](mailto:btamanini@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação. UNIVILLE. [iana\\_glima@yahoo.com.br](mailto:iana_glima@yahoo.com.br)



comunitários. Tem como cenário de estudo um Projeto desenvolvido em Massaranduba/SC pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do referido município, intitulado “Construindo Histórias e Identidades”.

Massaranduba faz limites territoriais com Blumenau e Jaraguá do Sul, ao oeste; São João do Itaperiú, ao leste; Guaramirim, ao norte; e Luis Alves, ao sul. Encontra-se a 178 km de distância da capital Florianópolis<sup>4</sup>. A área da unidade territorial em 2015 era de 374,078 km<sup>2</sup>. A população residente, em 2010, era de 14.674, com números equiparados entre homens e mulheres. A população estimada para 2016 foi de 16.240 habitantes (IBGE, 2016).

O Projeto “Construindo Histórias e Identidades” tem como objetivo geral “Promover a sensibilização da comunidade massarandubense referente ao patrimônio cultural bem como o reconhecimento da identidade e do sentido de pertencimento”. O Projeto tem como um dos seus objetivos específicos a valorização dos habitantes do município como produtores de bens culturais e como conhecedores de sabedorias da ampla diversidade que o compõe. O referido Projeto entende patrimônio cultural como toda produção humana que propicia o conhecimento e a consciência do ser humano sobre si mesmo e sobre sua inserção no mundo (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA/SC, 2015)<sup>5</sup>.

O lançamento do projeto ocorreu em novembro de 2015. Inscrições foram abertas para professores e professoras da rede municipal e estadual, para o Conselho da Cultura do município e para as demais pessoas da comunidade interessadas. A formação foi desenhada contando com encontros mensais presenciais, leituras, Noites Culturais, saídas de campo, palestras e discussões (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO DE MASSARANDUBA/SC, 2015).

Elizabeth Tamanini, uma das orientadoras desta pesquisa, foi convidada a participar do Projeto. Assim, ao desenho inicial elaborado para o Projeto, somaram-se novos desdobramentos. Os encontros de formação iniciaram em março, ocorrendo ao longo de 2016 e com continuidade em 2017.

Dentre outras atividades realizadas no Projeto, foi lançada para os(as) participantes a proposta de busca e pesquisa sobre a comunidade onde vivem ou a escola onde trabalham, buscando identificar nesses territórios indícios/sinais, presentes nos artefatos, memórias, tradições, costumes, artes, artesanatos, saberes, fazeres, que possam dar pistas das histórias e culturas desses lugares para serem descritos.

Essa proposta está em consonância com o que diz Freire sobre a produção do saber, ao entender que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e que é necessário o desenvolvimento da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011, p.24).

Pude estar presente em alguns encontros do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos, encontros em que tiveram participação da professora Tamanini e com quem pude colaborar realizando atividades de apoio (registros fotográficos, criação de layout para apresentação em PowerPoint, colaboração na criação de dinâmicas para abordagem dos conteúdos trabalhados, colaboração nas leituras de produções textuais dos(das) participantes do Projeto); bem como pude circular pela comunidade/território para melhor conhecê-lo e refletir sobre questões pertinentes a este estudo.

Diante do vivenciado no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e seus desdobramentos surgiram algumas questões que se tornaram o meu interesse de pesquisa de mestrado. Neste manuscrito, faz-se um recorte do estudo realizado no mestrado. Apresenta-se, aqui, como problemática: O que motiva o estudo e registro escrito sobre um patrimônio cultural da comunidade em pessoas que não são especialistas da área? A partir dessa questão de pesquisa, este manuscrito tem como objetivo analisar as motivações das pessoas, participantes

<sup>4</sup> Informações disponíveis no site Portal do Cidadão - Município de Massaranduba. Disponível em: <https://massaranduba.atende.net> Acesso em: 25 nov. 2016.

<sup>5</sup> Texto do Projeto Construindo Histórias e Identidades da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC.





de um projeto de formação, para o estudo e registro escrito sobre patrimônios culturais do município em que vivem.

Vale ressaltar que a pesquisa de mestrado realizada no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” não faz estudo sobre todas as atividades realizadas nesse e sim buscou ouvir pessoas, participantes desse, sobre a experiência de olhar para o território em que vivem, estudar e registrar sobre patrimônios culturais<sup>6</sup> da comunidade, contando com narrativas orais de pessoas da região, para analisar os efeitos da prática educativa fundamentada nesse tipo de vivência.

## **EDUCAÇÃO E CULTURA: CATEGORIAS ENVOLTAS POR ENCONTROS, NARRATIVAS, MEMÓRIAS, SABERES E FAZERES**

A educação existe difusa em todos os mundos sociais nas diversas práticas do aprender, da família à comunidade, sem classes de alunos e livros; e mais adiante com escolas, salas, professores e professoras e métodos pedagógicos. “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 1984, p.10).

Assim, como expõe Brandão (1984), ninguém escapa da educação. Na escola, na igreja, na rua, todos envolvem pedaços da vida com ela “(...) para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.” (BRANDÃO, 1984, p. 7).

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1984, p.10-11)

A educação “(...) aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender.” O ensino formal é a educação submetida à pedagogia, a teoria da educação, com seus métodos, regras, tempos e executores especializados (BRANDÃO, 1984, p.26). Neste trabalho, reflete-se sobre uma prática educativa mediatizada pelo patrimônio cultural comunitário e as narrativas orais, constituindo-se como uma prática educativa permeada por elementos da educação formal (ao ser proposta a partir do contexto de um curso de formação - Projeto Construindo Histórias e Identidades) e pela educação não-formal e informal (ao valorizar os encontros e diálogos entre as pessoas da comunidade e os conhecimentos (re)construídos na vivência cotidiana).

Sobre a educação e a perspectiva dialógica desta, Paulo Freire (2011; 2014) entende que o ser humano é inconcluso e que é em função do saber ser inacabado que a educação se funda como processo permanente, na busca pelo conhecer a si e ao mundo. A perspectiva freiriana critica a educação “bancária” e valoriza a educação dialógica. Sobre educação “bancária”, Freire (2014, p.80) diz que: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que

---

<sup>6</sup> “Estes patrimônios culturais eleitos” não seriam, necessariamente, a partir de manifestações e bens com inventário ou tombamento oficial (entes municipal, estadual e federal), e sim a partir daquilo que a comunidade ou pessoa em si assumia como tal.





os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” Esse tipo de prática, segundo o autor, implica em uma espécie de anestesia e inibição do poder criador dos educandos. Considera

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. (FREIRE, 2014, p.89-90)

No diálogo, “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” O diálogo exige, ainda, esperança no poder fazer e refazer, criar e recriar do ser humano (FREIRE, 2014, p.112).

Sobre a importância do saber escutar, Freire (2011, p.111) diz que “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente”. Desta forma, uma escuta atenta à fala do(a) outro(a) não serve para somente aprender com o(a) outro(a), mas também para falar com o(a) outro(a), pois conforme a fala de Freire, só assim estaremos dialogando.

Chama a atenção para o respeito à diferença como uma das virtudes necessárias para que a escuta possa acontecer. “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. (...) Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (FREIRE, 2011, p.118).

Para Freire (2014, p.115), “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” A educação, nessa perspectiva, tem o papel de contribuir para a construção de nível sempre mais elevado de humanização do mundo (ZITKOSKI, 2008).

Maria Célia Teixeira Moura Santos, museóloga, mestre e doutora em Educação, compreende que “(...) as diretrizes e metas traçadas para a política educacional no momento presente devem apontar para uma ação multidisciplinar que enfoque as diferentes maneiras humanas de ser, de estar no mundo e de construção e reconstrução das múltiplas realidades.” (SANTOS, 2008, p.32). Afirma que se torna cada vez mais necessária uma ação educativa que tenha o patrimônio cultural, em seu processo de construção e reconstrução, como referencial. Santos (2008, p.37) entende “(...) como patrimônio cultural a totalidade da vida, ou seja, o real na sua totalidade: material, imaterial, natural e cultural”, entendimento também adotado nesta pesquisa.

Ao analisar as experiências de ação museológica que teve como suporte a prática social qualificada como patrimônio cultural, desenvolvidas entre museu, escola e comunidade de forma integrada na década de 1990, Maria Célia Teixeira Moura Santos afirma que

Os resultados obtidos confirmam, portanto, que é possível enriquecer a Pedagogia e a Museologia com a participação de milhares de sujeitos que estão fora da escola e que, constantemente, encontram soluções criativas para a solução dos problemas enfrentados no cotidiano. Entretanto, para que essa troca efetiva seja realizada, torna-se necessário que o museólogo, o pedagogo ou qualquer outro profissional que venha a desenvolver uma ação efetiva entre o museu, a escola e a comunidade desça do seu pedestal de dono do conhecimento, tornando-se um mediador, um professor-aluno, que enriquece e é enriquecido.” (SANTOS, 2008, p.53).

Tamanini e Peixer (2011), por sua vez, também preconizam os diálogos e interações entre herança cultural e educação. Expõem que os passados são sempre construções e que diante da não homogeneidade da sociedade, havendo classes, setores, segmentos, é importante





a participação dela em processos de leitura e releitura do mundo, de decodificação do seu patrimônio, da escolha e construção de possibilidades de referências patrimoniais.

Avaliam que “Temos muitos museus e centros de memórias que são somente depósitos de coisas velhas. E muitas escolas que continuam com muitos estudantes nas salas de aulas, contudo sem compreender o sentido de apreender e educar-se” (TAMANINI; PEIXER, 2011, p.47). Assim, incentivam o diálogo entre herança cultural e educação. Essa perspectiva foi levada em conta na pesquisa realizada, pois se debruçou sobre uma prática educativa que valoriza as vivências, memórias, saberes e histórias comunitárias.

Sobre a história estudada na escola, Ecléa Bosi (2003) afirma que não trata o passado recente e que pode parecer para os estudantes que foi uma sucessão unilinear de lutas de classes ou de tomadas de poder por distintas forças. Não contempla aspectos do cotidiano e os microcomportamentos. Ressalta que a história apoiada apenas nos documentos oficiais não mostra as paixões individuais escondidas atrás dos episódios.

Para a autora, as instituições, como a escola, são mediadoras formais dos constituintes da cultura. Transmitem conteúdos, atitudes, valores. São instâncias interpretativas da História e reproduzem versões solidificando uma certa memória social. Entende a memória dos velhos como um intermediário informal da cultura, podendo ser abordada como mediadora entre nossa geração e as testemunhas do passado (BOSI, 2003). Bosi (1994) diz que um mundo social que não conhecemos pode chegar a nós pela memória dos velhos, podendo ser compreendido por pessoas que não o viveu e até humanizar o presente. Expõe que

A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades. (BOSI, 2003, p.15)

Candau (2016) afirma que sem memória o sujeito perde suas capacidades conceituais e cognitivas, vive apenas o momento presente e sem a lembrança da sua gênese perde a consciência e o conhecimento de si. Entende que “Através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço) conferindo-lhe sentido” (CANDAU, 2016, p.61).

Como visto acima, sem memória as pessoas perdem a consciência e o conhecimento de si e sem a mobilização da memória, a transmissão, não há socialização e nem educação (CANDAU, 2016). Neste estudo, entende-se educação e cultura como categorias intrínsecas, e memória e narrativa como pertencentes a esses processos. Assim, a memória e a narrativa das colaboradoras desta pesquisa, bem como das pessoas com quem estas dialogaram durante o estudo e escrita sobre patrimônio cultural comunitário, são neste estudo valorizadas.

As memórias são matéria-prima das narrativas. Segundo Walter Benjamin (1994, p.205), a narrativa é, em certo sentido, uma forma artesanal de comunicação, “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Explica que “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. O narrador, então, recorre ao acervo da vida, que inclui experiências suas e alheias. Quem escuta uma história, ou ao ler, está em companhia do narrador. Expõe, contudo, que tendo as atividades associadas ao tédio extinguido-se na cidade, desaparece o dom de ouvir (BENJAMIN, 1994, p.201).

Importante mencionar que a narrativa ilumina alguns episódios e deixa outros na sombra “(...) é trabalhada pelo esquecimento ao qual se teme, pelas omissões que se desejam e pelas amnésias que se ignoram, tanto quanto é estruturada pelas múltiplas pulsões que, na classificação de nosso passado, nos fazem dar sentido e coerência à nossa trajetória de vida” (CANDAU, 2016, p.76-77).





## MOVIMENTO METODOLÓGICO

Motivada a compreender os efeitos de uma prática educativa mediatizada pelo narrar, escutar e registrar sobre histórias de patrimônios culturais da comunidade, solicitei permissão para desenvolver minha pesquisa de mestrado no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos. O estudo foi autorizado pela instituição coparticipante. Cabe destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo por esse autorizado.

Quanto ao movimento metodológico, trata-se de uma pesquisa de dimensão qualitativa processual, em diálogos permanentes com as referências bibliográficas, as fontes oficiais, as fontes inéditas orais e escritas e a leitura de mundo. O alinhavo desse ir e vir é costurado via história oral.

Ao tratarmos a pesquisa na dimensão processual crítica e qualitativa buscamos elementos desse trabalho metodológico em Minayo (2000; 2001). Para esta autora, a pesquisa qualitativa “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Santhiago e Magalhães (2015) expõem que a história oral tem sido entendida de distintas formas pelos autores, possuindo bases comuns. De forma sintética, definem história oral a partir da sua dupla dimensão: método de pesquisa e fonte. É, essencialmente, um método de pesquisa que registra as memórias narradas por meio da técnica da entrevista. É, ainda, fonte de informação resultado desse método. Acrescentam que:

Como método, história oral é uma atividade na qual entrevistado e entrevistador tomam parte - cada um com suas visões, seus interesses, seus repertórios -, com a missão comum de, através desse diálogo, construir histórias. Ela é a ocasião na qual uma pessoa (o narrador) compartilha - voluntária, consciente, deliberada e generosamente - com outra (o pesquisador) relatos sobre o que viveu e viu. Ela é o momento em que memórias, antes adquiridas e conservadas, são, finalmente, evocadas através de um trabalho de memória. (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p.22)

Há distintos gêneros de história oral. Como expõem Santhiago e Magalhães (2015, p.48-49), na entrevista de história de vida, o(a) entrevistado(a) narra sobre sua vida como melhor lhe convier, sendo as temáticas selecionadas pelo entrevistado. Já na modalidade entrevista temática “(...) em vez de imergir no universo de seu narrador, o pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema. As entrevistas temáticas buscam informações mais precisas, mais localizadas e mais pontuais.” A partir de um assunto delimitado pela questão geral do projeto, abri-se espaço para que o narrador(a) fale sobre como se relaciona com o assunto.

Neste estudo, realizou-se entrevista temática. Foi realizada transcrição das entrevistas de forma mais próxima possível do que foi dito, com indicação entre colchetes de expressões do narrador, quando marcantes; e apresentação dos textos às narradoras para leitura e conferência do texto, tendo em vista a checagem da forma de escrita de algumas palavras mencionadas e para oportunizar a elas a leitura de suas palavras. As narrativas são apresentadas neste manuscrito em partes e não na íntegra.

Sobre a história oral, penso ser importante a afirmativa de Thompson (1992, p.337) de que “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”.

Foram eleitas participantes do projeto vinculadas à gestão pública municipal, à rede de ensino e à comunidade, entendendo aqui pessoa vinculada à comunidade como sujeito não vinculado à gestão pública ou à rede de ensino.





## MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO E ESCRITA SOBRE PATRIMÔNIOS CULTURAIS COMUNITÁRIOS: O QUE DIZEM AS NARRADORAS

Nesta pesquisa, foram entrevistadas participantes do Projeto “Construindo Histórias e Identidades” e de seus desdobramentos da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC. No recorte realizado para este manuscrito, tem-se como objetivo analisar as motivações de participantes do Projeto para o estudo e escrita sobre patrimônios culturais do município, proposta de atividade feita no contexto do Projeto “Construindo Histórias e Identidades”, um dos temas geradores contemplados na entrevista.

A esse respeito, apresentam-se, aqui, fragmentos das narrativas de duas entrevistadas, sendo utilizados nomes fictícios. Maria tem 53 anos e é professora aposentada. Na ocasião da entrevista, cedida dia 14 de junho de 2017, Maria contou que nasceu, estudou e trabalhou em Massaranduba. Morou sempre na mesma região do município. Estudou pedagogia e, nos anos 1990, fez pós-graduação em informática na educação. Trabalhou como professora em escola pública no ensino fundamental por 35 anos. Conheceu quase todas as famílias que residiram em sua comunidade. Adorou ser professora e sente muito orgulho de ter participado da escola e da vida da comunidade. Conta que está aposentada há quatro anos e que, hoje, colabora com a comunidade no que pode, em outras áreas, não na educação, entendendo que se referia ao ensino formal.

Joana trabalha na Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC, vinculada ao setor da Educação. Na entrevista, cedida dia 14 de junho de 2017, Joana contou que tem 36 anos e que sempre residiu em Massaranduba. Estudou até a oitava série e o magistério em escolas públicas. Coursou pedagogia em universidade que tinha polo em seu município. Fez especialização em gestão escolar (orientação, supervisão e administração escolar). Há dois anos, concluiu mestrado em instituição de Itajaí. É profissional concursada do município. Iniciou na educação infantil. Posteriormente, trabalhou no ensino fundamental em sala de aula, direção e secretaria. Desde 2010, está designada para a referida secretaria.

Na proposta de escrita sobre histórias de patrimônios culturais do município, Maria escolheu como tema a história da casa centenária onde vive (construção do século XIX). Mudou-se para lá pouco antes de aposentar-se. Informou que a casa faz parte de um complexo que foi polo da comunidade no passado. Nesse polo, era vendido e comprado tudo o que era produzido na região, bem como foram instaladas pessoas que prestavam serviços, como seleiro, ferreiro, dentista. Joana, por sua vez, escolheu como tema a história da rua onde mora desde a infância, rua que seu avô ajudou a abri-la em um mutirão.

Ao serem questionadas sobre a motivação para a escrita sobre os temas por elas elegidos, Maria conta que:

Eu sempre quis escrever essa história da minha casa. Que eu moro numa casa centenária. E... ela é o polo de toda a nossa comunidade. Se a gente for analisar, tudo girou em torno desse complexo onde eu moro é, foi um grande complexo. Então tinha lá do comércio a ... todas as áreas. E os primeiros, os que formaram lá o comércio, que começaram a construir, começaram a aumentar as vendas, a compra e venda, eles tinham uma visão muito grande de..., eu digo empreendedorismo. Porque eles olhavam pra comunidade, o que a comunidade tinha de necessidade eles buscavam e sanavam. Por exemplo, a comunidade precisava de um ferreiro. Então eles iam em Jaraguá, Joinville, na região e traziam um casal, um ferreiro, uma família e eles davam a casa. Eles davam a terra pra esse se instalar. Então veio o seleiro, dentista, ferreiro, tudo em torno deles. E tudo o que era produzido, era comprado e vendido ali. Então isso me inspirava muito. E como eu ainda tenho a casa intacta, fazem anos que eu recebo escola, pessoas... [...] Então assim, isso cativa muito. Me cativa muito. Vem pessoas assim, avô com o bisneto e eles querem parar lá pra mostrar. “Aqui eu comprava”, “Aqui eu vinha com minha mãe”, “Aqui eu trazia o milho para moer”. Então, essa história não está escrita em lugar nenhum. E eu penso,





assim, que eu tenho uma responsabilidade muito grande em cima disso. Se não ela vai sumir. Então, o que me motivou foi isso. E eu sempre queria escrever ela até em forma, assim, de um documentário, alguma coisa que eu pudesse mostrar pras crianças para que eles entendessem melhor isso. Não visse como uma coisa muito longe. Eu percebo assim que ... nós, ainda da minha idade, de cinquenta anos pra sessenta, nós ainda somos aqueles que viveram essas dificuldades, essa transformação grande desde antes da energia elétrica até hoje as facilidades de acesso aos grandes centros, à informática, à educação. Então, assim, que nós temos essa responsabilidade, senão vai sumir. Meus filhos já tem algumas coisas que já não sabem mais, meus netos já não vão ouvir mais e daí ... eu acho que foi isso que me motivou. (Maria, 53 anos)

É possível perceber na fala da Maria, como elementos que compõem sua motivação para o estudo e escrita sobre o tema por ela elegido, o compromisso com o registro de uma história da comunidade a que pertence, que a cativa e que é valorizada por muitos, para que não suma; o entender-se como elo entre gerações; e o compromisso com a cultura e educação. Sobre essa última, apesar de Maria ter comentado, ao ser estimulada a falar um pouco sobre si no início da entrevista, que está aposentada e que atualmente busca colaborar com a comunidade em outras áreas, não na educação, entendo que se referia à educação formal, percebendo a continuação da sua colaboração em processos educativos, mesmo não mais atuando dentro da escola como professora, ao receber e dialogar, por exemplo, com escolas e pessoas interessadas em lançar olhar para histórias de um patrimônio da comunidade.

Joana, por sua vez, conta que:

Eu sempre gostei da parte da cultura, assim, isso me atrai, né, a parte da cultura, o trabalho da Ivone. Então eu acho que eu dou muita importância assim, acho que desde pequena, assim, eu fui criada numa coisa de dar valor pras coisas mais antigas, não deixar esquecidas. Valorizar, assim o..., como identidade, assim. Tá certo que, assim, teria uma questão de, teria uma questão, assim de criação, de ... Que aqui em Massaranduba tem muito isso das etnias, né? [...] Então isso veio de criação, assim, de valorizar essa história da gente, enfim. E aí eu me identifico, assim, com a Ivone, com o trabalho dela, com a cultura do município. Vejo que o município é... falta muito pra mostrar o que tem. Então, agora com a organização do museu tá começando, né. Muita coisa penso que já se perdeu, mas que a Ivone tenta resgatar. [...] E aí veio o curso, e aí a proposta foi crescendo e tomando outros rumos, e a proposta de deixar escrito alguma coisa, né, proposta da professora Tamanini. E aí, essa ideia surgiu em uma fala da professora Tamanini assim, que ela ensina muito pra gente né. Trouxe essa coisa do sentimento de pertencimento, né. Então, vamos escrever alguma coisa que não está escrito ainda e que é uma micro-história e que faz parte de uma história maior que também tem seu valor, né. Que as vezes as culturas que se quer, né, que se mantém são culturas mais elitizadas, né, grandes heróis, né, e aí se esquece, não se fala, se deixa morrer as coisas pequenas que formaram esse município, enfim, que tem tanta história, né. Esse sentimento a professora trouxe. E aí eu pensei na minha rua, né. Porque minha rua desde criança, assim, eu ouço coisas dela, assim [...] que meu avô já falava, que “Ah, eu participei do mutirão que abriu a tua rua.” [...] “Participei de um mutirão com o padre.” Então isso me fez sentir mais pertencente ainda à rua, além de morar nela, né, desde criança. Tinha essa coisa que o vô já tava envolvido ... uma fotinha que ele tinha em casa. Ele morava em Guarimir na época e eu descobri essa foto, eu lembro, na minha infância, a avó mostrando daí pra gente as fotos antigas e dizendo “Ó esse mutirão aqui o vô tá e é tua rua.” E eu disse, “Como assim é minha rua lá em Massaranduba?”. Ai não, contando a história, desde pequena ouvindo, assim. Enfim, isso que me atraiu, assim, esse pertencimento e querer trazer uma coisa que parece pequena e pra valorizar as coisas pequenas também. Não a minha rua em si, mas dizer que cada coisa tem uma história bonita e que pode ser escrita e enfim, que faz parte da cultura e da história do município, né. (Joana, 36 anos)





Observa-se na fala de Joana, como compo as motivações para a escolha do tema, o gosto pela valorização e o não deixar no esquecimento a história do grupo, repassado no ambiente familiar; o sentimento de pertencimento ao território sobre o qual realizou a escrita; e valorização das micro-histórias, de uma forma geral, que fazem parte da cultura e da história do município, percebendo valor nas pequenas coisas.

Uma casa, uma rua... Os temas elegidos para estudo e registro escrito pelas narradoras são elementos do território de Massaranduba/SC que contém aspectos sociais, históricos e culturais das comunidades que o constitui. Como exposto por Bosi (1994), como substância social da memória aparecem, dentre outras, os espaços, estando aí incluídos objetos, lugares, paisagem sonora, substâncias que compõem um mapa afetivo da cidade.

O sentir-se pertencente a esses espaços surgiu como um dos mobilizadores para o estudo e escrita dos temas elegidos por ambas as narradoras. Para auxiliar a compreensão sobre o pertencimento, trago ideias de Candau (2016), que ao refletir sobre memória familiar, e neste manuscrito utilizadas para auxiliar no entendimento do contexto mais amplo da fala das narradoras, comenta que

A reminiscência comum e a repetição de certos rituais (refeições, festas familiares), a conservação coletiva de saberes, de referenciais, de recordações familiares e de emblemas (fotografias, lugares, objetos, papéis de família, odores, canções, receitas de cozinha, patronímia e nomes próprios), bem como a responsabilidade pela transmissão das heranças materiais e imateriais, são dimensões essenciais do sentimento de pertencimento e dos laços familiares (...). (CANDAU, 2016, p.140)

Parece ser as vivências próprias ou contadas por outros em torno desses temas para elas familiares - uma casa, uma rua - substâncias vivas mobilizadoras do sentimento de pertencimento e do desejo de estudo e escrita. Os temas elegidos parecem representar tempos vivos, como expôs Bosi (2003), os relacionados ao tempo biográfico, que também compõe a substância social da memória.

A preocupação com o esquecimento das histórias comunitárias também aparece em ambas as entrevistas. Sobre a perda da memória, Candau (2016) afirmar ser uma perda de identidade e, ainda, que sem memória vive-se apenas o momento presente, perdendo-se consciência e conhecimento de si.

Na fala da Joana, também está presente, compo as motivações para o estudo e escrita do tema por ela elegido, a valorização das micro-histórias. A esse respeito, como já exposto acima, Bosi (2003) comenta que o passado recente não é tratado na história estudada na escola, não contemplando aspectos do cotidiano e os microcomportamentos. Tamanini e Peixer (2011), por sua vez, consideram que as formas de vida que pouco ou nada aparecem na documentação escrita e na representação da cultura material "oficial" são questões para o estudo da cultura material e para o trabalho com educação popular.

A esse respeito, cabe ainda ressaltar, como expõe Tamanini (2016) ao refletir sobre patrimônio cultural, educação e museu, que a concepção de patrimônio era centrada, inicialmente, em objetos e monumentos pertencentes à história dos grandes feitos e grandes personalidades em uma concepção elitista e que a concepção de patrimônio "(...) ampliou-se para os diversos aspectos da vida cotidiana e cultural dos grupos sociais, (...) para a compreensão das desigualdades e valorização da diversidade cultural" (TAMANINI, 2016, p.158).

Assim, reflete-se que a história de uma rua, e de tantas outras, falam do cotidiano, do desenrolar da vida no espaço e no tempo, entrelaçando lembranças, saberes, gerações e pontos de vista diversos e que compõe as histórias das vivências da comunidade e do território massarandubense.

Na fala da Maria, compo as motivações para o estudo e escrita do tema por ela elegido, aparece, ainda, o entender-se como elo entre gerações. Essa reflexão dialoga com o que diz Ecléa Bosi (1994, 2003). No livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, Bosi (1994) entrevistou pessoas com idade superior a setenta anos moradoras da cidade de São





Paulo. No presente manuscrito, a narradora Maria está na quinta dezena de vida, não compondo o grupo denominado por Bosi de velhos. Considera-se oportuno trazer para cá, contudo, as reflexões de Bosi (2003), que considera a memória dos velhos como um intermediário informal da cultura, tendo em vista que no contexto narrado por Maria ela já ser uma pessoa com papel de intermediário informal da cultura entre gerações, entre vivências que não mais existem e pessoas que estão no início da vida.

Bosi (1994, p.421), sobre a memória dos velhos, reflete que “Quando morrem as vozes dos avós, sua época nos aparece como um caminho apagado na distância. Perdemos os guias que o percorreram e saberiam conduzir-nos em suas bifurcações e atalhos.” Na narrativa da Maria, ela reflete sobre seu desejo de registrar memórias da vida vivida naquele espaço para que as crianças entendam que apesar das grandes mudanças vivenciadas na comunidade, como a chegada da energia elétrica, essas histórias não são tão distantes delas. Essa fala da Maria dialoga com o que alerta, de certa forma, Bosi ao falar do parecer ser a época dos avós um caminho apagado na distância.

Refletindo sobre a escuta da memória dos velhos, como já apresentado neste manuscrito, Bosi (1994, p.82) comenta que “Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente”.

Na fala da Maria sobre a motivação para o estudo e escrita do tema por ela elegido, ainda é possível perceber o compromisso com a educação e a cultura. Bosi (1994, p.413) formula a pergunta “Como transmitiríamos a nossos filhos o que foi a outra cidade, soterrada embaixo da atual, se não existem mais as velhas casas, as árvores, os muros e os rios de outrora?” Maria parece caminhar na mesma direção do questionamento feito por Bosi, ao passo que, sem desconsiderar as facilidades conquistadas ao longo do tempo, como demonstra ao estudar já na década de 1990 sobre a informática na educação, atenta-se, também, ao zelo pela preservação das memórias, demonstrada no cuidado com a casa centenária, no cativar-se pelas lembranças das histórias da vida vivida na comunidade e no transmitir/compartilhar essas memórias, já concretamente, por exemplo, ao receber escolas para visita, bem como imaginando forma de registro, ao mencionar a ideia de documentário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As distâncias entre o ensino formal e não formal podem ser encurtadas e o conhecimento construído e reconstruído na vivência do cotidiano pode ser um referencial para análise e a qualificação da prática pedagógica (SANTOS, 2008). Este estudo reflete sobre uma prática educativa permeada pelo ensino formal e não formal. Partindo da busca pela compreensão das motivações para engajamento em proposta de estudo e escrita sobre um patrimônio cultural da comunidade com pessoas que tiveram esse tipo de experiência, observou-se a presença de diferentes mobilizadores nas falas das entrevistadas.

O sentimento de pertencimento ao tema estudado e a preocupação com o esquecimento das histórias comunitárias apareceram como motivações na fala de ambas as narradoras. Também foram motivadores, em alguma das narradoras, a valorização das micro-histórias, o entender-se como elo entre gerações e o compromisso com a educação e a cultura.

Freire (2011), sobre os saberes necessários à prática educativa, considera fundamental que professores(as) e estudantes sejam epistemologicamente curiosos, sendo a curiosidade sujeita a limites éticos e ao respeito aos demais. Afirma que a curiosidade é o que move, o que insere na busca. “É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2011, p.84).

Tendo em vista a importância da curiosidade epistemológica em movimentos de ensino aprendizagem que se partiu da busca pelas motivações do engajamento na proposta de atividade. Outra questão mobilizadora desta pesquisa foi sobre quais as contribuições da escuta e o registro de histórias de patrimônio cultural da comunidade para a formação humana, o que será discutido em manuscritos futuros.





## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_, **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas 1)
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 11ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, 219p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 143p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253p.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=421060&search=Iinfogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas> Acesso em: 25 nov. 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.9-29.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos - reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008, p.29-56.
- SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 206p.
- TAMANINI, Elizabete; PEIXER, Zilma Isabel. Educação e patrimônio cultural: diálogos entre cidade e campo como lugares de identidades ressonantes. **Tempo e argumento**. Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 30 – 50, jan/jun. 2011.
- TAMANINI, Elizabete. Educação popular, patrimônio cultural e museu no século XXI - o que têm a nos dizer sobre a presença da mulher? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 150-164, jan./abr. 2016
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.385.
- ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.214-216.



# EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Dhuan Luiz Xavier<sup>1</sup> – UNIVILLE

Jane Mery Richter Voigt<sup>2</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Práticas Educativas

Agência Financiadora – Fundo de Apoio à Pesquisa da Univille

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões teóricas acerca das concepções de homem e de educação que permeiam a produção acadêmica sobre a educação em instituições penais. Esse estudo faz parte da pesquisa intitulada “O currículo do Programa Educacional da Penitenciária de Joinville – SC: Sentidos e Significados”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville – Univille. O artigo busca, numa pesquisa de abordagem qualitativa, analisar, por meio de levantamento documental, concepções e reflexões encontradas em produções científicas sobre o tema. O aporte teórico conta com autores como Freire (2011), Saviani (2011) e Gadotti (2005, 2012). A respeito da educação carcerária no Brasil, o artigo busca a significativa contribuição na produção de Onofre (2007, 2013). O levantamento teórico foi conduzido também por inferências encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, que, apoiados na Resolução N°2, de 19 de maio de 2010, que “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2013, p.237). Os resultados parciais até então levantados apontam para uma produção acadêmica relativamente escassa, mas com levantamentos filosóficos significativos para se pensar a educação em espaços de privação de liberdade, especialmente a partir de um viés materialista histórico dialético. A partir desse alicerce, é possível repensar maneiras específicas de lidar com os processos educacionais desses locais, que constituem uma das esferas mais marginalizadas de nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Práticas Educativas. Instituições Penais. Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras Português/Inglês pela Univille. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Univille. E-mail: dhuan.luiz@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela PUC – São Paulo. Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Univille. E-mail: jane.mery@univille.br



## INTRODUÇÃO

Esse trabalho traz os primeiros desdobramentos teóricos da pesquisa “O currículo do Programa Educacional da Penitenciária de Joinville – SC: Sentidos e Significados”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville – Univille, pelos autores deste artigo. A pesquisa busca compreender as relações entre o currículo que sustenta a prática educativa na Penitenciária Industrial de Joinville – SC e a efetivação dessa prática, por meio de análise documental e entrevista semiestruturada com os professores.

Esse artigo tem como base, num viés metodológico de pesquisa qualitativa, um estudo documental, tendo em vista que os documentos, segundo Godoy (1995, p. 22), “Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto”.

A escolha do tema justifica-se, inicialmente, pela relevância em se pensar uma educação para todos, que tenha como princípio básico a universalização do conhecimento e reconheça o direito aos princípios básicos garantidos pela constituição, em especial ao que concerna à dignidade humana. Uma educação que, segundo Freire (2014, p.49) seja

[...] séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

Tal perspectiva infere na importância de refletir sobre a educação da população carcerária, que constitui uma das esferas sociais mais marginalizadas do país e que tem crescido gradativamente ao longo dos anos, conforme aponta o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), “o Brasil vivencia uma tendência de aumento das taxas de encarceramento em níveis preocupantes. O país já ultrapassou a marca de 622 mil pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais [...]” (BRASIL, 2014, p.6).

Para que seja possível compreender e refletir com maior propriedade sobre os pressupostos metodológicos e as diretrizes norteadoras do currículo na educação de jovens e adultos que se encontram em condição de privação de liberdade, é necessário que se estabeleça com melhor acuracidade quais perspectivas teóricas sustentam alguns dos conceitos que permeiam essa modalidade educacional que, dado sua substancial importância, ganha notoriedade no trabalho que será aqui apresentado. Tais conceitos desdobram-se nas problemáticas que servirão de eixo mediador e que foram explicitadas anteriormente por meio das palavras-chave: Práticas Educativas, Instituições Penais e Educação de Jovens e Adultos. Diante disso, surge a seguinte questão de investigação: Quais são as concepções de educação e de sujeito que sustentam o sistema educacional nas instituições penais brasileiras?

Tendo em vista que, no Brasil, as discussões relacionadas à privação de liberdade como medida punitiva são um campo vasto de contradições e disputas ideológicas, percebe-se a necessidade de intensificação nesse campo de pesquisa que ainda é pouco explorado, já que “Desde a introdução da pena de privação de liberdade com o sistema carcerário, os métodos de punição têm provocado controvérsias no Brasil. Apesar disso, há poucos estudos acadêmicos dedicados ao assunto” (BRASIL, 2013, p. 240).

O artigo busca nas “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2013, p. 237) matéria-prima para reflexão acerca das condições estruturais e concepções filosóficas que devem ser asseguradas – mediante a exigências constitucionais - em relação ao funcionamento do sistema educacional nas instituições penais.

Além de buscar aporte na legislação, esse estudo traz ainda, como alicerce teórico, autores que ajudam a refletir a educação enquanto ação transformadora e emancipatória, que





transcendam a visão mercantilista e utilitária que propõe o projeto neoliberal que tem surgido com força em nosso país. Entre os teóricos que fundamentarão essa pesquisa destacam-se: Freire (1974) – ao trabalhar a ideia de educação enquanto ato de libertação; e Onofre (2007) – que traz um recorte mais específico, abrangendo a educação nos espaços de privação de liberdade.

Com o objetivo de apresentar reflexões teóricas acerca das concepções de homem e de educação que permeiam os currículos e as práticas pedagógicas em instituições penais, organizou-se o artigo contemplando dois temas: “O sistema Educacional nas Penitenciárias”, com reflexões acerca do papel das penitenciárias, enquanto local onde a ressocialização deve ser o eixo norteador das relações entre a instituição penal e o indivíduo nela recluso; e “Concepções de homem e de educação em espaços educacionais nas penitenciárias”, no qual busca-se um aprofundamento teórico que visa fomentar reflexões a respeito dos pressupostos teóricos que envolvem o homem apenado e as intencionalidades ideológicas por trás da prática educacional nesses espaços.

## O SISTEMA EDUCACIONAL NAS PENITENCIÁRIAS

Para compreender o sistema educacional das Penitenciárias no Brasil, é necessário estabelecer uma breve reflexão sobre o seu papel social, que está diretamente ligado à concepção de reintegração social, conforme explicitado no artigo 1º da Lei de Execução Penal (LEP, 1984): “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

Como visto, tanto em uma visão social, filosófica e de legalidade, o espaço de isolamento representa uma medida punitiva, na qual o sujeito que praticou determinado crime fica submetido às ações do Estado.

A pena de prisão teve sua origem nos mosteiros da Idade Média, “como punição imposta aos monges ou clérigos faltosos, fazendo com que se recolhessem às suas celas para se dedicarem, em silêncio, à meditação e se arrependem da falta cometida, reconciliando-se assim com Deus’ ‘Essa idéia inspirou a construção da primeira prisão destinada ao recolhimento de criminosos, a House of Correction, construída em Londres entre 1550 e 1552, difundindo-se de modo marcante no século XVIII. (PIMENTEL, *apud* MIRABETE, 2004, p.249)

Assim como na concepção filosófica cristã, a penitência, nesse caso, também deve representar uma oportunidade ao indivíduo de arrepender-se e reparar-se da subversão cometida, de tal forma que, em tese, o principal objetivo do confinamento deve ser a ressocialização do sujeito apenado. Para Marcão (2012, p.1) “Fazer executar a sanção penal judicialmente imposta, sem descuidar da imprescindível socialização ou ressocialização, com vistas à reinserção social, constitui, em síntese, os objetivos visados pela lei de execução penal”.

O artigo objetiva, dessa forma, não alcançar respostas definitivas, mas sim fomentar e intensificar as discussões sobre essa esfera educacional que, por vezes, é posta às margens e acaba caindo no ostracismo, mas que tem papel fundamental na tentativa de resgatar a dignidade e a cidadania, reinserindo indivíduos que, por uma série de questões estruturais – vítimas, por vezes, de um sistema econômico que os empobrece - acabam subvertendo questões legais. Segundo Onofre (2007, p. 12)

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela





condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados.

Nesse sentido, tem-se uma visão de homem enquanto *constructo social* (VYGOTSKY, 1989a), que sofre, primeiramente, influência do meio em que vive e que então o transforma por meio de processo dialético e contínuo de internalização, significação e ressignificação de suas relações com o mundo material e com os outros homens, que fazem parte desse mesmo processo. Assim, a relação interpessoal entre os indivíduos sociais é inerente ao ato contínuo de educar a ser educado, percebendo-se, dessa forma, a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Ainda dentro da perspectiva sócio-histórica da construção do indivíduo, Gadotti (2012, p. 9) aponta a necessidade de olhar a educação em sua função social, pois “toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos.”

Dessa forma, justifica-se a necessidade de políticas educacionais nas Instituições Penais que transcendam o papel de ação repressiva e estabeleçam meios de reconstrução discursiva que permitam ao apenado reestruturar-se individualmente e, sobretudo, socialmente. Nessa perspectiva, há um papel imprescindível na aplicação de projetos e programas – advindos de políticas públicas – que busquem o resgate desses indivíduos; que a partir dessas situações são postos às margens da sociedade; e que sejam efetivos na busca pela diminuição contínua da reincidência criminal.

Frequentemente, esses alunos apenados são submetidos a cronogramas diferenciados, mas com disciplinas e pressupostos fundamentados em Projetos Político Pedagógicos de escolas do ensino regular e algumas práticas de educação não formal que contemplam demandas mais específicas. Nesse âmbito, destaca-se a importância de refletir sobre práticas educacionais que promovam a possibilidade ao apenado de (re)construir discursos e expandir perspectivas, direcionando-o para a construção de autonomia e, sobretudo, à ressignificação identitária frente a uma sociedade que, muitas vezes, estigmatiza a figura do apenado e impõe barreiras que dificultam uma efetiva ressocialização.

Ao retomar o que pressupõe a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, inciso III:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

O que também vale para o aluno apenado, entende-se que ele precisa ser motivado a compreender-se como parte integrante dessa sociedade, buscando assim (re)conquistar seu próprio lugar no mundo, não mais enquanto ser marginalizado, mas enquanto indivíduo que busca, entre todos os seus deveres, autenticar sua luta por direitos fundamentais, em especial os relativos à dignidade humana.

## **CONCEPÇÕES DE HOMEM E DE EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS NAS PENITENCIÁRIAS**

Antes de apontar as perspectivas filosóficas que compreendem os espaços educacionais nas penitenciárias brasileiras, é preciso refletir um pouco sobre as premissas que permeiam as concepções de sujeito nesses espaços. Embora seja relativamente escassa a literatura acadêmica relacionada ao sistema penitenciário brasileiro, não representa grande novidade o





fato de que o perfil geral do sujeito apenado é constituído por pessoas empobrecidas pelo sistema, em grande parte jovens negros de baixa escolaridade. Segundo os últimos dados levantados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, a

[...] análise do perfil aponta para uma maioria de jovens (55,07% da população privada de liberdade tem até 29 anos), para uma sobre-representação de negros (61,67% da população presa), e para uma população com precário acesso à educação (apenas 9,5% concluíram o ensino médio, enquanto a média nacional gira em torno de 32%) [...]. (BRASIL, 2014, p.7)

Tais dados explicitam a grande influência que a organização socioeconômica exerce sobre a manutenção da barbárie e da violência urbana. A precariedade de condições materiais – refletida na precarização dos direitos humanos básicos como educação, moradia e saúde – e a criminalização seletiva – evidenciada na subjetivação dos julgamentos e da própria atividade policial - criam um padrão que estigmatiza o jovem da periferia e o condena, por vezes, a devolver à própria sociedade aquilo que recebe, cometendo atos ilícitos. Tal estigmatização preza pela manutenção das relações de classe, gerando um ciclo de violência em que as maiores prejudicadas são as próprias comunidades periféricas, onde eleva-se, cada vez mais, o contingente de apreensões.

Diante disso, a penitenciária precisa ser pensada enquanto local que, dado o perfil dos sujeitos que a constitui, reflete o estigma da própria exclusão social para além dos muros da prisão. Tal ponto de vista representa um desafio, posto que o discurso do senso comum – também constituído em mútuas relações materiais e em uma histórica luta ideológica – busca a desumanização do sujeito apenado. Dessa forma, as *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais* aferem que

[...] a violência, a crueldade e a indiferença aos maus tratos, enfim, a tratamento indigno dispensado à população carcerária que caracteriza sua desumanização tem vínculos com as culturas jurídica e religiosa sobre a punição que funcionam como mecanismo de legitimação. “Bandido não carece de proteção do Estado” é um discurso que tem suas raízes neste caldo de cultura que está presente no sistema penitenciário e na sociedade brasileira. (BRASIL, 2013, 242)

Essa desumanização da população carcerária repercute na própria condição do sistema educacional das penitenciárias, sendo que ela é vista, por muitos, como um privilégio que não deveria ser garantido pelo estado. Há nesse discurso uma culpabilização total do indivíduo por sua condição. Ainda segundo as *Diretrizes*, “pode-se observar duas lógicas opostas: a da *educação* que busca a emancipação e a promoção da pessoa e a da *segurança* que visa a manter a ordem e a disciplina por meio de um controle totalitário e violento subjugando os presos.” (BRASIL, 2013, p. 242).

A educação nas penitenciárias é garantida sob a égide do estado que pressupõe que “Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum” (BRASIL, 2013, 248), sendo que tal afirmativa apoia-se na garantia constitucional da educação enquanto “[...] direito humano subjetivo previsto em diferentes instrumentos legais, estando sintetizado na Constituição Federal de 1988 (art. 205) [...]” (BRASIL, 2013, 248).

Entre os principais objetivos da educação, destaca-se a sua importância na constituição de indivíduos que se compreendam como parte integrante de uma sociedade e que desenvolvam a consciência de que é papel do próprio indivíduo promover as transformações políticas necessárias para uma sociedade mais justa e igualitária, prevenindo, dessa forma, a instauração da barbárie enquanto naturalização das violências física, moral e ética. Subentende-se, assim, a necessidade de um protagonismo dos próprios alunos durante os processos educacionais,





pois “A convicção que os oprimidos têm de que devem lutar pela libertação não é um dom dos líderes revolucionários, mas o resultado da própria conscientização” (FREIRE, 2016, p. 139). Surge aí uma das dificuldades em se pensar a educação em espaços de privação de liberdade, pois pressupõe-se que grande parte desses alunos já vêm de realidades nas quais a barbárie media as relações sociais e que trazem “como memória, vivências por vezes negativas, de situações pelas quais passou antes e durante sua carreira delinquencial. Em suas expectativas de futuro estão o desejo de começar uma nova vida, na qual possa trabalhar, voltar a estudar e construir uma família” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p.55).

Nos espaços de privação e liberdade, a realidade exterior preestabelecida exerce ainda maior influência sobre o indivíduo, já que esse é submetido a uma total transformação de sua rotina, distanciando-o de certa forma, das suas relações com o mundo anteriores ao cárcere.

Ao chegar à prisão, o sentenciado traz uma concepção de si mesmo formada ao longo de sua vivência no mundo doméstico. Nesse momento, ele é despido de seu referencial e o processo de admissão o leva a outras perdas significativas em relação ao seu pertencimento à sociedade. Ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 55).

Nesses espaços, o conceito de ressocialização é entendido como norteador das práticas sociais e educacionais dos espaços de privação de liberdade, conforme explicitam as *Diretrizes Nacionais*:

É necessário mudar-se a cultura, o discurso e a prática para compatibilizar a lógica da segurança (de cerceamento) com a lógica da educação (de caráter emancipatório), pois ambas são convergentes quanto aos objetivos da prisão: a recuperação e a ressocialização dos presos. (BRASIL, 2013, p.242)

Porém, tal conceito ganha uma nova dimensão, pois a ressignificação societária à qual o apenado é submetido subverte a compreensão social prévia do indivíduo, e essas novas relações não podem ser ignoradas no processo educacional, que deve transcender a visão de ressocialização enquanto elemento externo de convivência para além dos muros prisionais, buscando proporcionar ao indivíduo a possibilidade de reconstruir continuamente seus discursos e sua identidade, de forma a repercutir, posteriormente, na sua reinserção – outra palavras que surge com muita frequência nas *Diretrizes* – à sociedade. Segundo Onofre (2007, p. 27) a escola da prisão é um lugar de interrelações, onde o apenado “pode se mostrar sem máscaras”, portanto ela deve ser uma “oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida” (ONOFRE, 2007, p. 27).

Assim, compreende-se a necessidade de que a prática pedagógica esteja em consonância com determinadas peculiaridades, partindo dos pressupostos compreendidos pela própria constituição e dos objetivos visados na educação nos espaços de privação e liberdade. Considerando que o sujeito apenado, que se encontra dentro do processo educacional, deve ser visto, acima de tudo, inserido não somente em um processo de (re)socialização, mas em um processo de (re)constituição identitária, a educação deve assumir um papel ainda mais humano e integrador, promovendo um ensino que permita ao apenado construir “conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano.” (ONOFRE, 2013, p. 66). Ainda, segundo a autora:

Ao se propor uma educação significativa, estamos em busca de um esforço concreto por uma política pública baseada no respeito à dignidade da pessoa e na qualidade social – trata-se de ir além da busca pela (re)integração social do





aprisionado, mas significa tornar a instituição prisão mais humana, contribuindo com o desenvolvimento real e sustentável de uma sociedade que se pretende democrática (ONOFRE, 2013, p. 66).

Nesse sentido, é fundamental compreender o processo pedagógico como forma de ressignificação das relações que esse estudante tem com o mundo e com o outro, promovendo assim o desenvolvimento de autonomia e a construção de identidade.

A educação é esforço permanente do homem para constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude da vida humana, que é substancialmente, comunhão social. Esse reencontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: autonomia e liberdade. O movimento em direção à liberdade, assim entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação. (FIORI, 1991, p.83 apud ONOFRE, 2013, p.150)

Nesse caso, é preciso transcender as noções de *educação formal* que permeiam os espaços escolares comuns. Para tanto, há necessidade de refletir sobre possíveis contribuições que as concepções de *educação não formal* podem oferecer a essa investigação. Embora, segundo Gohn (2006, p. 29), na *educação não formal* “os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”, algumas das características desse tipo de educação estabelecem vínculo significativo com as intencionalidades pressupostas na educação de apenados. A *educação não formal* tem como princípio alicerçante a constituição social e de cidadania dos indivíduos participantes desse processo. Dessa forma, ela é vista como “um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos” (GOHN, 2009, p.32), sendo “mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática” (GADOTTI, 2005, p.2). Gohn (2006, p.29) ainda afirma que:

A educação não- formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.

A *educação não formal* pressupõe, dessa forma, que o mediador do conhecimento seja um *educador social* que “ajuda a construir com seu trabalho, espaços de cidadania no território onde atua” (GOHN, 2009, p.34).

A partir da perspectiva de que a educação - em especial nos espaços de privação de liberdade, *lócus* da pesquisa – necessita ser entendida como exercício de libertação, o oprimido deve desenvolver a autonomia necessária para livrar-se dos grilhões ideológicos que o prendem e o educador social é de substancial importância nesse processo. Freire (1974), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, aponta que isso constitui uma luta entre o “ser mais” e o “ser menos”, pois o primeiro busca a desumanização e a manutenção das relações de poder em relação ao segundo, que deve buscar na educação uma forma de libertar a si mesmo e ao seu próprio opressor.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2011, p.41).





Ainda para Freire (2011), a educação deve transcender suas concepções hierárquicas e verticais, superando o ensino tradicional pautado na transferência do conhecimento, chamado de *ensino bancário*. Para o autor o ato de educar deve ser uma relação constante de troca e diálogo, em que professor e aluno participam ativamente tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem, ou seja, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96). Freire, ao evidenciar essa relação mútua, fruto de uma ação pedagógica democrática e marca do educador social, desmistifica a ideia autoritária sobre a hierarquia entre aluno e professor, alegando que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2011, p. 95-96)

Nos espaços de privação de liberdade, o exercício pedagógico enquanto prática de inclusão e igualdade ganha ainda mais notoriedade, pois a população carcerária - como já evidenciado ao longo do artigo - traz consigo uma estigmatização que os coloca numa condição de exclusão, desumanização e menorização, e a (re)conquista de autonomia deve ser um foco constante em todo esse processo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo teórico até então feito – constituindo assim a primeira etapa da pesquisa “O currículo do Programa Educacional da Penitenciária de Joinville – SC: Sentidos e Significados” – levanta-se algumas considerações gerais que servirão de consistência norteadora para o contínuo aprimoramento desse trabalho que se encontra ainda em construção.

A primeira das considerações diz respeito ao aporte teórico alicerçado pela base epistemológica materialista histórico dialética. As contribuições de autores como Paulo Freire (2011, 2014, 2016) e Moacir Gadotti (2005, 2012) acerca das concepções de homem e educação têm sido de substancial importância para a constituição de um olhar transformador em relação à educação de jovens e adultos nos espaços de privação de liberdade. Percebe-se que a base teórica dos documentos que aqui foram estudados possui enorme consonância com os pressupostos desses autores.

A partir das reflexões propostas nesse artigo, a ideia do homem enquanto *constructo social*, que possui direitos universais que devem ser garantidos pelo estado – exercício materializado, por vezes, na educação – perpassa tanto pelas *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*, quanto pelos autores que foram aqui abordados. A literatura de Onofre (2007, 2013) também tem sido significativa colaboração para compreender com melhor propriedade a construção dos chamados espaços de privação de liberdade, percorrendo desde concepções ontológicas a respeito dos indivíduos apenados até a organização do próprio processo educacional desses espaços.

Diante do que foi levantado até então, embora seja necessário evitar discursos que postulem a educação na condição de soberana e única no combate às mazelas sociais, é inegável que seja com justiça que a ela é atribuída posição de destaque na possibilidade de luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Educação que, no presente trabalho, tem sido entendida como propulsora de tomadas de consciência, ato político e ativo, portanto, ação transformadora sobre o mundo. Dessa maneira, para além dos autores e documentos aqui apresentados, resta ainda um campo amplo e fértil que certamente contribuirá para a intensificação das discussões que envolvem o sistema educacional das penitenciárias brasileiras, as quais serão contempladas





com mais propriedade ao longo da pesquisa e que poderão contribuir para a melhoria contínua dos processos educacionais que se instituem nas muitas diferentes esferas sociais do nosso país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)>

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)** - junho de 2014. 2015a. 148 p. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>

BRASIL. Lei de Execução Penal. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Brasília: Senado Federal, 1984. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109222/lei-de-execucao-penal-lei-7210-84#art-1>

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 9º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53944682/GADOTTI>.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. In: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.27-38. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

GOHN, Maria Gloria. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, June 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>>

MARCÃO, Renato. **Execução penal**. / Renato Marcão. – São Paulo : Saraiva, 2012. – (Coleção saberes do direito ; 9) 1. Direito penal. – Brasil I. Título. II. Série.

MIRABETE, J. F. **Manual de direito penal**. 21ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.





ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p.11-28.

ONOFRE, Elenice Maria C; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.



# REFLEXÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: “DIALOGANDO COM AS DISCIPLINAS”

Márcia Rodecz<sup>1</sup>

Grupo de Trabalho–Práticas Educativas  
Agência Financiadora – Não contou com financiamento

## Resumo

O presente texto busca analisar as experiências desenvolvidas num projeto desenvolvido no IFC, intitulado Ensino Médio Integrado - Dialogando com as disciplinas e consiste num recorte de uma investigação no mestrado em Educação, na Universidade do Vale do Itajaí. Essa proposta foi realizada com os professores dos primeiros anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense IFC- Campus Rio do Sul SC. Esse curso foi escolhido em função de ocorrer maior oferta de vagas, conseqüentemente maior número de turmas e profissionais da mesma área atuando, desta forma, possibilitando o diálogo entre eles. Foram convidados todos os professores de diferentes áreas que atuam com estes alunos a participar do planejamento, discussão e implementação do projeto. Depois de socializado o projeto aos profissionais, estes coletivamente planejaram atividades que foram desenvolvidas integradamente, com explicações e dinâmicas. Frigotto (2005) e Ramos (2005) foram os autores principais que contribuíram para as reflexões. O processo avaliativo envolveu conteúdos de diferentes disciplinas, sendo o mesmo trabalho avaliado sob vários aspectos. O registro da nota numérica contou para as disciplinas que atuaram juntas, este registro é necessário em função de um sistema que exige que seja nessa perspectiva. O trabalho realizado teve duração de um semestre, após esse período foi socializado e resultou no produto final que foi uma exposição de todas as atividades realizadas. Portanto, apresentada aos demais profissionais da Instituição e visitada pelos pais dos alunos que fizeram parte da experiência, também por todos os alunos que estudam na Instituição, mostrando que é possível fazer acontecer o Ensino Médio Integrado na prática com a oportunidade de diálogo entre as disciplinas.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Interdisciplinaridade; Planejamento.

---

<sup>1</sup> Pedagogia Supervisão Escolar. UNIVALI Universidade do Vale de Itajaí SC. marcia.rodecz@bol.com.br



## INTRODUÇÃO

O projeto “Ensino Médio Integrado: dialogando com as disciplinas”, desenvolvido no Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Rio do Sul – SC, surgiu da necessidade de integrar as disciplinas da Base Comum e as disciplinas técnicas, dialogando entre elas. Desta forma, analisando o Projeto Pedagógico (PP) do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio desta Instituição, observou-se o número excessivo de disciplinas, as quais muitas vezes, sobrepõem seus conteúdos, sem acontecer um diálogo entre elas, sendo monótono e cansativo aos discentes. Foi constatado que cada docente desenvolvia o seu trabalho de forma isolada e fragmentada, a partir desta observação a Supervisora Pedagógica construiu uma proposta, com o objetivo de um trabalho interdisciplinar, uma vez que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um diálogo entre as disciplinas, uma atitude metodológica em relação às disciplinas do currículo. Martins contribui com uma compreensão interessante para se refletir essa prática,

[...] que se pretende por interdisciplinaridade compreende muito mais uma atitude metodológica em relação às disciplinas do currículo, do que propriamente propor uma discussão epistemológica acerca de rupturas de fronteiras e fusão de estatutos teóricos entre as diferentes ciências, visando à produção de novos conhecimentos. (MARTINS, A.M. 2000, p. 76).

Observando a Matriz Curricular do Curso e as inúmeras disciplinas ministradas somente no primeiro ano, sugeriu-se que os profissionais que atuam com esses alunos se unissem para um planejamento integrado, conversando entre as disciplinas e analisando o que seria possível desenvolver juntos. Por meio de entrevistas, encontros individuais, a proposta foi apresentada pela Supervisora Pedagógica a cada docente, investigando através de conversas reflexivas os conhecimentos prévios sobre Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sendo que o convite foi aceito pela maioria.

Os docentes convidados que aderiram a proposta têm conhecimento da necessidade de otimizar o tempo dos alunos na instituição de ensino, bem como tornar o ato de aprender e ensinar um momento prazeroso, assim comprometeram-se a construir junto com seus pares o planejamento, integrando os conteúdos, ao mesmo tempo, contextualizando-os, com o objetivo de desfragmentar o ensino. Portanto, foram agendados diferentes momentos para o planejamento e reflexões, oportunizando a participação de todos os envolvidos, uma vez que os docentes do Instituto Federal Catarinense têm em sua carga horária um tempo exclusivo para planejamento e dedicação ao ensino, pesquisa e extensão, a maioria deles com dedicação exclusiva.

As condições de trabalho dos professores favorecem esse planejamento, o que talvez não fosse possível em uma Instituição que o professor fica 40h/a em sala de aula, sendo impossível o sentar e planejar juntos. Segundo a Resolução n 011 – CONSUPER/2015 em seu Art.10,

§4º Nos termos da lei 11.738 é assegurado ao servidor docente, para o bom desempenho do inciso I deste artigo, o percentual mínimo de 1/3 deste período para execução de atividades de manutenção/organização do ensino, podendo atingir o máximo de 1/1. Estas atividades, a critério do servidor docente, poderão ser realizadas fora do Campus de trabalho, desde que devidamente registrado e anotado no Plano de Trabalho Docente, podendo, ainda, a critério do Campus e do servidor docente, a partir da carga de aulas atribuída ao docente, ser concentrado em um dia ou mais, observada sempre a necessidade do serviço.

Através das ementas registradas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, elencaram os conteúdos de todas as disciplinas participantes deste projeto, conteúdos estes destacados também nos Planos de Ensino de cada uma, os quais foram analisados pelo grupo. Depois de mapeados os conteúdos houve uma





reflexão para possíveis diálogos, interação, integração, semelhanças e diferenças entre eles, o que complementava e o que diferenciava no processo de ensino e aprendizagem.

Aconteceram encontros periódicos, primeiramente por áreas, com a Supervisão Pedagógica, após em grande grupo, na busca de alternativas para a prática da interdisciplinaridade, do fazer acontecer um trabalho integrado. Esse projeto aconteceu de agosto a dezembro de 2015, a título de experiência, ressaltando pontos positivos e negativos, avaliando as mudanças necessárias para melhor qualidade no processo da efetiva prática do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

## **ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DO PROJETO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Os profissionais de diferentes áreas do referido curso aceitarem o desafio, pois o Ensino Médio Integrado até então era compreendido somente na teoria, sem uma constatação prática nessa Instituição, houve a possibilidade de integrar as disciplinas, os conteúdos e o talento humano no decorrer do processo, configurando no objetivo central da proposta,

A importância da integração segundo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), deve acontecer por meio da relação do Ensino Médio com o Ensino Técnico, como uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. Desta maneira, a possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visa uma formação integral do ser humano. É “... por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional que ocorrerá a superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 45).

Compreendendo a importância dessa integração, o planejamento coletivo ocorreu nas atividades de como mapear os conteúdos, fazer a junção deles, planejar os encontros e refletir sobre os encaminhamentos e metodologia. Os estudos que fizeram parte do planejamento foram de momentos de discussão, leituras, reflexões e compreensão sobre o correto sentido do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Foram realizadas diferentes leituras com a finalidade de compreender a necessidade do trabalho acontecer de forma planejada coletivamente, integrada, contextualizando as disciplinas, o conhecimento, para fazer acontecer a interdisciplinaridade, que conforme Fazenda (2003, p. 39), salienta a interdisciplinaridade,

[...] como encontro de pessoas mais do que disciplinas, em que ocorre o verdadeiro diálogo, o encontro autêntico entre pessoas. Transpondo essa ideia para a relação entre educador e educando, existe a possibilidade de ambos serem sujeitos de suas atuações e decifrações de mundo.

É nesse encontro, no diálogo e na interação com o outro que se objetivou pesquisar e colocar em prática a interdisciplinaridade, contextualizando as disciplinas,

[...] se há interdisciplinaridade, há encontro, e a educação só tem sentido no encontro [...] a educação só tem sentido na mutualidade, numa relação educador-educando em que haja reciprocidade, amizade, respeito mútuo. (FAZENDA, 2003, p.39).

Essa discussão depende da concepção epistemológica que embasa a produção de conhecimento, por isso, interdisciplinaridade aparecerá ou não como uma necessidade e como um problema (FRIGOTTO, 1995). O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real deve ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o “exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino”. (FRIGOTTO, 1995, p. 33).





Para que o trabalho interdisciplinar não seja um problema e sim uma solução, foi proposto um trabalho coletivo seguindo uma sequência lógica de construção. Em um segundo momento aconteceu o mapeamento dos conteúdos que ainda seriam ministrados pelas disciplinas, assim todos puderam analisar o que é comum com os conteúdos da sua disciplina e o que é possível complementar atuando juntos. Nessa proposta, algumas disciplinas construíram uma afinidade maior, devido aos conteúdos selecionados, outras conseguiram fazer pontes com várias disciplinas. Em outros encontros planejaram juntos as atividades, socializaram com os alunos envolvidos no processo e tiveram a participação deles na complementação do planejamento, tornando-se professor e alunos agentes ativos no processo da interdisciplinaridade, no processo de aprender a aprender.

As atividades foram planejadas e aplicadas por mais de um professor, onde os alunos dialogavam e faziam pontes com outras disciplinas, as quais ministraram conteúdos semelhantes, dando sentido e significado ao conhecimento. do planejamento e aplicação do projeto as disciplinas da Base Comum: Arte, Biologia, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Filosofia e Sociologia. E da Área Técnica as disciplinas de: Agricultura I, Jardinagem e Paisagismo, Cooperativismo, Desenho Técnico, Zoologia I e da parte diversificada, a disciplina de Informática.

No decorrer das reflexões e análise de ementas, algumas disciplinas criaram uma aproximação maior, pela afinidade entre docentes e pela aproximação e complementação dos conteúdos. Nessa fase, alguns profissionais encontraram-se conforme seus horários, adaptando as horas de planejamento. Desta forma, alguns docentes relataram que muitos conteúdos que estão sendo trabalhados neste semestre com os alunos do primeiro ano, já foram trabalhados por outras disciplinas no semestre anterior, constatando que a falta de diálogo entre os docentes inviabilizou a interdisciplinaridade. Enfatizam que é importante organizar um trabalho assim no início do período letivo, possibilitando maior integração e favorecendo a coletividade no trabalho. Como salienta Fazenda,

[...] uma sala de aula interdisciplinar difere da comum desde a organização do espaço arquitetônico à organização do tempo [...] numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; a reprodução, pela produção do conhecimento. (1994, p. 86).

E foi pela produção do conhecimento, pela cooperação e com humildade que na disciplina de Biologia constatou-se a possibilidade do conteúdo Sistema Digestório trabalhar com a disciplina de Química, mesmo essa disciplina não constando na Matriz Curricular do primeiro ano. Portanto, sentiram a necessidade de convidar um profissional dessa área para participar e atuar com explicações das reações químicas. O conteúdo controle sensorio-motor trabalhado na Biologia pode ser complementado com a Educação Física e Artes, que trazem em suas ementas a complementação desse conteúdo. Reprodução enquanto conteúdo de Biologia fez uma parceria com a disciplina de Geografia, quando esta destacou o conteúdo planejamento familiar. Fazenda (1994, p. 89) explica,

:

[...] o processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade [ ] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

Um júri simulado foi apresentado na aula da disciplina básica Biologia com a área técnica da Agricultura, ao aplicar o conteúdo “Controle Celular”, no qual foram abordados assuntos relacionados com o DNA e a expressão dos genes, para uma melhor compreensão a respeito dos organismos geneticamente modificados (OGM), ou transgênicos, largamente utilizados





na agricultura. Após pesquisas e leituras, o debate foi organizado e registrado pelos próprios alunos, desenvolvendo a criticidade, a formação de opiniões, o convencimento com argumentos embasados numa teoria que sustente e o respeito com a opinião do outro. Segundo o depoimento da professora de Biologia,

*Esse tipo de metodologia promove o desenvolvimento de habilidades diversas e possibilita que cada aluno encontre um espaço de participação. Neste caso, alguns alunos se dedicaram ao trabalho de pesquisa, outros tiveram maior habilidade para expressar oralmente em sala de aula, um aluno de cada turma tirou fotos e outro fez a filmagem de toda a aula. Os moderadores exercem uma tarefa difícil: controlar a turma em alguns momentos e promover a discussão em outros. Talvez por isso, desde o primeiro momento, a maioria dos alunos abraçou a atividade proposta e se empenhou para realizar sua parte. O resultado deste empenho e envolvimento foi um debate muito rico e aprofundado sobre o tema proposto. (Professora de Biologia)*

Em outro relato a professora de Biologia fundamenta mais um pouco sobre essa necessidade,

*Alguns pontos fundamentais que contribuíram para este bom resultado foram: a) os professores de agricultura auxiliaram no trabalho de pesquisa, garantindo que os alunos tivessem acesso a informações de qualidade. b) os alunos tiveram plena liberdade para exporem seus argumentos, pois os professores, em momento algum, tentaram impor uma opinião a cerca do tema debatido; c) O debate aconteceu de forma organizada e foi bem registrado, tanto de forma escrita como fotográfica, o que permitiu que todos pudessem acompanhar as discussões e ter dimensão do bom resultado alcançado; d) os alunos estavam ansiosos para emitir sua opinião real acerca do tema, o que foi possibilitado pela proposta de produção de texto; e) a forma de avaliação valorizou a opinião dos próprios alunos e lhes deu espaço para emitirem sua visão sobre metodologia, contribuindo para o aprimoramento dos professores; f) a auto avaliação após um trabalho rico, diversificado e com o qual os alunos demonstraram envolvimento é uma forma de promover reflexões sobre responsabilidade, ética e autonomia com os alunos.*

O depoimento da professora de Biologia que trabalhou com Juri Simulado, foi tema de debate e reflexão em um dos momentos de compartilhar e socializar o trabalho:

*Ao realizarem o trabalho de investigação, os alunos se depararam com pesquisas científicas que apontam resultados contraditórios. Assim, puderam refletir e compreender melhor o que é ciência. Como se dá o processo de produção do conhecimento científico e como esse conhecimento é ou não aplicado. Por fim, merece destaque a integração entre biologia e agricultura, considerando o Curso Técnico em Agropecuária, a disciplina de biologia é em geral vista como monótona, abstrata, e difícil pelos alunos. Assim, a interação com uma aplicação prática promoveu um maior interesse e envolvimento dos alunos com a biologia. Essa integração foi inclusive, percebida e valorizada pelos próprios alunos em seus depoimentos. (Professora de Biologia).*

A partir destes depoimentos da professora de Biologia os alunos também se manifestaram com suas falas sobre a experiência,





*Gostei muito dessa forma de trabalhar, pois envolveu tanto agricultura como biologia nos mostrando o quanto uma precisa da outra. (Aluna da 1A )  
Foi muito legal, porque teve dois conteúdos se ajudando.(...) Aluno da 1B*

Já a disciplina de Desenho Técnico pediu auxílio das disciplinas de Geografia e Matemática, ao trabalhar os conteúdos: Projeto Arquitetônico- cortes e Projeto Arquitetônico – fachadas. Juntos realizaram pesquisas, construíram textos, discutiram solo, clima, espaço, medidas, ambientes. O depoimento da professora de matemática revela como foi a experiência,

*Fiquei bastante satisfeita com o resultado dos trabalhos ao ler os relatos dos alunos, pois não imaginava que seria tão impactante para eles. A grande maioria relatou que conseguiram entender o estudo das funções, como fazer tabelas, gráficos e que essas formas de trabalho os fez entenderem melhor aonde aplicar A Matemática e suas aplicações. Considero essa integração bem relevante, pois trabalhos com essas características são de fundamental importância para o aluno aumentar seus conhecimentos e identificar as relações existentes entre as disciplinas (Professora de Matemática).*

A construção de uma maquete de um projeto arquitetônico teve a participação também da disciplina de Jardinagem e Paisagismo, pois a Geografia contribuiu com a vegetação, vinda a complementação da matemática na distribuição dos espaços,

*Em minha opinião foram muitos pontos positivos, como: o diálogo e a troca de ideias entre professores do curso, revisão das metodologias de ensino utilizada pelos professores, maior efetividade do processo ensino-aprendizagem, maior interesse e participação por parte dos alunos. (Professor de Jardinagem e Paisagismo)*

A disciplina Biologia ao trabalhar Código Genético, planejou junto com Matemática, pela questão da lógica, correspondência de códigos (codificações), com a Sociologia e Filosofia ao falar sobre síndromes, doenças, onde enfatizaram o respeito às diferenças, preconceito, direitos dos portadores de necessidades especiais. A Biologia e a Educação Física conseguiram juntas desenvolver o conteúdo de Fisiologia e Sistemas do Corpo. Em Biologia ainda contou-se com a participação da enfermeira e da psicóloga do Campus, com palestras e debates sobre sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. Bem como, Biologia e Arte fizeram um diálogo intitulado: “Os sentidos”, com o objetivo de integrar as perspectivas sobre os sentidos que são abordados nas disciplinas de Biologia e Arte. Assim, estudaram os sons da natureza, fizeram releitura e construíram painéis com figuras humanas, destacando no corpo os sentidos e expressões,

*No geral considerei a atividade de integração proveitosa para os alunos e agradável para desenvolver, sob a perspectiva do professor como positivo observei que os alunos aprenderam bastante e que gostaram da atividade, para mim como professor foi enriquecedor. Sugiro adequação das ementas das disciplinas desde o início do ano, incentivo contínuo do trabalho, horários compatíveis de professores para planejamento, estudos e planejamento. ( Professor de Biologia 02)*

As disciplinas de Artes, Geografia, Agricultura e Sociologia planejaram uma visita na Aldeia Indígena Bugio no município de José Boiteux-SC e juntos desenvolveram atividades, reflexões integradas. As disciplinas de Zootecnia, Informática e Matemática planejaram juntas atividades, envolvendo o pensamento lógico, pesquisas e apresentações coletivas. E na disciplina de Cooperativismo, Associativismo e Extensão Rural construíram um programa de





rádio, divulgando as principais informações aos agricultores, contaram com a participação da Língua Portuguesa desenvolvendo a oralidade e o vocabulário, facilitando a compreensão dos ouvintes. Todos estes fatores são determinantes para que a experiência tenha êxito, como nos exemplifica Ciavata,

Tanto os processos de ensino- aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através de disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.) (CIAVATTA, 2005, p. 100).

Desta forma, a disciplina de Língua Portuguesa, com leituras, escritas de artigos, resenhas, resenhas críticas e resumos sobre os conteúdos trabalhados contribuiu para o processo. A cada atividade desenvolvida, o grupo de professores retornava os encontros, socializavam entre eles, observando e analisando o que deu e o que não deu certo, o que poderia ser melhorado, acrescentado, retirando, esse caminho é uma alternativa de planejamento do trabalho integrado, interdisciplinar, onde disciplinas básicas e técnicas fazem o seu diálogo.

As avaliações foram construídas e aplicadas coletivamente, onde mais de uma disciplina conseguiu avaliar o desempenho do aluno, pois teve uma construção coletiva e o olhar para o aluno foi um olhar integrado, voltado para a humanização do ser, pois o aluno não se resume a um par de olhos, uma cabeça e uma mão que pega o lápis. Como menciona Ferreiro (19985, p.68) “[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. Ela pensa o propósito da língua escrita”. Nos encontros de planejamento e socializações alguns alunos tiveram a oportunidade de relatar as suas vivências frente a essas experiências, narrando como foi essa forma de aprender.

Ao mesmo tempo relataram que conseguiram contextualizar os conteúdos estudados, que um mesmo assunto passou a fazer sentido em outras disciplinas, havendo sentido e significado. Juntos decidiram realizar uma exposição na Instituição como produto final do processo, apresentando a toda comunidade que é possível fazer acontecer um Ensino Médio Integrado, trabalhando interdisciplinarmente, com diálogo entre docentes, discentes e disciplinas, encontrando sentido para os conhecimentos que são elencados como conteúdos nas Matrizes Curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste texto concluímos que essa integração pode-se atribuir um sentido filosófico, pois expressa uma concepção de formação humana, com base na integração das dimensões humanas da vida no processo formativo. Aplicar o projeto desenvolvendo um trabalho coletivo entre as disciplinas e os professores, ao mesmo tempo proporcionando a avaliação junto com os alunos envolvidos foi extremamente significativo, pois os resultados foram socializados e organizados através de exposição como produto final, expondo os resultados para a Instituição.

Como nos ensina Arroyo “[...] As saídas que [os professores] buscam, individual ou coletivamente, podem não ser aquelas sonhadas pelos que decidem, nem aquelas debatidas pelos que pensam a educação, porém, são saídas, refletem escolhas possíveis, pensadas individualmente e debatidas coletivamente (ARROYO, 1999, p.153). Para esse autor, “a inovação curricular contribui para o reconhecimento da escola como o espaço de ações educativas, e de professores como sujeitos de inovação.”

Acredita-se que aceitar o desafio de pesquisar, planejar, tornando aluno e professor, professor e professor agentes ativos do processo, foi uma escolha possível, pensada e debatida coletivamente. Com essa experiência, ao mesmo tempo uma pesquisa de ação, constatou-se que é possível realizar um trabalho integrado, desde que haja planejamento, disponibilidade de





tempo e divisão de responsabilidades. Além da integração de conteúdos e disciplinas, integra-se a maior preciosidade do trabalho, o talento humano, o ir e vir e relacionar-se com pessoas, profissionais que estão inseridos em um processo de construção e reconstrução, desconstruindo concepções de um trabalho isolado, fragmentado.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A.F.B. Currículo: políticas e práticas. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_, Ivani. (org). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_, Ivani Catarina Arantes (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2002, p.14.19.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985.

LUCK, H. Pedagogia da Interdisciplinaridade. Fundamentos Teórico-metodológicos. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes. (1994).

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 109, p. 67-87, 2000.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: Hélio da Costa; Martinho da Conceição. (Org.). Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional. São Paulo: CUT, 2005c, v. 1, p. 19-62.



# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS MACROCATEGORIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Jacson Luís Reiniak<sup>1</sup> – UNIVILLE  
Nelma Baldin<sup>2</sup> – UFSC e UNIVILLE  
Iana Gomes de Lima<sup>3</sup> – UNIVILLE  
Grupo de Trabalho 4 – **Práticas educativas**  
Agência Financiadora – FAP/UNIVILLE

## Resumo

Este artigo é um recorte adaptado da dissertação de mestrado intitulada “Representações Sociais de Educação Ambiental: o que pensam os professores de ensino fundamental” que se encontra em fase de preparação para defesa. O estudo teve como objetivo demarcar o papel das representações sociais por meio do senso comum e com a utilização das macrocategorias de educação ambiental presentes nas obras de Layrargues & Lima (2014), Lima (2011), Reigota (2014), Guimarães (2013) e Loureiro (2012) no processo de compreensão da realidade educacional vivenciada pelos sujeitos que dela são protagonistas no que toca à temática ambiental. Para a formação deste trabalho, fez-se uma revisão detalhada da bibliografia atualizada sobre Educação Ambiental cujo propósito está em fazer o levantamento das macrocategorias que a compõem e das Representações Sociais, em especial o papel do senso comum para, a parti disso, realizar uma triangulação de dados que compuseram os resultados que indicam a grande capacidade que a Teoria das Representações Sociais possui para ser uma ferramenta utilizada nas pesquisas sociais que tratam sobre a temática ambiental. Além, ainda, de levantar as características das macrocategorias de Educação Ambiental que, assim como foram encontradas nos estudos dos autores pesquisados, podem ser encontradas em novas pesquisas. A organização das macrocategorias percebidas nas obras estudadas contribui ainda para que novas pesquisas nelas se fundamentem ou, ainda, ao se encontrar categorias diferentes ter-se uma base para haver comparações e permitir o desenvolvimento científico nesse campo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Representações Sociais; Macrocategorias.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação/Univille. E-mail: jacsonlr@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora do Mestrado em Educação da Univille. E-mail: nelmabaldin47@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFRS. Professora do Mestrado em Educação da Univille. E-mail: iana\_glima@yahoo.com.br



## INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm sido desenvolvidos e que se utilizam da Teoria das Representações Sociais para adentrarem no complexo universo que é tecido nas relações humanas. As pesquisas que se fundamentam nas Representações Sociais, ao mesmo tempo que são beneficiadas por seu arcabouço teórico, contribuem com ela ao divulgar os trabalhos realizados por Moscovici, pai da teoria e pelos demais estudiosos que se esmeram por desenvolvê-la. Os principais campos de estudo que encontram nas Representações Sociais uma parceria adequada para a produção científica são: a antropologia, a psicologia, a sociologia e a educação nos seus mais diversos ramos de atuação, dentre os quais a Educação Ambiental.

A Educação Ambiental adquire entendimentos e manifestações em sua prática pedagógica muito diversas. Dependendo do contexto social onde ela desenvolvida, pode variar em seus entendimentos sobre: o ser humano, sobre meio ambiente, sobre seus fins, sobre os responsáveis pela crise ambiental e sobre o papel que as instituições ou o ser humano comum possuem.

Trabalhar a Teoria das Representações Sociais e as macrocategorias de Educação Ambiental possibilitará aos pesquisadores da área, a aquisição de uma ferramenta para a compreensão da realidade muito eficiente, além do conjunto de categorias “*a posteriori*” que mais recorrem em pesquisas como a que serviu de fundamento para este artigo.

Nesse sentido, o presente artigo busca evidenciar o alcance das representações sociais - em seu particular - o papel do senso comum na formação dos constructos teóricos e compreensões da realidade dos sujeitos que vivem num meio social comum, além de desenvolver as macrocategorias de Educação Ambiental presentes nos textos dos autores que subsidiam este estudo.

## TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – O SENSO COMUM

A Teoria da Representação Social foi desenvolvida por Serge Moscovici e ganhou espaço com a publicação da tese, de sua autoria, sobre Representação Social e Psicanálise – *La Psychanalyse son image et son public* – apresentada em 1961. Nessa obra, o autor relata o desenvolvimento teórico dos termos empregados, afirmando que o conceito de “representação coletiva” que anteriormente fora desenvolvido por Durkheim quando quis estabelecer a sociologia como ciência autônoma, tratava de “formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo” (MOSCOVICI, 2015, p. 15). As representações coletivas possuiriam a função de integrar a sociedade em um corpo coeso e conservar suas características próprias, tornando capaz o trabalho sociológico. Diferentemente das representações coletivas, mas inspirado nelas e pela psicologia social, Moscovici se orientou “para as questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social” (MOSCOVICI, 2015, p. 15). Nascia aí o campo das “Representações Sociais”. Desta forma, Moscovici trouxe para o campo de estudos da psicologia ferramentas da sociologia do conhecimento e “contribui na ruptura com a psicologia social behaviorista, redefinindo a psicologia social como ciência que estuda o indivíduo dentro de rede social na qual se encontra inserido” (FIGUEIREDO, 2003, p. 73).

Em seu trabalho sobre a Teoria das Representações Sociais, Moscovici procurou resgatar a dimensão social na pesquisa psicológica. Desta forma, deu conotação científica ao estudo do senso comum formado de modo dinâmico no meio social e manifestado pela cultura. Esse formato possibilita uma profunda relação das representações sociais com o senso comum.

No campo das investigações sociais, o senso comum é considerado por alguns pensadores como “um bloco monolítico verdadeiro, um saber das essências tão legítimo quanto qualquer outro, inclusive o filosófico e o sociológico” (VIANA, 2008, p. 21). Essa legitimidade do saber do senso comum é partilhada por Sá (1995), que admite haver diferença entre o conhecimento científico e o saber do senso comum, mas dá importância ao senso comum por conta de sua relevância na busca da compreensão dos processos cognitivos e interações sociais, apreendidas, estas, em sua complexidade por via do senso comum.





Partindo da fundamentação do senso comum, a Teoria das Representações Sociais podem ser entendidas de três formas diferentes. Como fenômeno, as representações sociais fazem parte da realidade e são colocadas como objetos de estudo; como teoria, as representações sociais são um conjunto de construções metodológicas com as quais o pesquisador tratará o fenômeno; por fim, sob a perspectiva metateórica, as representações sociais são colocadas em debate com outras teorias.

Ao mesmo tempo que o senso comum é uma fonte inesgotável de conteúdos pertinentes para a formação do fenômeno social, é dele que emerge certa estabilidade dada pelo distanciamento que mantemos de nossa criação, emergem então as representações sociais. Os conteúdos engendrados do senso comum para a formação das representações sociais são: conceitos, valores, assimilações fragmentárias de conceitos científicos, imagens, costumes, entre outros. Com um ar estético, lemos: “Ao criar representações, nós somos como artista que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus” (MOSCOVICI, 2015, p. 41). Sobre o senso comum e a formação da sociedade, complementa Marková (2006, p. 191):

Quando nascemos na sociedade e na cultura, nós nascemos também no conhecimento de senso comum. Ele está ao nosso redor e nós o adotamos – para o melhor ou para o pior. Por exemplo, nós aprendemos inconscientemente a comer certos tipos de coisas e evitar outros, nós adotamos critérios culturais de beleza e feiura, de moralidade e imoralidade e somos socializados na física do senso comum. Nós aprendemos estas coisas através da comunicação, através das atividades diárias e através das nossas próprias atividades. O conhecimento do senso comum está também entrelaçado com diversas formas de pensamento, de sabedoria e de comunicação.

Sob essa perspectiva, a origem da orientação da vida humana reside nas construções advindas do senso comum. Pode-se afirmar que as representações sociais são de fato representações sociais nascidas no senso comum, em outras palavras, a Teoria das Representações Sociais possui seu dado material no senso comum (MOSCOVICI, 2015). Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais trabalha a realidade vivenciada pelos sujeitos de um grupo específico e forma os constructos teóricos, intelectualmente formados para se poder comunicar aquela realidade. Assim, a formação de categorias conceituais sobre a realidade se fazem possíveis também no que diz respeito à Educação Ambiental.

## MACROCATEGORIAS BÁSICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental tem recebido classificações decorrentes da pluralidade de entendimentos que a temática ambiental assumiu ao longo das transformações e ênfases dadas às tendências pedagógicas, epistemológicas, ambiental, ética, cultural, política, social, além da força das instituições nas arenas de debate no Brasil e mundo. Segundo Lima (2011), a título de organização para se poder ter, de modo geral, as bases fundamentais das diversas classificações sobre Educação Ambiental no Brasil, deu-se a formulação das três Macrocategorias Básicas da Educação Ambiental que relacionam o ser humano, meio ambiente e sociedade. As macrocategorias da Educação Ambiental no Brasil são assim denominadas: conservacionismo, política, cultural e integral. A análise de cada uma delas e de suas vertentes primárias ocorre ao longo deste texto, a partir de sete enfoques: o entendimento que possuem sobre a *crise ambiental*, concepção de *ser humano*, sua *prática pedagógica*, *os responsáveis* pela crise ambiental, sua *epistemologia*, sua concepção política e as *classificações sobre Educação Ambiental a que deu origem*.

## O CONSERVACIONISMO

O conservacionismo é um movimento que reúne propostas do mundo das ciências biológicas e do paradigma cientificista moderno. Das ciências biológicas herdou a ideia





naturalista de entendimento sobre as questões ambientais, segundo a qual, a racionalização do uso de recursos naturais, a busca por estratégias de preservação dos ecossistemas e a manutenção da biodiversidade são temas centrais em seu cabedal. Neste sentido,

mantém-se disponível como visão de mundo que informa, não apenas ações de mobilização contra o desaparecimento de espécies, proteção aos animais, etc., mas também é particularmente evocado na ação do Estado, que tende a identificar sua política ambiental como uma política de proteção ambiental (CARVALHO e SATO, 2005, p. 57)

Conforme foi-se trazendo para o debate os problemas provocados pela crise ambiental e as questões foram sendo aprofundadas nas discussões acadêmicas ou não, os conservacionistas e preservacionistas foram se dando conta da gravidade do problema provocado pelo ser humano à natureza. Ao identificar o ser humano como causa dos danos ambientais, passaram a

...interpretar a crise ambiental como um fenômeno natural, ideologicamente neutro, essa tendência conservacionista também atendia aos interesses dominantes na sociedade ao expurgar a crise ambiental dos conflitos sociais e políticos que lhe eram inerentes (LIMA, 2011, p. 176).

A influência da razão instrumental moderna foi adotada pelos conservacionistas que entenderam como medida para superar a crise ambiental o emprego da tecnologia. O emprego do ideal moderno também fragmentou a realidade e separou o ser humano e a cultura do mundo natural, a razão do objeto a ser conhecido, a razão da emoção e “posteriormente se multiplicou em outras tantas dicotomias como desenvolvimento e meio ambiente, consumo e produção, ciências naturais e sociais, técnica e ética, entre outras” (LIMA, 2009, p. 154). Grün (2007) defende que a dicotomização provocada pelo pensamento moderno fez com que todo conhecimento científico válido fosse formado a partir desse modelo epistemológico, o qual se estendeu até as questões do meio ambiente e separou o ser humano, política e cultura da natureza.

É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir dessa cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles olham a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é o novo ideal da educação: distinguir-se o mais possível da natureza, tornar-se humano (GRUN, 2007, p. 35).

Para o debate das questões ambientais a razão instrumental, técnica e científica é destacada e passa a ser considerada como o único discurso válido em detrimento de outros modos de formulação do entendimento sobre a problemática ambiental como razão política, ética e comunicativa. Por conta desta forma de entender os problemas ambientais, os mesmos passam a ser debatidos de forma “neutra” por especialistas das áreas científicas.

O ser humano abstrato causador dos males ambientais e distante do mundo natural provoca a desumanização das relações entre essas realidades, as quais passam a ser entendidas como dicotômicas. A prática pedagógica escolar conservacionista se fundamenta na transmissão de conhecimentos que versem sobre os sistemas ecológicos e saberes tecnológicos para mitigar os impactos ambientais decorrentes da ação antrópica. A prática pedagógica de

... viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente,





acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 30)

Assim, a reflexão ambiental é direcionada para a esfera privada em vez de ser tratada no viés social e político, dada a formação de uma Educação Ambiental que se organizou nos moldes da dicotomia entre ser humano e natureza, além de ser tecnicista e possibilitar a apropriação do público pelo privado.

## **POLÍTICA OU SOCIOAMBIENTAL**

A segunda Macrocategoria Básica da Educação Ambiental, política ou socioambiental, busca superar as deficiências da concepção ambientalista ao incorporar em seu discurso elementos políticos e sociais não presentes na concepção anteriormente vista. Nesta macrocategoria básica, as causas dos problemas ambientais são resultado do processo de como a organização humana se firmou enquanto política e economia, as quais, trouxeram em seu cerne a valorização da propriedade privada, a exploração dos recursos naturais difusos - bem comum pertencentes a todos os cidadãos -, e o atrelamento do Estado a estes ideais. “Com base nessa compreensão, consideram que as empresas privadas e o Estado são os principais agentes responsáveis pela degradação ambiental, devendo ser prioritariamente responsabilizados pelo restante da sociedade” (LIMA, 2011, p. 177).

Segundo Layrargues & Lima (2014), Lima (2011), Reigota (2014), Guimarães (2013) e Loureiro (2012), os fundamentos desta macroestrutura repousam na epistemologia das ciências humanas e sociais. Essas, permitem um entendimento político e social das causas, consequências e soluções para os problemas socioambientais. A Educação Ambiental está atenta aos conflitos político-sociais presentes no interior das sociedades a nível micro organizacional dos agrupamentos humanos e a nível macro organizacional ao debater sobre esses conflitos a nível mundial e “concebe a crise ambiental como o produto da dominação e da exploração exercida sobre a sociedade e o ambiente por certos grupos sociais” (LIMA, 2011, p. 178).

Na concepção prático-pedagógica,

educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoriaprática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais, sendo a intervenção nesta realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade são priorizados, significando uma Educação política, a qual nos faz perceber e ser os sujeitos que somos na história (GUIMARÃES, 2013 p. 17).

O perfil político da Educação Ambiental permite a problematização da realidade social e sua relação com o meio ambiente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Desenvolve o conceito de assimetria, segundo a qual, há diferentes sujeitos sociais responsáveis pela crise ambiental, afetados por ela e em condições de contribuir para sua solução. A nomeação e responsabilização desses sujeitos por via das práticas educativas permite a organização conceitual e a criação de uma pauta ação política de busca pela justiça social. Portanto,

a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes (LAYRARGUES & LIMA, 2014, p. 29).

A macrocategoria básica política ou socioambiental foi uma das mais profícuas no campo da Educação Ambiental. Ela resultou em correntes de pensamento que, conforme as





transformações sociais e políticas sobre a Educação Ambiental, permanentemente se renovam, atendendo às demandas das sociedades e do mundo dinâmico na atualidade. A afirmação política e cunho transformador fazem parte de algumas correntes de Educação Ambiental (EA), tais como: “da EA alternativa, da EA crítica, da EA para a gestão ambiental, da ecopedagogia, da EA transformadora, entre outras denominações” (LIMA, 2011, p. 178).

## CULTURAL OU CULTURALISTA

A macrocategoria básica cultural defende uma postura de renovação dos aspectos ético-valorativos presentes nos indivíduos, nas relações entre os indivíduos e entre estes e o meio ambiente. Os projetos humanos se encontram presentes no meio cultural. Na ação humana a cultura é formada, ganha corpo, os valores são formados e, em contrapartida, o ser humano é formado pela cultura na qual encontra as facticidades orientativas para sua existência. Além do movimento de assimilação ou acomodação à cultura estabelecida, há também os movimentos contraculturais que, segundo Lima (2011, p.179), “visam a uma renovação das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante”. Um dos mecanismos mais importantes para a perpetuação ou transformação cultural é a educação. Segundo Festoso & Tozoni-Reis (2015, p. 03):

A educação, importante âmbito de análise, porque é responsável por ensinar valores e instruir a população para a vida em sociedade – nessa sociedade burguesa -, foi se organizando ao longo dos séculos, portanto, reforçando a ideologia da classe dominante. O limite da educação “para todos”, preconizada no processo revolucionário burguês está claramente explicitado por Voltaire, em 1757, que já dizia que as massas não deviam ser esclarecidas, afinal o povo deveria ser guiado e não instruído.

Ensinar valores e fomentar a transformação no modo de pensar dos indivíduos é o carro chefe da proposta pedagógica cultural que busca criar uma nova forma do ser humano se relacionar com o meio ambiente, “que apela para uma transformação valorativa na direção da solidariedade, do acolhimento da diversidade cultural, da igualdade e da justiça socioambiental” (LIMA, 2011, p. 179). Essa macrocategoria possui três vertentes.

A primeira das vertentes é a *individualizante*, que apela para os *conteúdos interiores* que se centram no autoconhecimento, autodesenvolvimento, autoestima, espiritualidade pessoal, a busca pela harmonia individual com a natureza, formação psicoafetiva, a busca pelo bem-estar pessoal e pelos *conteúdos manifestos* que são expressos em ações sobre o meio ambiente como a redução individual do consumo de recursos naturais, a reutilização de materiais, a separação de material reciclável pela cor das lixeiras como ocorre com as práticas educativas dos 3 Rs – reduzir, reutilizar e reciclar; conforme afirmam Pocho (2011, p. 55) e Lima (2011, p. 179). A partir dessa concepção, na medida em que cada indivíduo fizer sua parte na contribuição para a mudança de atitudes para com o meio ambiente, a degradação ambiental diminuirá até o ponto em que se obterá a superação completa dos danos impingidos nos últimos tempos.

A segunda vertente é a *coletivista*, segundo a qual, não é possível haver mudanças estruturais no meio social e superar a crise ambiental partindo de pressupostos individualizantes que produzem irrisórios resultados em termos práticos. As mudanças individuais só fazem sentido se repercutirem em transformações culturais mais amplas, a nível social. Por este motivo,

São priorizados os comportamentos e os valores relacionados à solidariedade, à cooperação social, à defesa pública da diversidade cultural, à responsabilidade social das instituições, à justiça socioambiental como movimento, à democratização do conhecimento e das oportunidades sociais que ele oferece, às manifestações coletivas, aos mutirões, aos laços comunitários, à reivindicação dos direitos culturais coletivos e do consumidor, (...) entre outras possibilidades (LIMA, 2011, p. 180).





Layrargues, ao prefaciá-lo Loureiro (2012, p. 13), faz referência a três possibilidades associativas entre a questão cultural e a sociedade, aproximando-se do que foi afirmado anteriormente por Lima (2011).

No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto do pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas da educação, existem propostas educativas voltadas à questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural associada a estabilidade social; a mudança social associada a estabilidade cultural; e, finalmente a mudança cultural concomitante à mudança social.

A mudança cultural associada à estabilidade social vai ao encontro da perspectiva do enfoque individualizante da Educação Ambiental cultural ao afirmar que mudanças no âmbito individual podem provocar resultados pertinentes no domínio social. Num segundo momento, a Educação Ambiental com ênfase nas mudanças coletivas culturais pode provocar mudanças sociais relevantes. Por fim, um terceiro encaminhamento conduz para a possibilidade da mudança social com a permanência da cultura por via de uma Educação Ambiental que priorize a mudança política à mudança cultural, perspectiva próxima da macroestrutura básica política ou socioambiental.

A terceira vertente que se pode obter pela leitura de Carvalho (2004) e Cruz & Neto (2008) é a formulação de uma concepção de *sujeito ecológico*, cujas características atendem aos princípios já trabalhados da tendência culturalista, como é o caso da formulação de uma contracultura em oposição ao *status quo* hegemônico, traços de uma espiritualidade religioso-ambiental, de uma ética romantizada e de uma sensibilidade para com as questões ambientais por via de uma metodologia pedagógica de transformação dos códigos de valores em vista à formação de uma nova sociedade (LIMA, 2011). A concepção de sujeito ecológico defende uma aproximação entre as pessoas e uma harmonia entre elas para a formação de uma sociedade ecológica, o que permite uma aproximação afetiva do ser humano com a natureza, se distancia do antropocentrismo para um entendimento diversificado dos saberes que envolvem a questão ambiental e valoriza as diversas manifestações socioculturais. Neste sentido, a sociedade ecológica “se fundamenta sobretudo no modo de inter-relação humana, posto que não é possível haver sociedade ecológica se esta não estiver em consonância com o universo de pessoas que a constrói através de interação mútua” (CRUZ & NETO, 2008, p. 01).

## INTEGRAL OU INTEGRADORA

A macrocategoria básica *integral ou integradora* admite simultaneamente as diferentes concepções sobre educação, indivíduo, meio ambiente e setores organizados da sociedade para a formulação de seu entendimento sobre as questões ambientais. A partir da integração desses elementos haveria a construção dos conhecimentos e ações que romperiam com a unilateralidade, seriam constituições complexas, para além dos limites que os saberes individualmente trazem consigo.

Trata-se, portanto de uma integração de ecologia, educação, política, cultura, economia, ética e tecnologia e, ainda que preliminarmente, do lançamento de pontes entre os saberes científico, filosófico, tradicional, artístico e religioso, da comunicação das disciplinas entre si e do estabelecimento de parcerias entre os diversos segmentos sociais pertencentes à sociedade civil, ao Estado e ao setor privado (LIMA, 2011, p. 182 - 183).

Inspirada na teoria da complexidade de Edgar Morin (2010), essa macrocategoria básica afirma que os problemas ambientais precisam ser tratados por processos que contemplem diferentes orientações racionais, perspectivas pedagógicas e múltiplas ações. Dado que o





fenômeno humano não comporta unilateralismos reducionistas que definem em detrimento da compreensão que é mais rica e ampla. Nas palavras de Leff (2011, p. 310), ele afirma que na complexidade “reconhece-se que os problemas ambientais são sistemas complexos, nos quais intervêm processos de diferentes racionalidades, ordens de materialidade e escalas espaço-temporais”. A riqueza do pensamento está na complexidade que ele é capaz de assumir, nas relações que é capaz de fazer com as epistemologias subjacentes e outras formas manifestas de saber.

Complexo é tudo aquilo que não pode se reduzir a uma explicação clara, a uma ideia simples e, muito menos, a uma lei simples. (...) O conhecimento complexo procura situar seu objeto na rede à qual ele se encontra conectado. O conhecimento complexo objetiva reconhecer o que liga ou religa o objeto a seu contexto, o processo ou organização em que ele se inscreve (MORIN, 2010, p. 190).

Nessa perspectiva, um olhar crítico dos fundamentos epistemológicos é feita e passa-se a permitir interpretações e assimilação dos mais diversos mirantes dos quais se busca ver o fenômeno. Não significa um anarquismo epistemológico, mas a admissão de que diferentes entendimentos levam a uma visão complexa, mais rica e capaz de compreender melhor o fenômeno posto como desafio ao pesquisador sobre Educação Ambiental. Significa dizer que há uma interconectividade e uma interdependência entre os saberes, além de uma aproximação do fazer científico ao homem (LEFF, 2011).

A estratégia educacional no contexto da teoria da complexidade precisa estar atenta aos diversos saberes e as relações entre esses saberes na tentativa de aprender o fenômeno estudado em sua interconexão. A isso significa dizer que o tratamento do objeto de estudo precisa ser observado sob diferentes perspectivas epistemológicas, além dele próprio ser confrontado com outros objetos que possam estabelecer relações. Neste sentido, a interdisciplinaridade é a estratégia mais adequada para se ir ao encontro das exigências dessa teoria.

A interdisciplinaridade implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos (LEFF, 2011, p. 311).

A prática multidisciplinar acontece como ação comum nos estudos sobre Educação Ambiental nos mais diversos grupos de pesquisa dentro e fora das universidades. Pesquisadores vindos de diversas áreas dos saberes contribuem com diferentes leituras sobre as teorias já existentes sobre as questões ambientais, criam novas teorias, releem o fenômeno humano no mundo e sua relação com meio ambiente, interpretam elementos que permanecem e os elementos que mudam nessa relação, entre tantas outras implicações que tornam a Educação Ambiental um objeto de estudo assaz dinâmico. Esses processos ocorrem no sentido de aprofundar os entendimentos já cristalizados no meio acadêmico, criar novos entendimentos sobre os processos que envolvem a Educação Ambiental e, principalmente, revitalizar a prática científica nesse entorno.

A interação entre os saberes e a percepção da complexidade do objeto e sujeitos pesquisadores alcançada pela interdisciplinaridade proposta por Leff (2011) e a delicada trama que se tece da relação do ser humano com o meio ambiente, evidenciada por Sauv e (2005) encontra síntese nas coloca es de Lima (2011, p. 183) quando este autor afirma que o conhecimento abrangente e integrado “por um lado, representa um avanço significativo para o campo ambiental e, por outro, ainda   um processo inacabado, com muitos desafios a responder”.





Em linhas gerais, as macrocategorias básicas da Educação Ambiental no Brasil trazem princípios no campo epistemológico, ético, da educação e da política que formam seus conceitos e disputam espaço na busca pela hegemonia.

Cabe evidenciar que as categorias apresentadas neste texto seguem um formato estritamente didático e idealizado, não sendo encontradas isoladamente na realidade escolar ou nos ambientes de educação informal, os quais extrapolam aos modelos formados a partir do exercício intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já enfatizado, este trabalho objetivou evidenciar o alcance das representações sociais - em seu particular - o papel do senso comum na formação dos constructos teóricos e compreensões da realidade dos sujeitos que vivem num meio social comum, além de desenvolver as macrocategorias de Educação Ambiental presentes nos autores aqui citados.

As representações sociais se mostram um importante mecanismo de apreensão de meios sociais complexos. A investigação sobre Educação Ambiental aponta para um vasto mundo de entendimentos dos sujeitos que fazem parte do meio escolar. Segundo Reigota (2014) as representações sociais revelam concepções, visões de mundo, entendimentos que são tecidos no meio social e alimentados com o tempo, se cristalizam como verdade. Utilizar-se da Teoria das Representações Sociais é um caminho interessante para se buscar saber o que o meio social (o senso comum) manifesta por Educação Ambiental. Assim, surgem as lacunas a serem preenchidas com estratégias pedagógicas para se superar os entendimentos acríticos sobre Educação Ambiental.

Por fim, as macrocategorias de Educação Ambiental podem contribuir com novas pesquisas na medida que fundamentam teoricamente essa temática. Assim como essas categorias surgiram do contexto social onde a pesquisa dos autores pesquisados foi realizada, outros contextos sociais podem ser fonte para variações das categorias estudadas ou para o surgimento de outras categorias ainda latentes no contexto social não explorado.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. *IN*: SATO, Michèle & CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (Orgs). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, p. 45 – 50, 2005.

CRUZ, M. do C. S.; NETO, E. B. C. **A Formação do Sujeito Ecológico no Curso de Gestão Ambiental do IFPE** – Campus Recife. 2008. Disponível em < <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/viewFile/1355/905> > Acesso em abril/2016.

FESTOSO, M. B.; TOZONI-REIS, M. F de C. **Raízes da educação ambiental nos movimentos sociais**: reflexões sobre participação. VIII APEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 19 a 22 de junho de 2015.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Educação ambiental diagnóstica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba. 2003. 347 f. Tese (doutorado em ciências biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11.ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. Revista Margens Interdisciplinares, v.6 nº 9, pp. 11 – 22, 2013.





LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *IN: Ambiente & Sociedade*. São Paulo: v. XVII, n. 1, p. 23-40. jan. – mar. 2014.

LEFF, H. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *In: Olhar de professor*, Ponta Grossa, 14 (2): 309 - 335, 2011.

LIMA, G. F. da C. **Educação ambiental no Brasil**: formação, identidades e desafios. São Paulo: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica**: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, C. F. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sócias: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MORIN, E. **Meu caminho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes. 2015.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações sociais. *In: Jacques, M. C. Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p. 104-117, 1998.

POCHO, C. L. **Avaliação de programas governamentais de educação ambiental**: um caso de empresa estatal da área de energia. 2011, 419 f. Tese (doutorado em engenharia de produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In SPINK, Mary Jane P. (Org). O conhecimento do cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia sócia. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: EDUSC, 2008.



# UM OLHAR PARA OS CURSOS DE PARTEIRAS NO BRASIL E EM SANTA CATARINA: O “FAZER-SE” DAS PARTEIRAS COMO PRÁTICAS DE HERANÇA CULTURAL

Cristina Gonçalves Chérico Ceccato – UNIVILLE  
Elizabete Tamanini – UNIVILLE  
Jane Mery Richter Voigt – UNIVILLE  
Grupo de Trabalho – Práticas Educativas  
Agência Financiadora – Fundo de Apoio à Pesquisa

## Resumo:

O presente artigo tem a intenção de apresentar um breve estudo, na perspectiva de “um olhar” sobre a história das parteiras, mulheres cujo trabalho acompanha a história da humanidade. As parteiras estão presentes em grande parte dos diferentes grupos sociais, portanto, partiremos para a história das parteiras no Brasil e o surgimento dos cursos de parteira. Destacaremos, em um recorte regionalizado, pesquisas sobre parteiras que desenvolveram suas atividades no estado de Santa Catarina e também sobre os cursos de parteiras que foram oferecidos no estado. Dialogando entre saberes científicos e populares pretendemos oportunizar o debate sobre os saberes das parteiras tradicionais e a criação dos cursos de parteiras como fonte de pesquisa para o campo da Educação e de Gênero. Buscamos nas obras das autoras Anayansi Correa Brenes e Maria Lúcia de Barros Mott referência para os estudos históricos sobre parteiras. Além de referências como teses, dissertações e artigos de pesquisadores e pesquisadoras que publicaram sobre os saberes e fazeres de parteiras no Brasil e em Santa Catarina. Esse artigo faz parte da pesquisa de mestrado em Educação que vem sendo desenvolvida pelas autoras no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville – SC, intitulada “Artefatos que suscitam memórias: parteiras na contemporaneidade - interfaces entre educação popular e gênero”.

**Palavras-Chave:** Educação Popular, Parteiras e Gênero.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto de pesquisa documental, realizada durante estudos para elaboração de dissertação intitulada “Artefatos que suscitam memórias: parteiras na contemporaneidade - interfaces entre educação popular e gênero”, ainda em construção. Pretendemos apresentar breve histórico, ou seja, “um olhar” sobre a criação dos cursos de parto ou de parteiras<sup>1</sup> no Brasil e em Santa Catarina, com o objetivo de dar visibilidade aos saberes e fazeres de parteiras e motivar discussões sobre questões relativas à Educação Popular e Gênero.

Para promover um diálogo entre saberes científicos e populares sobre o tema, buscamos nas obras das autoras Anayansi Correa Brenes e Maria Lúcia de Barros Mott referência para os

---

<sup>1</sup> Algumas instituições denominavam o curso para formação de parteiras como “curso de parto” e outras de “curso de parteiras”.



estudos históricos sobre parteiras. Além dessas fontes, referências como teses, dissertações e artigos de pesquisadores e pesquisadoras que publicaram sobre os saberes e fazeres de parteiras no Brasil e em Santa Catarina também foram relevantes nessa trajetória de pesquisa.

## UM POUCO DA HISTÓRIA DAS PARTEIRAS

As parteiras são mulheres que ao longo da história da humanidade tem auxiliado os partos e seus cuidados. Antes da medicina<sup>2</sup> ser a responsável, em grande parte, pela assistência e conhecimentos relativos à parturição, as parteiras conforme Brenes (1991, p.135) “(...) detinham um saber empírico e assistiam domiciliarmente as mulheres durante a gestação, parto e puerpério (como também nos cuidados com o recém-nascido)”. Em função desse trabalho de extrema importância no cotidiano das comunidades, as parteiras eram de inteira confiança das mulheres e sendo assim eram consultadas quando o tema era a saúde feminina.

O verbo partejar tem ligação ao ato de cuidar e a uma atividade entendida como feminina. Segundo Costa (2000, p. 41), “(...) o ato de cuidar de outras pessoas, incluído aí os cuidados com as mulheres durante o parto está ligado ao fazer feminino desde os tempos imemoriais”.

Sendo assim, pensar nas atividades das parteiras nos remete às questões de gênero, aqui entendidas como “categoria para análise histórica” a partir da perspectiva de Joan Scott (1995, p.86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Refletindo sob a perspectiva desse conceito podemos pensar na importância do saber feminino com relação ao parto, condição biológica apenas da mulher.

Entendemos o saber das parteiras como um saber ancestral com diferenças dependendo da cultura, mas que era compartilhado no ambiente feminino e que proporcionava prestígio e certo poder às parteiras, considerando aqui o conhecimento como forma de poder e autonomia. A força da educação é percebida também por meio do poder do conhecimento, pois “(...) a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades, conceito intrínseco a cultura, que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades” (BRANDÃO, 2007, p.11).

Com o surgimento da Obstetrícia como área das ciências médicas, marcada pela “(...) publicação do primeiro livro de Eucário Rösslin (ou Rhodion), em 1513 (...) dedicado à instrução das parteiras” (MONTENEGRO e REZENDE FILHO, 2013, p.14). Com a evolução da medicina os chamados de médicos-parteiros, que se dedicavam a área da Obstetrícia, inauguraram “(...) a produção de um saber anatômico e fisiológico da mulher, a partir do olhar masculino” (BRENES, 1991, p.135).

O saber relativo ao corpo feminino especialmente relacionado à concepção e todas as suas fazes, como períodos menstruais, gestação, parto e pós-parto, eram saberes restritos às mulheres em muitas culturas e povos. Apenas os homens tinha acesso aos saberes científicos da medicina, assim como as demais ciências, nesse período histórico em que a mulher não tinha acesso às instituições de ensino formal (em especial a escola). Com o surgimento da Obstetrícia os homens começam a se dedicar, de forma mais específica, ao estudo corpo feminino. Mesmo com várias restrições culturais e religiosas da época, relacionadas ao pudor e acesso ao corpo da mulher, a Obstetrícia vai se constituindo como área médica.

## UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE PARTEIRAS NO BRASIL

Partimos agora para uma breve história das parteiras no Brasil, resgatando os saberes dos povos indígenas e suas as práticas obstétricas, que foram relatadas por viajantes, cronistas e

.....  
<sup>2</sup> A obstetrícia é a área da Medicina que estuda a reprodução na mulher, sendo assim, se ocupa da gestação, do parto e do pós-parto nos seus aspectos fisiológicos e patológicos. A palavra “obstetrícia” vem da palavra latina “*obstetrix*”, que significa “a mulher assistindo à parturiente”. Em algumas inscrições antigas encontrou-se a grafia “*opstetrix*”; que equivaleria a “mulher que presta auxílio” (CAPARROZ, 2003, p.18).





missionários que descreviam os hábitos das várias etnias. Segundo alguns desses relatos, em algumas etnias o parto ocorria sem auxílio, onde a indígena gestante “(...) ao ser surpreendida pelas contrações parturientes, onde estivesse se acocorava e em tal postura dava à luz, aguardando o secundamento”. (MONTENEGRO e REZENDE FILHO, 2013, p.23). Em outros grupos, porém o parto ocorre com auxílio, como o exemplo da etnia Tupinambá que:

(...) anunciado o trabalho, pelas dores, a mulher se estirava no solo ou sobre tábua, mesa rústica de parir, conservada no interior das malocas. Acudiam as mais idosas e o parto era também assistido pelo marido, que comprimia o ventre da paciente e seccionava, posteriormente, o cordão umbilical, com os dentes ou pedra aguçada. (MONTENEGRO e REZENDE FILHO, 2013, p.23).

Para essa escrita destacamos as mulheres indígenas e as mulheres quilombolas<sup>3</sup> enquanto representação do acúmulo de saberes ancestrais e históricos pouco visibilizados pelos estudos no campo da educação e áreas afins. No artigo da pesquisadora Benedita Celeste de Moraes Pinto, *Gênero e Etnicidade: histórias e memórias de parteiras e curandeiras no norte da Amazônia* de 2012, a autora nos traz dados sobre o cotidiano das mulheres parteiras. Nessa obra, a autora comenta a atuação da mulher negra, tanto da constituição como da manutenção dos quilombos, em alguns casos como líder.

(...) desde a formação de antigos quilombos, o domínio pelas mulheres de técnicas de curas e utilização de ervas, cascas, folhas e raízes de pau, que curam, tornou-se o caminho que conduz algumas dessas mulheres a conquistar respeito e confiança diante dos demais, como é o caso das parteiras e “experientes” ou curandeiras, que aglutinam ao seu redor a gratidão daqueles que ajudou a nascer, ou ainda, daqueles que com chá de alguma casca, folha ou raiz medicinal curaram o mal do corpo, ou então, mediante benzeções, conseguiram aliviar o peso do espírito e afastar as forças do sobrenatural (PINTO, 2012, p.202-203).

As mulheres quilombolas são identificadas pela autora como aquelas que ultrapassaram a condição feminina estabelecida para a época, do “ser frágil” e “passivo”, pois foram capazes de construir a sua história e de seu povo “pela força típica advinda de suas personalidades e de múltiplas formas de resistência, repassadas e executadas até os dias atuais por algumas de suas descendentes nos povoados negros rurais do Tocantins” (PINTO, 2012, p. 211).

Podemos entender, a partir do relato da pesquisadora Benedita Celeste de Moraes Pinto, que as atividades das mulheres quilombolas parteiras e curandeiras não era sinônimo de submissão ao papel feminino estabelecido por uma sociedade patriarcal, mas sim uma atividade de serviço comunitário, de resistência e de manutenção da cultura ancestral.

Até o início do século XIX, no Brasil, as parteiras em atividade eram negras e mulatas livres, chamadas de “parteiras práticas”, “aparadeiras” ou “comadres”. Segundo Mott (1994, p.115): “médicos e cirurgiões apenas excepcionalmente participavam da parturição, em geral nos casos de partos laboriosos e difíceis. As primeiras parteiras diplomadas que exerceram o ofício no Brasil eram estrangeiras e chegaram por volta de 1828”.

A educação das mulheres no período colonial praticamente se restringia a ler, escrever, contar, bordar, costurar além dos ensinamentos religiosos. Lembrando, que esses ensinamentos eram geralmente oferecidos por professores e professoras particulares às filhas dos que podiam pagar. A vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1818, faz com que as mulheres tenham algumas oportunidades de instrução. São as senhoras estrangeiras que em suas casas transformadas em pensões ou como professoras domiciliares, dedicaram-se ao ensino de costura, bordado, religião, aritmética e de língua nacional, para moças. “É a vinda dessas senhoras francesas e

<sup>3</sup> Quilombolas são descendentes de africanos escravizados e, em resistência à situação de escravização, fugiram e se organizaram em quilombos, que significa lugar de acampamento e refúgio (PINTO, 2012).





portuguesas e, mais tarde, alemãs que amplia um pouco o acanhado horizonte intelectual da mulher brasileira” (SAFFIOTI, 2013, p.272).

É nesse contexto que surge o primeiro curso de parteiras, em 1832, após a criação das primeiras faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. O “Curso de Parto”, como era chamado, constituiu-se junto às escolas médicas, conforme Brenes (1991, p.139) “(...) as faculdades passaram a conceder os títulos de doutor em Medicina, de farmacêutico e de parteira, sem os quais ninguém podia exercer atividades em qualquer dos ramos da arte de curar”. Lembrando que às mulheres era possível frequentar apenas o curso de parteira.

A criação do curso de partos, por D. João VI previa alguns critérios para o ingresso das estudantes, conforme Mott (1999, p.136):

A lei de 3/10/1832 que criou as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia estabeleceu a organização de um curso especial para formar parteiras, em que eram admitidas apenas alunas do sexo feminino. A idade mínima exigida era a de 16 anos, as candidatas deveriam saber ler e escrever corretamente em Português e apresentar um atestado de bons costumes passado pelo juiz de paz da freguesia onde moravam, o que aliás não era pedido para os alunos do curso de Medicina, nem para os de Farmácia. Deveriam pagar, como os demais 20 mil réis pela matrícula. Essas exigências sugerem que se esperava alunas jovens, sem experiência prática adquirida com parteiras tradicionais (obtido, conseqüentemente, toda formação por ensinamentos médicos), alfabetizadas, de moralidade comprovada e com recursos para poder pagar a matrícula.

É preciso esclarecer as dificuldades vividas pelas mulheres no âmbito educacional formal no período de surgimento dos cursos de parteira no Brasil. Saffioti (2013) destaca que, o ensino público secundário era oferecido apenas pelo Colégio Pedro II, no qual não era aceito o ingresso de estudantes do sexo feminino. Já no ensino particular as meninas eram aceitas, mas tinham, assim como no ensino primário, um currículo diferenciado dos meninos. A educação secundária preocupada com o encaminhamento ao ensino superior era voltada aos meninos. Para as meninas a educação era pautada no encaminhamento para o matrimônio. “Além de não haver estímulo à realização de cursos superiores pela mulher, o próprio modo pelo qual estava organizado o ensino secundário brasileiro dificultaria sua penetração nas escolas superiores” (SAFFIOTI, 2013, p.283).

Diante do contexto histórico da educação para as mulheres e das exigências legais para o ingresso ao curso de parto, poucas foram as mulheres que cursaram os cursos existentes. O curso de parto para formação de parteiras diplomadas não chegou a ser acessível às mulheres, demonstrando que as exigências para ingresso nos cursos de parto não estavam adequados à realidade da mulher na época. Segundo Mott (1999, p.157):

(...) as medidas propostas foram sempre tomadas visando se restringir, cada vez mais, o acesso ao curso a um perfil de mulher diferente daquele que se atribuía às parteiras tradicionais. Enquanto as mulheres que exerciam o ofício eram consideradas em geral como sendo provenientes das camadas mais baixas da sociedade, escravas, negras e mulatas livres, de comportamento moral duvidoso, velhas, supersticiosas, analfabetas, exigia-se que as alunas do curso de partos fossem jovens, que tivessem uma moralidade comprovada pelo Juiz de Paz, estivessem sob a supervisão do pai ou do marido e tivessem um pecúlio suficiente para pagar a matrícula, que fossem alfabetizadas, que soubessem inclusive francês, como também Aritmética, conhecessem Álgebra e Geometria e, depois da década de 80, Física, Química e História Natural.

Já no século XX, as várias modificações na legislação do ensino de parteiras, relacionam-se à extinção dos cursos de parteiras e à criação de cursos de enfermeiras de maternidades anexos às faculdades de medicina, hospitais e maternidades. Para Canassa (2005, p.38-40) o início do século XX, marca o início da substituição do curso de parteira pelo curso de formação de enfermeiras:





Acompanhando o processo de institucionalização do parto, em 1925 o curso de parteiras é suprimido por decreto, e para substituí-lo era previsto o curso de formação de enfermeiras de maternidades. Esses cursos permaneceram anexados as faculdades de medicina, que deveriam reorganizá-los, mas como isso não aconteceu (...).

A pesquisadora Ilze Zirbel (2003, p. 65) faz a seguinte análise sobre a criação dos cursos de parto e ou de parteiras: “(...) o que se queria não tinha muito a ver com ‘aprimorar a prática obstétrica das mulheres’, mas ‘regulamentar’ e ‘fiscalizar’ o ofício das parteiras”. A necessidade de regulamentação e fiscalização no exercício de trabalho das parteiras traz à tona o ideal de trabalho científico e ocidental ditado pelos homens, aos quais as mulheres parteiras deveriam seguir, se quisesse exercer seu ofício, principalmente em espaços compartilhados com os médicos.

A desqualificação do trabalho feminino por parte dos médicos, na época, nos remete novamente às questões de gênero. Os fazeres e saberes femininos estão historicamente relacionados ao privado (casa, família) e a atuação masculina ao ambiente público (fora do lar, rua). Conforme Michelle Perrot (2005, p. 34): “(...) o mundo público, sobretudo econômico e político, é destinado aos homens e é o mundo que conta. Logo, o trabalho e conhecimento de assistência à saúde quando pensado e efetuado por mulheres era menos valorizado do que os masculinos já estruturados politicamente”.

Mesmo diante da desvalorização do saber das parteiras tradicionais, o seu ofício continua presente no Brasil<sup>4</sup>, principalmente em regiões em que o sistema de saúde pública é de difícil acesso à população, como em áreas indígenas.

## UM OLHAR REGIONAL: PARTEIRAS EM SANTA CATARINA

Falamos, até então neste texto, sobre as parteiras, seus saberes e sua formação enquanto práticas educativas populares e também sobre os cursos de parto e ou de parteiras no Brasil de forma mais ampla. Faremos agora um breve histórico do trabalho de parteiras no estado de Santa Catarina, local onde essa pesquisa se desenvolve.

Para Tornquist (2001, p.41), “(...) no caso de Santa Catarina, como em outras regiões da América Latina, o processo de exclusão das parteiras é recente, de modo que elas ainda povoam a memória de boa parte da população”. O fazer das parteiras faz parte do ambiente privado e assim, feminino, sendo então as mulheres as principais transmissoras das memórias relativas aos saberes e fazeres das parteiras.

O ofício de parteira, também em Santa Catarina, era exercido frequentemente por mulheres pobres, porém elas tinham certo prestígio na comunidade em que atuavam devido ao vínculo de cumplicidade que desenvolviam com as mulheres que atendiam. Para Canassa (2005, p. 35):

Em geral as parteiras catarinenses eram conhecidas em suas comunidades por estarem associadas à arte da benzedura e das massagens durante o trabalho de parto, com o objetivo de aumentar as contrações necessárias para a expulsão do bebê. Essas técnicas visavam a aumentar a capacidade da parturiente para enfrentar a dor, exigindo delas uma postura ativa.

Em pesquisa desenvolvida no ano de 2008 em Santa Catarina, Rosana Studnicka Lopes, investigou parteiras tradicionais em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação & Memória: Saberes e Fazeres de Mulheres Parteiras da Região Serrana de SC*. A pesquisa tinha o objetivo de compreender as experiências do ato de partejar das parteiras entrevistadas, que

<sup>4</sup> Nos anos 2000, iniciou no Brasil o programa do Ministério da Saúde *Trabalhando com Parteiras Tradicionais* em diferentes estados brasileiros, mas principalmente nas regiões Norte e Nordeste, com o objetivo de: “(...) sensibilizar gestores e profissionais de saúde para que reconheçam as parteiras como parceiras na atenção à saúde da comunidade e desenvolvam ações para valorizar, apoiar, qualificar e articular o seu trabalho ao SUS, inserindo-o entre as estratégias do Ministério da Saúde para a redução da morbimortalidade materna e neonatal” (BRASIL, 2010, p.11).





aprenderam com a experiência, o ofício. A autora destaca em suas análises, a compreensão das entrevistadas da função de parteira como inspiração simbólica:

Quando analisamos o contexto sócio-cultural tem-se uma leitura de que pouco restava naquela situação para optar por uma profissão. Por outro lado, mesmo em mundos projetados para “um certo fim”, estas mulheres e muitas outras que se foram, permitiram que a coragem, a curiosidade e o desejo suplantassem o destino já apontado pelas circunstâncias da vida. Muitas delas compreendendo a função de parteira como inspiração divina, como se fosse uma predestinação. Outras misturam o divino com a tradição, com as heranças de outras mulheres que praticavam em passados distantes o ato de partejar (LOPES, 2008, p73).

A historiadora Karen Christine Réchia, em seu artigo *Das senhoras dos “repolhos” e das “roças”: ou de como nasciam os bebês* publicado no livro *História das mulheres de Santa Catarina* (2001), traz relatos do trabalho de parteiras do sul do estado no período de 1930 a 1960. Réchia (2001) percebe diferentes formas de conceber e de transmitir o ofício de partejar.

Destacamos nesta escrita a influência das diferenças culturais, dos saberes e fazeres na prática das parteiras. Sendo o estado de Santa Catarina, também influenciado culturalmente por diferentes povos (europeus, indígenas e africanos) cada nacionalidade e cultura traz consigo diferentes formas de partejar. Os chás, as orações, os cuidados com o (a) recém-nascido (a) e o período de resguardo, tem variações dependendo da influência cultural. Outro destaque importante no texto de Réchia (2001), sobre o ofício das parteiras em Santa Catarina, é que a função foi por muito tempo, e talvez em algumas comunidades ainda seja, uma atividade de serviço à comunidade, exercida como um “favor”.

As parteiras práticas aprendiam seu ofício com outras parteiras e exerciam essa atividade como serviço à comunidade em que estavam inseridas e também traziam consigo ensinamento e tradições culturais relacionadas às suas origens. Com o surgimento dos cursos de parto em Santa Catarina, esses saberes populares começam a disputar espaço com os saberes científicos.

O artigo *A mão e a luva: o processo de medicalização do parto e o corpo feminino em Florianópolis* da historiadora Carmem Suzana Tornquist, também publicado no livro *História das mulheres de Santa Catarina* (2001), nos traz informações sobre os cursos de parto no estado:

Os cursos de formação de parteiras em Santa Catarina começaram a ser ofertados na Maternidade Carlos Corrêa a partir da década de 30. Intentava-se formar “profissionais” mais adequadas aos ideais de civilidade e higiene que passaram a alimentar o poder público. Já no início deste século, podia-se obter o diploma de parteira, conferido pelo Departamento de Saúde Pública do Estado. Constituíam-se, assim, as chamadas “parteiras diplomadas” (TORNQUIST, 2001, p.52).

Sobre o curso de formação de parteiras da Maternidade Carlos Corrêa, encontramos outra referência que detalha a criação e o seu funcionamento:

Em Santa Catarina, o primeiro curso oficial de formação de parteiras no Estado que se tem conhecimento, foi criado em Florianópolis na Maternidade Carlos Corrêa em 1931 e oficializado através do Decreto Estadual nº 96 de 29/11/1935, sendo denominado Curso de Enfermagem Obstétrica. O curso começou a funcionar por iniciativa do Doutor Carlos Corrêa, que era médico na instituição e que tinha o apoio de um grupo de médicos e do auxílio de uma parteira, Army Candemil Capanema<sup>5</sup>. Depois de dois anos de curso, que incluía tanto aulas

<sup>5</sup> Army Candemil Capanema, parteira nascida em 1923 em Imaruí/SC. Em 1940 mudou-se para Florianópolis para fazer o curso de parteira na Maternidade Carlos Correa. Nos anos de 1970 graduou-se em Enfermagem pela UFSC. Conforme: COSTA, Lucia Helena Rodrigues da. Memórias de Parteiras: Entrelaçando Gênero e História de uma prática feminina do cuidar. Florianópolis, 2002. 168 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.





teóricas como práticas, essas parteiras recebiam o diploma de Enfermagem Obstétrica e passavam a realizar os partos considerados normais, tanto em domicílios como nas maternidades. (CANASSA, et. al., 2011, p. 424)

No artigo intitulado *O saber/fazer das parteiras na Maternidade Carmela Dutra de Florianópolis - SC (1967/1994)*, das pesquisadoras Neli Silvia Andreazzi Canassa, Miriam Süsskind Borenstein, Odaléa Maria Brüggemann e Vitória Regina Petters Gregório, publicado em 2011, temos uma pesquisa realizada com quatro parteiras que trabalharam na instituição. Com relação à escolha do período pesquisado as autoras explicam que "(...) em 1967, ingressou na referida maternidade a primeira parteira entrevistada e, em 1994, foi quando a última entrevistada aposentou-se na instituição" (Canassa et. al. 2011, p. 424). Sobre a fundação da maternidade, as autoras contam que:

Em 1956, por iniciativa do Governador Irineu Bornhausen, foi criada em Florianópolis, a Maternidade Carmela Dutra (MCD), na qual muitas parteiras passaram a atuar na sala de parto. Essa Maternidade se constituiu em uma instituição modelo para a época, equipada com o que havia de mais moderno no país. A equipe era basicamente constituída por médicos, uma enfermeira, práticos de enfermagem e parteiras (CANASSA et. al. 2011, p. 424).

Sobre as parteiras entrevistadas pelas pesquisadoras, o artigo traz informações quanto a formação dessas mulheres. Conforme descrição contida no artigo, observamos que das quatro parteiras entrevistadas duas realizaram Curso de Parteiras na Maternidade Carlos Corrêa uma em 1952 e outra em 1960. Uma das parteiras entrevistadas:

(...) foi da primeira turma (1959-1961) de alunos do Curso de Auxiliar de Enfermagem realizado na Escola de Auxiliares de Enfermagem Madre Benvenuta, em Florianópolis-SC e, posteriormente, em 1963, fez o Curso de Parteiras na Santa Casa de Misericórdia em Porto Alegre-RS (CANASSA et. al. 2011, p. 425).

Com relação à Escola de Auxiliares de Enfermagem Madre Benvenuta, Canassa (2005, p. 36) nos traz mais detalhes:

Em 1959, na capital do Estado catarinense, as irmãs da Divina Providência criaram a Escola de Auxiliares de Enfermagem Irmã Benvenuta, localizada ao lado do Colégio Coração de Jesus, com a finalidade de suprir as necessidades de profissionais na área da enfermagem para o mercado de trabalho em hospitais e maternidades. Nessa escola várias mulheres foram capacitadas e colocadas nas instituições hospitalares para prestar assistência de enfermagem.

Na dissertação de mestrado de Karen Christine Réchia, intitulada *Lembranças Íntimas de minha avó: partos, parteiras e outras histórias em Treze de Maio-SC* de 1998, em que a pesquisadora entrevistou a parteira diplomada Verônica Kuhnen Feuerschuetzte, que estudou no curso de formação de parteiras oferecido pela Maternidade Carlos Corrêa, tendo sido a primeira parteira diplomada a atuar no Hospital de Tubarão-SC. A parteira foi a Florianópolis em 1946 cursar a "Escola de Parteiras" em regime de internato com duração de dois anos (RECHIA, 1998).

Em sua dissertação Réchia (1998, p.138) conta que a "Escola de Parteiras" de Florianópolis era frequentada por mulheres de todo o Estado: "Trajadas com um guarda-pó e uma touca, acompanhavam o dia-a-dia daquele hospital, da enfermaria aos quartos de primeira, conforme o poder aquisitivo das pacientes". Conta ainda que, as aulas eram ministradas por médicos, nos momentos "de folga" em que eles não estavam cuidando dos pacientes. Os conhecimentos necessários para a certificação da parteira são descritos pela pesquisadora:





Identificar a sua função e posição hierárquica no ambiente hospitalar, saber usar o instrumental técnico, ler os manuais quando fosse possível, assistir as parcas aulas e “cuidar” das pacientes dos doutores. Finalmente, depois de dois anos, Dna. Verônica Kuhnen e suas colegas, foram submetidas ao exame final, “no departamento da saúde, nós fomos lá de manhã, fizemos uma prova, umas perguntas e nós escrevíamos.” Está lá no seu diploma, que ela ainda conserva, como pode ser constatado por mim: Verônica Kuhnen - Enfermeira Obstétrica, com a assinatura do Departamento de Saúde Pública. (RÉCHIA, 1998, p. 140-141)

Destacamos também o curso de formação de parteiras que aconteceu na cidade de Blumenau, Canassa (2005, p. 39) nos traz detalhes:

Na década de 30, mais precisamente no dia 17 de maio, foi criada a primeira Escola de Parto do gênero do Estado de Santa Catarina na cidade de Blumenau, seguindo o modelo do curso de obstetrícia da Escola Médico-Cirúrgica de Porto Alegre. Foi reconhecida pela Assembleia Legislativa do Estado, e os certificados que ofereceria também seriam válidos em território paranaense, por uma lei de reciprocidade que existia entre os dois estados.

A autora nos traz ainda informações de como funcionava o curso e quais eram os requisitos para o ingresso das candidatas:

O curso seria de apenas um ano. As candidatas deveriam ter noções de língua portuguesa, noções de aritmética, idade mínima de 18 anos, certificado de boa conduta e atestado médico que garantisse a ausência de alguma moléstia contagiosa. Cabe aqui lembrar que a maioria da população local falava alemão e que em muitas famílias as meninas ficavam sem acesso à educação escolar, além de representar “um sacerdócio”. Durante o período de estudo seriam oferecidas as matérias de anatomia da bacia da mulher, noções de microbiologia, embriologia, fisiologia e patologia, além de aulas de clínica obstétrica. As alunas também deveriam ser semanalmente “levadas” aos hospitais da cidade para as aulas exclusivamente práticas (CANASSA, 2005, p.39).

Mesmo com a existência de cursos de partos, também em Santa Catarina, poucas eram as mulheres que puderam participar desses cursos, pois, “(...) a profissão de parteira passou a ser um campo de atuação profissional bastante prestigiado, num contexto em que poucas mulheres trabalhavam no âmbito público” (TORNQUIST, 2001, p.55).

As parteiras diplomadas não substituíram as parteiras práticas, pois elas continuam sendo necessárias em algumas comunidades, Tornquist (2001, p.55) explica essa situação: “O “diploma”, conferido pelo curso e reconhecido pelo Estado, passou a ser exigido para o exercício da profissão, embora informalmente, mas já sob risco de punição, as parteiras práticas continuam desempenhando seu ofício em regiões mais afastadas dos centros urbanos”.

No início do século XX, na cidade de Joinville, assim como médicos e farmacêuticos, o trabalho de parteiras também era presente e dividia espaço em anúncios no jornal da cidade. O que demonstra grande prestígio e reconhecimento da profissão. Sobre as parteiras que atuavam em Joinville o artigo *Partos e parteiras: Histórias e memórias femininas em Joinville*, da historiadora Jeisa Rech, traz o resultado de entrevistas realizadas pela autora com parteiras, parturientes e pessoas que conheciam o trabalho das parteiras, com o objetivo de resgatar memórias relacionadas aos partos.

O artigo destaca que nas décadas de 1940 e 1950 diversas parteiras “diplomadas”, atendiam a população feminina no acompanhamento da gestação, na realização dos partos e em problemas de saúde. Algumas tinham consultório próprio e outras faziam os partos em estruturas montadas em suas próprias casas, como *Frau*<sup>6</sup> Bupp, na Rua Max Colin (RECH, 2007).

<sup>6</sup> *Frau* palavra do idioma alemão, que em português significa mulher, esposa, senhora.





As parteiras que atendiam em suas casas ou na região central, segundo aponta Rech (2007), eram todas diplomadas, tendo feito algum curso de formação de parteiras. Uma das entrevistas apresentadas no artigo destaca que a parteira Alida Timm, conhecida como “*Frau Timm*”, realizou curso em uma clínica particular, na cidade de Blumenau, no ano de 1945.

Mesmo com a inauguração da Maternidade Darcy Vargas em 1947, as mulheres inicialmente ofereciam resistência à realização dos partos nas instituições, a maioria optava por parteiras particulares. Mas as parteiras estavam presentes também na maternidade, como a parteira “*Frau Timm*” a primeira funcionária da instituição, depois de 10 anos atendendo em casa, como parteira particular (RECH, 2007).

As parteiras que trabalharam na maternidade até as décadas de 1980 e 1990, eram profissionais diplomadas em outras cidades ou que recebiam treinamento na própria instituição. Aos poucos as parteiras “particulares” faleceram ou pararam de trabalhar; outras ingressaram na Maternidade Darcy Vargas, no Hospital São José e no Hospital Dona Helena. (RECH, 2007).

Já em Florianópolis, a extinção do curso de parteiras na Maternidade Carlos Corrêa aconteceu em 1964. A enfermeira obstétrica vai aos poucos assumindo as atividades relativas ao parto, “(...) enquanto a parteira foi sendo excluída desse ambiente” (CANASSA, 2005, p.42).

As diversas histórias das parteiras que atuavam em Santa Catarina possuem singularidades, mas de maneira geral correspondem às histórias das parteiras no Brasil. O trabalho dessas mulheres passou de essencial e respeitado até o início do século XX, às denúncias de charlatanismo. A formação de novas profissionais realizada nos hospitais e maternidades faz com que aos poucos os atendimentos particulares sejam substituídos por atendimentos hospitalares.

Observamos a partir destes estudos que os saberes e fazeres relativos ao parto, antes femininos e domiciliares, passam a ser amplamente difundidos e defendidos como saberes científicos masculinos e hospitalizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível, por meio da perspectiva da Educação Popular buscar um diálogo entre saberes científicos e populares, onde os saberes das parteiras podem ser fonte de pesquisa para o campo da Educação. Para Freire (2015) o saber se dá na interação dialógica “homens-mulheres-mundo”. Ele nos chama a valorizar os saberes populares, os saberes prévios que são gerados pela prática e a problematização da realidade. Os autores Fischer e Lousada (2008, p.377-378) nos explicam como é possível dialogar com o saber popular, na perspectiva freireana:

Respeitar os saberes de “senso comum” ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematiza-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apreendidos na vida da escola. Assim o respeito a esses saberes se inscreve num campo mais amplo no qual são produzidos, ou seja, no campo do contexto cultural que é incapaz de ser “lido” competentemente se for diluída a identidade cultural dos educandos e ignorada a questão de classe, elemento de difícil captação em alguns contextos em função da contemporânea complexificação do tecido social.

Práticas educativas fundamentadas nos princípios da Educação Popular, que tenham como objetivo socializar experiências dos saberes e fazeres de parteiras pode nos permitir maior rede de informações a cerca da saúde da mulher e a promoção do respeito às práticas ancestrais e culturais, além de promover também a visibilidade e o reconhecimento histórico dos saberes femininos.





## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais**: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em:<[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto\\_nascimento\\_domiciliar\\_parteiras.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto_nascimento_domiciliar_parteiras.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRENES, Anayansi Correa. **História da parturição no Brasil, século XIX**. Cadernos de Saúde Pública, RJ, 7 (2); 135-149, abr/jun, 1991.

CANASSA, Neli Sílvia Andreazzi; **Memórias de parteiras: a trajetória profissional na Maternidade Carmela Dutra (1967-1994)** Florianópolis, 2005. 158 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

CANASSA, Neli Sílvia Andreazzi; et al. **O saber/fazer das parteiras na Maternidade Carmela Dutra de Florianópolis - SC (1967/1994)** Rev Bras Enferm, Brasília 2011 mai-jun; 64(3): 423-30.

CAPARROZ, Sueli Castilho. **O resgate do parto normal: contribuições de uma tecnologia apropriada**. Joinville: Editora Univille, 2003.

COSTA, Lúcia Helena Rodrigues. **Corpo, Poder e o Ato de partejar: Reflexões à luz das relações de gênero**. R. Bras. Enferm., Brasília, v. 53, n. 1, p. 39-46, jan./mar. 2000.

\_\_\_\_\_, Lucia Helena Rodrigues. **Memórias de Parteiras: Entrelaçando Gênero e História de uma prática feminina do cuidar**. Florianópolis, 2002. 168 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber (erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

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

GUEDES, Sandra P. L. C. **Instituição e Sociedade: a trajetória do Hospital São José de Joinville 1852-1971**. 01. ed. Joinville: Movimento & Arte, 1996.

LOPES, Rosana Studnicka. **Educação & Memória: Saberes e Fazeres de Mulheres Parteiras da Região Serrana de SC**. Lages, 2008. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, 2008.

MONTENEGRO, Carlos Barbosa; REZENDE FILHO, Jorge de. **Obstetrícia**, 12 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Madame Durocher, modista e parteira**. Estudos Feministas, n.1, 101-116, 1994.

\_\_\_\_\_. **O curso de partos: deve ou não haver parteiras?** Cadernos de Pesquisa, n. 108, 133-160, nov, 1999.





PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**, Bauru: EDUSC, 2005.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Gênero e Etnicidade**: histórias e memórias de parteiras e curandeiras no norte da Amazônia. Revista Gênero na Amazônia. Belém, nº 2, jul/dez 2012, p. 201-224.

RECH, Jeisa. **Partos e parteiras: Histórias e memórias femininas em Joinville**. Revista Univille, v.12, 2007.

RÉCHIA, Karen Christine. Das senhoras dos “repolhos” e das “roças”: ou de como nasciam os bebês. In: MORGA, Antônio Emílio (Org.) **História das Mulheres de Santa Catarina**. Chapecó: Editora Argos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lembranças íntimas de minha avó: partos, parteiras e outras histórias em Treze de Maio-SC**. Florianópolis, 1998. 161 p. Dissertação (Mestrado em História) – Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TORNQUIST, Carmem Susana. A mão e luva: o processo de medicalização do parto e o corpo feminino em Florianópolis. In: MORGA, Antônio Emílio (Org.) **História das Mulheres de Santa Catarina**. Chapecó: Editora Argos, 2001.

ZIRBEL, Ilze. **O fim de uma prática e o início de outra: a criação de uma escola de partos em Blumenau na década de 30**. Blumenau em Cadernos, v.XLIV, p. 61-73, 2003.





XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 5**

# A RELEVÂNCIA DA AÇÃO DO DIRETOR NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Fritsche<sup>1</sup> – UNIVALI

Grupo de Trabalho: Infância e educação

Agência Financiadora – não contou com financiamento

## Resumo

A partir da constatação da insuficiência de produção no campo teórico sobre a especificidade da gestão na primeira etapa da educação básica, este artigo procura discutir a relevância da ação do diretor eleito democraticamente, como um dos pilares para a efetivação de uma gestão democrática na unidade de educação infantil. Para isso, apresenta uma revisão bibliográfica sobre a gestão democrática na educação infantil, buscando conhecer o que vem sendo discutido nesta área e seus pressupostos. Faz, também, uma reflexão sobre os diferentes aspectos envolvidos na prática do diretor, procurando delinear seu papel de articulador, social e político, na construção de processos e relações democráticas dentro da especificidade das comunidades educativas que atendem crianças.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Educação Infantil. Participação. Diretor.

## INTRODUÇÃO

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação infantil vem ganhando espaço e foco no debate educacional brasileiro, o que tem implicado um intenso processo de mudança e reorganização em sua estrutura. Nossa legislação e as orientações oficiais trazem cada vez mais exigências para esta, que passou a ser a primeira etapa da educação básica<sup>2</sup>, estabelecendo critérios para o seu funcionamento, para as propostas pedagógicas desenvolvidas e para a qualificação profissional, para citarmos apenas estas (Brasil, 1996; 2010; 2015; 2017). Desse modo, a educação infantil passa a ter ainda mais relevância no cenário educacional, com a obrigatoriedade da matrícula para as crianças a partir dos quatro anos de idade e, ainda, com a crescente demanda pela ampliação com qualidade (GOMES, 2011).

No campo teórico, registramos, nos últimos vinte anos, o aumento das pesquisas e produções de artigos científicos dedicados especialmente ao tema da qualidade na educação

---

<sup>1</sup> Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pedagoga com habilitação para o Ensino Fundamental e Educação Infantil pela UDESC, com especialização em Psicopedagogia pela Unisul. Mestranda em Educação da Univali. Endereço eletrônico: simone.fritsche@edu.univali.br.

<sup>2</sup> Conf. Gomes, 2011: Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), as creches passaram a integrar o sistema de educação básica brasileira e, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº10.210/2001), foram estipuladas metas a serem cumpridas até 2011. Desde a LDB, as creches vêm sendo incorporadas aos sistemas de ensino municipais.



infantil, como cita Correa (2015). Conforme a autora, como se pode depreender da citação a seguir, se por um lado é possível encontrar produções sobre a participação familiar na educação infantil desenvolvidas na década de 90, por outro lado, pesquisas voltadas especificamente ao exame da gestão nesta etapa, seja no âmbito das creches e pré-escolas, seja nas redes de ensino, são ainda bastante escassas no Brasil.

Dentre alguns dos estudos e artigos científicos nacionais e internacionais disponíveis que de alguma maneira discutem a gestão na EI (CORREA, 2001; 2006; BHERING; NEZ, 2002; BORGHI, 1998; CAMPOS, 2012; CÔCO, 2009; GARCIA; MACEDO, 2011; GUNNARSSON, 1998; JENSEN, 1994; KRAMER, S.; NUNES, 2007; MELLO, 1998; SPAGGIARI, 1998; ZABALZA, 1998), dois aspectos chamam a atenção: por um lado, o próprio fato de haver um número restrito de trabalhos voltados especificamente ao tema e, por outro, o de que alguns desses estudos, embora não tivessem como objetivo específico analisar a gestão, concluíram que ela é uma das principais dimensões quando se analisa a qualidade na EI. Assim, esta lacuna de estudos sobre a gestão na/da EI talvez possa explicar algumas das dificuldades ainda presentes nessa etapa educacional (CORREA, 2015, p. 2).

Sendo assim, se uma gestão eficiente, como vimos, pode ajudar a alcançar a qualidade na Educação, ela é hoje um dos desafios para o Estado e a sociedade. Isso porque, com a Constituição Federal e a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), a educação passa a ser pautada pelos princípios de participação e descentralização, estabelecendo a exigência de uma gestão participativa e o controle social de sua qualidade. É a própria LDB que, em seu artigo 3º, estabelece a gestão democrática como um dos princípios do ensino público. Com relação à educação infantil, esse princípio é reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em sua sétima diretriz, onde está estabelecido que a garantia dos direitos básicos da criança e suas famílias à educação e cuidados deve acontecer em um ambiente de gestão democrática.

A urgência da gestão democrática está evidenciada ainda na meta 19 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), que tem como objetivo “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, [...] prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2015, p. 313). Não obstante toda a legislação existente sobre o assunto, percebemos, na Linha de Base do Plano Nacional de Educação, que o tema carece de dados, o que impossibilita o planejamento de ações para sua efetivação. De acordo com este documento, os dados sobre o perfil dos gestores brasileiros da educação básica e sobre a forma de escolha desses gestores nos diferentes municípios e estados dentro do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) são insuficientes. Além disso, as informações sobre o perfil do gestor da educação infantil simplesmente não existem.

Desse modo, podemos perceber que é preciso desenvolver mais estudos sobre as práticas democráticas de gestão na área da educação infantil, procurando corroborar com a formação de gestores preocupados com as especificidades do trabalho com as crianças e em garantir o caráter participativo da gestão. Palmen (2014) reitera que as pesquisas indicam a insuficiência de produção científica que focalize a gestão na primeira etapa da educação básica, revelando que as práticas acabam reproduzindo perfis organizacionais próprios de outras etapas de educação.

Neste contexto, o papel do diretor ganha destaque e também a forma como esse profissional é investido de suas funções. “O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores [...]” (PARO, 1996). De acordo com o autor, as unidades educativas onde os diretores são eleitos democraticamente são mais bem-sucedidas em desenvolver uma gestão democrática que leve a maior e melhor participação da comunidade educativa. Se, por um lado, a eleição pode trazer benefícios para o processo, por outro, ela não garante a efetivação da gestão democrática. “Certamente isso não significa nenhuma certeza em termos de completa democratização [...]. Entretanto, sem ter os vícios das outras alternativas de provimento, a eleição é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democratização” (PARO, 2011, p. 39).





Dentro deste contexto, o objetivo deste artigo é buscar compreender a relevância da ação do diretor eleito democraticamente, em especial nas unidades de educação infantil, como um dos pilares para a efetivação de uma gestão democrática. Para tanto, procura delinear o papel social e político do gestor na construção de processos e relações democráticas dentro dessas comunidades educativas.

Essa discussão torna-se relevante uma vez que as práticas participativas, a descentralização do poder e a “construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada” são indispensáveis para “promover condições de igualdade social [...] que viabilize um atendimento educacional de boa qualidade [...] com vistas à superação de um sistema educacional fragmentado, seletivo e excludente” (ABICALIL, 2013, p. 19).

Com este intuito, o texto foi dividido em duas partes. Na primeira, é apresentada uma revisão bibliográfica do que foi publicado nos últimos cinco anos sobre a gestão democrática na educação infantil, procurando conhecer o que vem sendo discutido nesta área e seus pressupostos. Já na segunda parte, a partir das leituras realizadas, refletimos sobre diferentes aspectos envolvidos na prática do diretor eleito democraticamente e de que maneira sua ação pode contribuir para a participação da comunidade educativa e com isso para a efetivação da gestão democrática em uma unidade de educação infantil.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA REVISADA

Como bem definem as pesquisadoras Vidal e Vieira (2016, p. 414) no relatório do Inep ao se referirem a meta 19 do PNE, “a expressão gestão democrática da educação se caracteriza como um conceito polissêmico e multidimensional sobre o qual se procura delinear alguns aspectos que vêm sendo implementados na política educacional”. Na legislação brasileira, a gestão democrática é um princípio orientador do ensino público e os entes federados têm autonomia sobre o assunto. Desse modo, observamos que estados e municípios mantêm entendimentos próprios e diferenciados sobre a questão. Por isso mesmo, é importante, antes de mais nada, revisar a literatura a fim de entender sobre qual gestão democrática estamos nos referindo, para o que e para quem ela serve.

Nesse sentido, Paiva (2016, p. 95) nos ajuda a esclarecer que “os direitos sociais foram os últimos a nascer e, ao que parece, vieram para ficar [...]”. A autora cita Bobbio (1992) ao afirmar que o problema mais grave com relação à conquista de direitos não é o de sua fundamentação, mas sim com sua manutenção. “A ideia de que a luta por direito inverte a mão tradicional do poder — que passa a vir de baixo para o alto — leva diretamente à relação entre direito e democracia (a que Bobbio chama de subversiva)”. Isso porque, para este autor, enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado e com o objetivo de limitar esse poder, os direitos sociais exigem exatamente o contrário, a ampliação dos poderes do Estado.

Nas escolas, portanto, o direito à educação precisa se traduzir pelo acesso, a oferta de vagas — o que não basta. O direito só se faz se garantida a permanência e o sucesso da aprendizagem, ou seja, pela ideia de que não basta garantir a matrícula, a vaga [...]. Poder-se-ia dizer que a garantia do direito, nesse plano cotidiano traduz-se pelo projeto político-pedagógico que as escolas assumem, tornando visíveis e inegociáveis sua finalidade, seu compromisso com quem servir e com o êxito da sua tarefa (PAIVA, 2016, p. 96).

Neste contexto, os movimentos sociais foram fundamentais para a ampliação e garantia de direitos e, principalmente, na reivindicação de um “ideal democrático”. De acordo com Scherer-Warren (1999), “[...] a finalidade das mobilizações não é somente, ou mesmo, principalmente a tomada do poder político, mas a extensão da participação cidadã na auto-organização das lutas e na fiscalização dos poderes”. Ainda assim, não é possível esquecer que esse mesmo processo de democratização, iniciado no Brasil durante o contexto mundial pós-guerra fria também pode funcionar como legitimação do neoliberalismo instalado logo a seguir.





Assim, os mesmos neoliberais de hoje asseguravam, durante os anos 70 e 80, que a democracia política não era condição do desenvolvimento econômico e que, ao contrário, um regime autoritário oferecia ótimas condições para o crescimento da produção. Nos anos 90, eles asseguram que a democracia e livre mercado são dois lados da mesma moeda” (p.14).

Como vemos, esse discurso pela democracia, pela participação e pelos direitos vem sendo legitimado, aceito e desenvolvido pelos atores sociais desde a década de 90, numa espécie de “movimento cidadão” que impulsiona não só a política, como as relações econômicas, culturais e sociais. “Podemos observar, por um lado, uma fragmentação das mobilizações e das lutas e, por outro, uma aceleração de um processo de democratização” (Scherer-Warren, 1999, p.16).

Em nossa jovem democracia brasileira em consolidação e imersa em um contexto complexo, existe a crítica a uma definição liberal de democracia. Porém, muitas vezes, parece difícil estabelecer o próprio conceito de democracia. E, assim, acaba-se desenvolvendo uma visão utópica, dentro da qual se confunde democracia com um projeto de sociedade ideal com direitos que teriam como titular não o indivíduo, mas grupos como o povo, a nação etc. É a clássica definição de “governo do povo”, como se fosse possível governar para todos, sem exceção, afinal sabemos que sempre haverá uma minoria não contemplada. Num conceito mais minimalista, diríamos que democracia é a possibilidade de escolher e votar. De acordo com o Dicionário de Política da Universidade de Brasília (UNB), “O problema da Democracia, das suas características, de sua importância ou desimportância é, como se vê, antigo. Tão antigo quanto a reflexão sobre as coisas da política, tendo sido reproposto e reformulado em todas as épocas” (BOBBIO, 1998, p. 320).

Para assinalar algumas etapas deste longo percurso, recordamos Marsílio de Pádua (Defensor pacis, I, 8), São Tomás de Aquino (Summa Theologica, I-II, qu. 105, art. 1); Bodin (De la república, II, 1), Hobbes (Decive, cap. VII, Leviathan, cap. XIX), Locke (Segundo tratado sobre o Governo, cap. X), Rousseau (Contrato social, III, 4; 5, 6), Kant (Metafísica dos costumes. Doutrina do direito, § 51), Hegel (Linhas fundamentais de filosofia do direito, § 273) (BOBBIO, 1998, p.321).

Procurando então ampliar um pouco mais o entendimento sobre a democracia, recorreremos aos escritos de Popper (1959), que nos apresenta uma concepção nada convencional do tema. O autor procura responder a clássica pergunta feita por alguns filósofos ao longo da história sobre “quem deveria governar”. Diferentemente de Platão, que afirmou que os reis filósofos deveriam estar à frente devido à sua inteligência ou de Rosseau, que defendia que o povo deveria governar, para Popper o equívoco começa na pergunta em si. Para o autor, o mais plausível seria se perguntar qual sistema permitiria que se cometessem menos erros. O engano estaria, portanto, em colocar essa ênfase na questão “quem”, já que, para ele, não interessa quem manda, desde que seja possível derrubar esse governo “sem derramamento de sangue”. Popper afirma que qualquer governo passível de ser derrubado tem um forte incentivo para agir de um modo que agrade ao povo. E este incentivo pode ser perdido se o governo souber que não pode ser expulso com essa facilidade.

Essa tese levantada por Popper nos remete a uma questão fundamental para o funcionamento pleno da democracia: a fiscalização do poder público. E, essa fiscalização exige justamente uma maturidade política que implica a participação efetiva da sociedade. E se vê traduzida na possibilidade de intervenção direta do cidadão na tomada de decisão e no controle do exercício do poder. Porém, como sabemos, no Brasil, o sistema político e partidário favorece a sobreposição das relações interpessoais e dos interesses particulares ou de determinados grupos econômicos sobre as decisões governamentais, o que acaba definindo uma forma muito particular de se fazer política. Esse jogo de influências prevalece sobre as leis e os interesses públicos e enfraquece sobremaneira a própria Constituição em que está ancorada nossa democracia. Neste cenário, o próprio governo que deveria zelar pela aplicação das leis e pela garantia dos direitos do cidadão, muitas vezes falha em seu cumprimento, e não é cobrado.





Isso se deve em grande parte, ao fato de que as pessoas não sabem como funciona o sistema democrático e resulta em uma apatia derivada do desconhecimento das formas de interação nesse sistema (BAQUERO, 2001).

A busca por uma democracia mais participativa, transparente e equitativa envolve diretamente a educação, em especial as escolas. Neste sentido, as unidades educativas têm o papel de discutir a ação e as iniciativas governamentais principalmente aquelas ligadas diretamente à sua atividade fim. Desse modo, entende-se que a comunidade educativa, que inclui funcionários, professores, famílias, crianças e equipe diretiva, deve ter acesso sobre quanto é investido na manutenção daquela unidade, quais são as fontes de financiamento e onde o dinheiro é aplicado, bem como ao seu projeto político-pedagógico. É preciso desenvolver uma cultura de participação, fortalecer o sentimento de empoderamento<sup>3</sup> da comunidade educativa com relação a uma escola inclusiva<sup>4</sup>, considerando que ela é pública, não por ser mantida pelo governo, mas por estar a serviço das pessoas como garantia ao direito à Educação. Desse modo, a possibilidade de participação é parte fundamental na efetivação de uma gestão democrática.

Mas como essa gestão democrática acontece no âmbito da educação infantil? Procurando compreender essa questão, Fernandes e Campos (2015) escreveram um artigo onde, após discorrer sobre a gestão educacional de modo mais amplo, realizam um trabalho de investigação bibliográfico sobre o processo de gestão das instituições de educação infantil. De acordo com as autoras, a produção acadêmica sobre gestão educacional e escolar é ampla e apresenta divergências e distintas compreensões, uma vez que é produzida dentro de um contexto de tensão gerado por reivindicações e disputas de diferentes grupos sociais no período da Constituinte e, principalmente, durante a reforma do Estado, na década de 90, que marca a luta pela democratização do ensino buscando a qualidade e a garantia de acesso e permanência como um direito social (p.142).

Após a revisão bibliográfica realizada no banco de teses da Capes, com um recorte entre 2010 e 2011, no acervo da Biblioteca da Fundação Carlos Chagas e ainda em referências de acervos particulares, as pesquisadoras confirmam que os estudos sobre a gestão da Educação Infantil ainda são poucos. Além disso, as reflexões sobre os processos de gestão se fundamentam em pesquisas realizadas em instituições de Ensino Fundamental e estudos teóricos sobre a administração e a gestão que não guardam relação com a Educação Infantil. Além disso, a bibliografia estrangeira também apresentou poucos estudos sobre o tema (CAMPOS *et al.*, 2012).

Na bibliografia sobre a gestão educacional verifica-se ainda uma trajetória do conhecimento em administração escolar que pode ser dividida em três momentos.

[...] o primeiro, no início da década de 1980, resgata o pensamento da administração da educação, procurando articular o pensar e o agir nas suas atividades e buscando destacar o papel político desempenhado pela administração. O segundo, em meados da década de 1980, insere o termo “gestão” [...], contemplando algumas características necessárias para a existência da escola democrática [...]. Finalmente, o terceiro momento prossegue com a utilização paralela entre os termos “administração” e “gestão”, sendo

<sup>3</sup> Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Paulo Freire. Para o educador, isso quer dizer aquele que realiza, por si mesmo, as mudanças e ações que o levam a evoluir e a se fortalecer. É um processo de tomada de consciência quanto à situação vivida. Neste contexto, está o conceito do empoderamento social, que se resume em dar poder à uma comunidade, fazer com que tudo seja democrático, que a população em geral tenha poder de opinião e decisão.

<sup>4</sup> O uso do termo escola inclusiva não se refere apenas à questão das necessidades especiais, ele aparece ampliado no sentido político e social da função da escola que é a formação humana. Neste sentido, Libâneo que a escola tem como compromisso “ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural”. Desse modo, “[...]a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; [...], sem o que as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas” (LIBÂNEO, p. 1, 2004).





o primeiro associado à burocracia autoritária, à hierarquia, à centralização e a formas antidemocráticas de trabalho e o segundo, à organização do trabalho coletivo, à participação e possibilidade de relações mais horizontais, menos hierárquicas e a descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. Também, nesse momento, contempla-se a relação entre educação/administração/qualidade, criticando-se a qualidade tal como concebida pelo modelo político “neoliberal” (MAIA, 2008 apud FERNANDES; CAMPOS, 2015, p.144).

Com a revisão bibliográfica realizada, as autoras concluem que o foco de discussão sobre a gestão está no nível macro da educação, convergindo, muitas vezes, a área da gestão da educação para a política educacional. Isso sugere que há certa dificuldade em se definir o que é objeto do campo da gestão, o que leva à falta de uma reflexão mais profunda sobre a gestão das instituições de educação, sobre a formação inicial e continuada dos gestores e a articulação entre a produção de conhecimento na área e as práticas das pessoas que atuam na gestão educacional.

Ao examinar a literatura sobre a gestão da educação infantil, confirmamos então que elas são escassas se comparadas ao que foi escrito sobre gestão nas outras etapas de educação (AMORIM *et al*, 2016). Um dos motivos para isso pode ser o fato de a educação infantil ter sido integrada ao sistema educacional a menos tempo. Desse modo, “como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição” e, com isso, gera um conflito com suas especificidades (FERNANDES; CAMPOS, 2015).

Uma busca pelo termo “gestão democrática na educação infantil”, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, mostra que, nos últimos cinco anos, apenas vinte e dois trabalhos foram publicados, sendo dezesseis dissertações e seis teses. Registramos ainda que, em 2016, foi publicada quase metade de toda a produção acadêmica encontrada, sendo sete dissertações e uma tese. Esses números confirmam que ainda há poucos trabalhos escritos sobre o tema da gestão democrática na educação infantil e suas especificidades. Sobre o trabalho do diretor na educação infantil encontramos oito trabalhos, sendo cinco dissertações e três teses.

Ao analisar alguns trabalhos realizados “percebe-se a dificuldade em se articular as discussões de cunho mais teórico sobre a gestão educacional e as especificidades da educação infantil [...]” (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p.155).

Outro desafio é justamente compreender as competências e habilidades necessárias ao diretor para atender as especificidades dessa etapa da educação, transitando na complexidade dos afazeres administrativos-burocráticos e pedagógicos.

## **ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO DIRETOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Interessados em saber como são administradas as unidades de educação infantil e como a gestão das redes municipais responsáveis por esta etapa podem impactar a qualidade da educação, pesquisadores de diversas universidades federais participaram da pesquisa intitulada “A gestão da educação infantil no Brasil”, que foi realizada entre 2011 e 2012 em seis capitais brasileiras (CAMPOS, 2012). A pesquisa confirma a extrema segmentação da educação básica brasileira ao registrar as diferentes características de organização das redes municipais. Com relação aos gestores, os quais, tanto nas secretarias quanto nas unidades, são, em sua maioria, mulheres, registrou-se um alto comprometimento com a educação infantil e com a luta pelo reconhecimento de sua importância.

Na referida pesquisa chama atenção ainda o funcionamento da equipe diretiva. A maioria dos coordenadores pedagógicos não se sente parte da equipe gestora, junto com a direção, o que demonstra uma hierarquização de poderes. Outro aspecto relevante diz respeito a





concepções contraditórias entre os profissionais da escola e os familiares. Enquanto as famílias demonstraram valorizar a unidade educativa, emitindo opiniões positivas sobre o trabalho dos profissionais, na escola predomina uma visão negativa das famílias, sendo estas vistas como obstáculos ao trabalho educativo e não como parceiras.

Para Campos (2012), isso demonstra alguns dos desafios a serem enfrentados para a efetivação da gestão democrática na educação infantil. Uma gestão onde seja possível uma participação verdadeira das famílias que supere preconceitos e estereótipos e que caminhe em direção ao diálogo e à parceria entre a escola e a família.

No contexto escolar, em muitos momentos, a presença da família é bastante cobrada, mas nem todas as unidades educativas se abrem para a sua real participação. Segundo Franzoni (2015), para que a participação da comunidade educativa aconteça, é preciso organizar tempos e espaços que permitam o diálogo.

[...] um projeto participativo implica em construir um projeto coletivo de participação, um projeto que promova a participação não apenas em momentos pontuais como em reuniões, eleição de diretores e conselhos de escola. É necessário antes de tudo envolver a todos da instituição educativa (FRANZONI, 2015, p. 154).

Assim sendo, essa participação não é e nem deveria ser mera formalidade. A família não pode estar na escola apenas nos momentos festivos ou reuniões informativas, os profissionais também não podem ser somente comunicados acerca das decisões tomadas, é preciso dividir os problemas, conviver com opiniões contrárias, dialogar, fazer e pensar junto sobre a educação que se deseja. Ainda de acordo com Franzoni (2015), “a participação é um processo que se aprende, pois implica em desenvolver práticas de argumentação, de escuta, de respeito à opinião alheia, de revisão de conceitos e saberes”.

Essa cultura de participação precisa ser desenvolvida no ambiente escolar. Algumas vezes nos omitimos, não queremos participar, porque sabemos que isso sugere responsabilidade na condução daquilo que queremos alcançar. É mais fácil então criticar e apontar aquilo que não funciona na escola, delegando “a outros aquilo que faz parte de sua obrigação enquanto sujeito partícipe da ação coletiva”, ao invés de assumir um papel ativo de transformação dessa realidade (PARO, 1996, p.105). Nesse sentido, a figura do diretor acaba representando não um líder para a coordenação de esforços, “mas muito mais uma oportunidade de jogar sobre os ombros do diretor toda a responsabilidade [...]”.

Neste contexto, o fortalecimento da atuação do conselho escolar, bem como da Associação de Pais e Professores também é fundamental. A comunidade educativa, que inclui funcionários, professores, famílias, crianças e equipe diretiva, precisa participar conjunta e ativamente do desenvolvimento dos projetos pedagógicos, da tomada de decisões, estabelecendo parcerias com a sociedade organizada em seu entorno e enriquecendo assim o cotidiano da instituição. Além disso, as reuniões pedagógicas precisam deixar de ser informativas, transformando-se em um espaço de diálogo e construção, de práticas de argumentação, de escuta, de respeito à opinião do outro e de ética profissional, funcionando como assembleias, onde o objetivo é equacionar conflitos e tomar decisões através de discussões abertas e organizadas.

Outra maneira de compartilhar as decisões da gestão dentro das unidades educativas é a formação de comissões educativas formadas por representantes de cada grupo envolvido no processo educativo que devem se reunir periodicamente para resolver e discutir demandas pontuais. Desse modo, percebemos a necessidade de superar o modelo centralizador de decisão, onde o diretor é responsabilizado por tudo o que acontece, e incentivar a gestão participativa, onde as decisões partem das discussões que envolvem todos os segmentos da unidade educativa, num processo pedagógico que favorece a experiência coletiva de democracia e onde a figura do diretor passa a ser de liderança e mediação nos processos participativos.

Como podemos perceber, a gestão é relevante para qualquer organização, mas, acima de tudo, a gestão educativa é fundamental para o desenvolvimento não só dos profissionais





da unidade e da família, mas, especialmente, das crianças. Isso porque a criança não aprende apenas em sala com os profissionais, mas na creche como um todo, pela maneira como ela é organizada e como funciona, pelas ações globais que promove, pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como ela se relaciona com a comunidade.

Assim, é de responsabilidade do gestor que a instituição de educação infantil torne acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos de cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, estimulando a participação em decisões quanto ao encaminhamento das atividades e dos espaços do CMEI. Se a criança conviver num ambiente cooperativo e democrático no CMEI, que favoreça trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver uma atitude mais cidadã e autônoma. [...] é fundamental a cada CMEI abrir espaços para que as crianças conversem entre si, levantando pontos a serem melhorados nos espaços e nas atividades a serem desenvolvidas (AMORIM *et al*, 2016, p.344).

A educação resulta do conjunto dessas relações existentes no espaço educativo e da forma como essas relações estão organizadas. Neste cenário, o diretor pode ser o mediador que promove um ambiente de tranquilidade e de conscientização do papel que cada um deve desempenhar.

A escola deve ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora (ALARCÃO, 2001, p.17).

Como vemos, a unidade educativa é esse espaço democrático, onde há lugar para expor pensamentos, para se fazer críticas e para propor trabalhos. E, para a construção desse espaço educativo público, participativo e de qualidade, o diretor precisa possibilitar a participação da comunidade educativa nas decisões de âmbito pedagógico, financeiro e administrativo.

Desse modo, é fundamental o entendimento de que a democratização da unidade educativa é condição estruturante para a qualidade e efetividade da própria Educação. Isso porque somente dessa forma a escola cria vínculos com a comunidade em que está inserida estabelecendo uma proposta de corresponsabilidade pela formação e desenvolvimento da criança.

Diante do exposto até aqui, podemos perceber alguns paradigmas do exercício de uma liderança democrática que precisa estar presente na prática do diretor. Malta (2012, p.65) *apud* Amorim *et al* (2016) afirma que a “figura do diretor é central no funcionamento da instituição e a maior ou menor eficácia do trabalho educativo realizado depende da sua atuação”. Segundo Paro,

É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (1996, p. 132).

Em sua complexa ação na unidade educativa, o diretor vive em constante contradição. Isso porque, ainda segundo Paro (1997, p. 11), se por um lado, ele é considerado a autoridade máxima, o que lhe daria um grande poder e autonomia, por outro lado, ele acaba, muitas vezes, se constituindo como o “responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem”, ou seja, “mero preposto do Estado”. Além disso, ainda assim, apesar de apresentar competências administrativas





para a gestão da escola, seu conhecimento e autonomia serão limitados, e insuficientes para driblar alguns problemas inerentes de outras esferas administrativas e políticas. Soma-se a isso, o fato de o diretor eleito democraticamente ser mais cobrado pelos que o elegeram.

A ideia de que o diretor precisa centralizar em suas mãos todas as decisões, vem sendo assim superada pelo aumento na complexidade da sua tarefa de gestor. Essa mudança leva a necessidade de se repensar o processo de organização e os mecanismos de participação na unidade educativa. O que implica na reestruturação da gestão com a participação de outros, além do diretor, na realização de um trabalho coletivo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao realizar algumas leituras sobre esse imbricado tema, que é a gestão democrática na educação infantil, concordamos com Cury (2010) *apud* Amorim *et al* (2016) quando afirma que “A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência, é uma gestão de autoridade compartilhada”.

Então, quando pensamos na efetivação da gestão democrática na unidade de educação infantil, entendemos que ela precisa estar fundamentada em princípios como: descentralização (ações elaboradas e executadas de forma não hierarquizadas); participação (compartilhamento entre todos os envolvidos das decisões e informações, da preocupação com a qualidade e com a relação custo-benefício); transparência (qualquer decisão ou ação é do conhecimento de todos) e interação (diálogo entre todos os envolvidos).

É possível perceber ainda que, assim como a trajetória da própria educação infantil, que vem sendo marcada pela busca de uma identidade própria no cenário educacional, a prática do diretor da educação infantil também segue esse caminho, enfrentando desafios impostos pela demanda da especificidade desta etapa da educação e sendo construída concomitantemente.

Outra questão que passamos a refletir é sobre os mecanismos institucionais da gestão democrática. A existência e regulamentação de fóruns, conselhos escolares e associação de pais e professores ainda que fundamental para a gestão democrática, parece não garantir sua efetivação. Isso porque, de acordo com o relatório do Observatório do PNE, publicado em junho de 2017 e intitulado “3 anos de Plano de Plano Nacional de Educação”,

Muitas vezes, em nome de supostos princípios democráticos, o foco acaba por se modificar e pode ocorrer uma participação burocrática, para cumprir um pressuposto legal; uma participação figurativa, que pouco influi na tomada de decisão; ou uma participação controlada, que limita demasiadamente quem pode ou não participar. Ou seja, para observar a efetivação de uma gestão democrática, não basta olhar para a existência de órgão colegiados nas escolas, seria necessário conhecer a dinâmica desses encontros (p. 51).

Assim, se, como vimos, a qualidade da escola está relacionada diretamente à participação da comunidade educativa nas decisões, somos instigados a superar um modelo centralizador e partir em direção a uma gestão participativa. O que significa, de acordo com Catani e Gutierrez (2003, p.69), não o consenso absoluto ou a facilidade, mas, sim, o desafio de uma relação entre desiguais “em uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania[...]”.

“Em resumo, buscar construir comunicativamente o consenso pelo diálogo com todos os envolvidos e, não apenas com aqueles que pensam como nós. Devemos nos recusar, como escreveu Bordieu (1983), a pregar aos convertidos”. (CATANI e GUTIERREZ, 2003, p.69). Assim sendo, como pudemos refletir, o contexto da unidade de educação infantil é complexo por suas especificidades e a ação do diretor para a efetivação da gestão democrática neste espaço, passa pela sua compreensão e capacidade de alteridade diante da realidade da escola e daqueles que a compõem, e, principalmente, da prática do constante exercício da participação em todos os sentidos.





## REFERÊNCIAS

A construção e a revisão participativa de Planos de Educação / Ação Educativa - Coleção de olho nos planos. São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1ª edição.

ABICALIL, Carlos Augusto. **Da Conae ao novo PNE: a articulação do sistema nacional de educação.** IN: Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos/ Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira e Zan (organização); Aparecida Néri de Souza... [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

AMORIM, Cloves *et al.* **Liderança e gestão democrática na educação infantil.** Revista Psicologia Argumento, 34(87), out./dez. 2016.

BAQUERO, Marcello. **Cultura política participativa e desconstrução democrática:** reflexões sobre o Brasil contemporâneo. Revista São Paulo em perspectiva, N°15(4) 2001.

BOBBIO, Norberto; Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino. **Dicionário de política** volume I trad. Carmen C. Varriale et al; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição.** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar.** Brasília, DF: MEC/INEP.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024): Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE; biênio 2014-2016.** Brasília, DF: Inep, 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Terceira versão da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: 2017. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) Acesso em 25 junho de 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **A Gestão da Educação Infantil no Brasil: relatório final.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

CATANI, Afrânio M. e GUTIERREZ, Gustavo L. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades.** IN: FERREIRA, Naura S. C. (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.





CORREA, B. C. **A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade.** In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. PNE: tensões e perspectivas para a educação brasileira. Rio de Janeiro: Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED, 2015. p. 1-18.

FERNANDES, Fabiana S.; CAMPOS, Maria Malta. **Gestão da educação infantil: um balanço de literatura.** Educação em Revista (v.31, n.01, p.139-167, Janeiro/Março). Belo Horizonte: 2015.

FRANZONI, J. R. A. **Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.** 2015 (177f). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação infantil: por que mais creches?** Estudo realizado em 2011 para Câmara dos Deputados Federais. *Disponível em:* [http://www2.camara.leg.br/publicacoes-e-acervos/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2011\\_7907\\_E.pdf](http://www2.camara.leg.br/publicacoes-e-acervos/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2011_7907_E.pdf) . Acesso em 15 maio 2017.

LIBANEO, J.C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davidov.** Revista Brasileira de Educação. n. 27, set/dez. 2004.

Observatório do PNE. **3 anos de Plano Nacional de Educação.** Publicado em Junho, 2017. *Disponível em:* <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf> (acessado em 2 de julho de 2017).

PALMEN, Sueli H. C. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas.** Tese (doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas, SP. Papyrus, 1996.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo, SP Editora Ática, 1997.

PARO, V. H. **Escolha e formação do diretor escolar.** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v. 6, n.14, p. 36-50, set./dez. 2011.

PAIVA, Jane. **Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento.** IN: Políticas Públicas de Educação/ Bianca Mota de Moraes et al. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016.

POPPER, Karl Raimund. **Sociedade aberta e seus inimigos.** Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1959.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Democratização em Florianópolis: resgatando a memória dos movimentos sociais.** Itajaí: Editora da Univali, 1999.



# A MATRÍCULA AOS 4 ANOS DE IDADE: ENTRE O DIREITO E DEVER

Jandira Inez Garcia dos Santos<sup>1</sup> – UNIVILLE  
Julcimara Trentini<sup>2</sup> – UNIVILLE  
Rosânia Campos<sup>3</sup> - UNIVILLE  
GT 5 – Infância e Educação  
Agência Financiadora – Capes

## Resumo

O presente trabalho tem por finalidade apresentar os dados preliminares de uma pesquisa que tem por objetivo investigar a organização das famílias a partir da parcialização compulsória do atendimento das turmas de pré-escola. É uma pesquisa qualitativa, a partir de dados da aplicação de um questionário com 58 famílias (pais e/ou mães) com filhos de 4 a 5 anos, matriculados em turmas de pré-escola em duas Instituições, em duas cidades do Norte Catarinense, que no ano anterior da efetivação da Lei 12.796/13 tinham seus filhos matriculados em período integral. A análise dos dados baseou-se em pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e se fundamentou em autores do campo crítico da educação. Os resultados apontaram que a maioria dos pais e mães que participaram do estudo, para uma melhor organização da sua família, entende que o indicado para seus filhos de 4 a 5 anos seria frequentar a pré-escola em período integral, mas a obrigatoriedade da matrícula os força a manter os filhos em período parcial. Ao emitirem suas concepções sobre a parcialização do atendimento na Educação Infantil, as famílias deram indicativos de que, nos casos em que tanto o pai quanto a mãe precisam trabalhar, a matrícula compulsória em período parcial incidirá na responsabilização das famílias para encontrar alternativas de cuidado à criança no contra turno. Algumas das alternativas encontradas pelas famílias foram deixar os filhos aos cuidados dos avós ou, por vezes, a mãe deixar de trabalhar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas Públicas para Educação Infantil; Obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Professora da Rede Municipal de ensino – São Francisco do Sul, SC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas educativas para Educação e Infância – GPEI/ UNIVILLE. Instituição Financiadora Capes. E-mail: jandirainez@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE; professora da Rede Municipal de ensino – Joinville, SC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas educativas para Educação e Infância – GPEI/ UNIVILLE. E-mail: jt.trentini@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, coordenando o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância – GEPEI/UNIVILLE. E-mail: zana.c2001@gmail.com



## INTRODUÇÃO

Desde a Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez no Brasil foi reconhecido o direito das crianças de 0 a 6 anos a frequentar um espaço educativo coletivo e público, a Educação Infantil tem figurado entre as políticas públicas mais desafiantes para os municípios, que necessitam atender às demandas legais em um país que historicamente secundarizou essa etapa educativa.

Ao delegar competência aos municípios e seus respectivos Sistemas de Ensino para organização e controle social da demanda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 dá autonomia para complementarem a legislação nacional por meio de normas próprias, específicas e adequadas às características locais, podendo atender faixas etárias diversas; em jornada diária integral ou parcial; em diferentes instituições, ao mesmo tempo em que esses entes federados são os responsáveis financeiros, com aporte do Estado. Recentemente, com a implementação da Lei n.º 12.796/2013, que tornou obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos de idade, novos desafios são lançados aos municípios, mormente a necessidade de garantir acesso à todas as crianças.

A pesquisa realizada por Trentini (2016) revelou algumas estratégias comuns adotadas por nove municípios da região Nordeste de Santa Catarina para atender à demanda da obrigatoriedade. Algumas estratégias são antigas conhecidas na área da Educação Infantil, e agora parecem ganhar novos contornos em face do término do tempo de adequação à lei. De modo especial, a estratégia de parcialização, velha conhecida no atendimento em pré-escola, desponta neste momento histórico como algo compulsório.

Dessa forma, com a estratégia de parcializar o atendimento, novas questões surgem, como, por exemplo: quais famílias terão direito ao atendimento em período integral? Como será organizado o cotidiano das instituições? Onde ficarão as crianças no período oposto ao atendimento? Como as famílias estão se organizando para continuar no mercado de trabalho? E, ainda: será que a parcialização é uma política emergencial para dar conta de atender a obrigatoriedade? Ou será um modo operacional adotado pelos municípios? Essas e tantas outras questões ainda estão em evidência, exigindo que pensemos sobre esses fatos. No presente trabalho, focalizamos as discussões referentes ao modo como as famílias se organizaram a partir da parcialização compulsiva da pré-escola.

A partir desse objetivo, o presente trabalho está organizado em quatro sessões. Na primeira sessão será realizada uma discussão teórica da área. Na sequência, discutiremos a lei da obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos, seguindo na terceira sessão, com os caminhos da pesquisa, apresentação de seus participantes e como os dados foram construídos. Para finalizar as discussões, na última sessão serão apresentadas algumas falas dos participantes, indicando como a parcialização repercutiu em um novo arranjo familiar e, por fim as considerações finais.

## A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO

A urbanização e as mudanças nas formas e relações de trabalho no Brasil foram fundamentais para a expansão da oferta de serviços educacionais para as crianças pequenas. O desenvolvimento demográfico, com a chegada de imigrantes vindos de várias partes do país em busca de melhores condições de vida, bem como o processo de industrialização observado na década de 1930 mudou o perfil da população das cidades brasileiras. Assim, com o processo de industrialização, aos poucos as mulheres se inseriram no mercado de trabalho, necessitando, entretanto, de um espaço para deixar os filhos durante o período de trabalho.

Segundo Heymann (2002) a natureza e a localização do trabalho dos pais nos centros urbanos limita a família, no que diz respeito ao cuidado do filho. Desse modo, observamos vários movimentos ao longo dos anos reivindicando lugares seguros para as crianças ficarem. Assim, o fato de não existirem instituições para que seus filhos ficassem enquanto trabalhavam revelou-se um grande problema, principalmente para as mulheres, que, historicamente, lutaram pelo seu direito social de trabalhadoras, ao mesmo tempo em que reivindicaram o direito de os filhos frequentarem instituições educativas.





Em outras palavras, a ampliação de espaços na sociedade para o cuidado das crianças pequenas foi uma necessidade demandada por modificações sociais, e que tiveram nos movimentos sociais um modo de expressão, sendo que nesses movimentos sempre foi expressiva a participação feminina. Desse modo, é possível dizer que a organização da Educação Infantil no Brasil surgiu no entrecruzamento de políticas assistenciais e de movimentos reivindicatórios de mulheres, na perspectiva da luta por direitos fundamentais iguais (CAMPOS & BARBOSA, 2016).

É pertinente discutir que as formulações das políticas para a infância precisam estar pautadas na discussão da Educação Infantil como sendo um direito das crianças, mas também como fundamental e complementar à ação da família, embora não considerada substituta desta. Nesse sentido, significa que o Estado tem o dever em garantir esses direitos, entretanto, como destaca Bobbio (2004), estes direitos nem sempre são efetivados na prática.

Assim, entender a Educação Infantil como direito implica compreender que, além da Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a criança com direitos à educação e o Estado com a obrigação de ofertar vagas, também, importante em se pensar, espaços adequados para esse atendimento, e não apenas espaços organizados na lógica de guarda; dito de outro modo, implica compreender que as crianças pequenas possuem direito a serem assistidas em espaços adequando e com profissionais devidamente formados. Em síntese, ao reconhecer a educação como direito do cidadão e dever do Estado, a Carta Magna de 1988 garantiu a introdução do caráter educativo nas instituições públicas e privadas de atendimento à criança pequena.

Corroborando esse reconhecimento, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente foi sancionado e inseriu definitivamente as crianças pequenas no mundo dos direitos humanos (PASCHOAL & BRANDÃO, 2015), estabelecendo, desse modo, igualdade de condições, acesso e permanência nas escolas para todas as crianças.

Posteriormente, essa ação, foi ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, 1996, a qual integrou a Educação Infantil à educação básica brasileira, definindo, desse modo, que os municípios se comprometessem com a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebendo, em vista disso, necessidades de ações para caracterizar esta etapa da educação básica. Entre essas ações, encontra-se a formação específica para atuação dos professores incluídos nesse processo.

Entretanto, Ganzeli (2012, p. 80), observa que esses reconhecimentos legais e sociais não vieram acompanhados de uma definição de financiamento. Ao contrário, o que se observou na década de 1990 foi uma centralidade no ensino fundamental, ou seja,

a valorização atribuída pela LDB à Educação Infantil teve efeito limitado em decorrência das alterações na organização da educação escolar promovida pela Emenda Constitucional 14 e pela Lei 9.424, aprovadas no ano de 1996 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que favoreceram o ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica (GANZELI, 2012, p. 80).

Destarte, as reformas dos anos de 1990 inibiram o desenvolvimento da Educação Infantil, de modo que as políticas dos investimentos educacionais focalizaram o ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica, assim, de acordo com Ganzeli (2012), a qualidade do sistema educativo foi compreendida pelos recursos disponíveis e não pelos recursos necessários.

A vista disso, pode-se inferir que o FUNDEF beneficiou, em suas políticas educacionais, o caráter contábil do custo/aluno deixando em segundo plano o atendimento educacional enquanto direito constitucional que, de modo necessário e indispensável, envolveria a relação custo/aluno/qualidade. Pela lógica contábil, a qualidade dos sistemas escolares está condicionada aos recursos ditos disponíveis, assim sendo, quanto mais alunos no ensino fundamental, mais dinheiro para o município e não aos recursos necessários para a manutenção da educação.

Segundo Zarpelon (2011), a secundarização desse nível educativo que, com poucos recursos do Estado, somados ao não interesse político de alguns dirigentes, resultou em uma





intensificação, por parte dos municípios, do uso de alternativas de expansão da Educação Infantil através de modelos “não formais” de atendimento. À vista disso, alguns municípios passaram a incluir em seus sistemas municipais de ensino fundamental crianças de seis (6) anos de idade, não se preocupando em aumentar o número de vagas na Educação Infantil, bem como evidenciase que alguns municípios reduziram o tempo de permanência da criança nas instituições, do período integral, para as de 4 a 6 anos, para período parcial (meio período), a fim de aumentar o atendimento, tanto para creche quanto para a própria pré-escola.

De modo sintetizado, o que procuramos evidenciar é que, como já citado, com a LDB, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade do poder público municipal, sob custódia das secretarias de educação e não mais das então secretarias de Assistência Social, cabendo aos municípios a garantia de ofertas de vagas. A questão do direito da criança à Educação Infantil foi e ainda está sendo amplamente discutida no que se refere ao direito ao acesso e à qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, haja vista que as organizações e determinações legais não previram, nem tão pouco determinaram, quais seriam as fontes de financiamento para essa etapa de educação, fato que repercute ainda hoje na efetivação do direito das crianças e famílias da Educação Infantil.

## **A OBRIGATORIEDADE AOS 4 ANOS GARANTE O DIREITO DAS FAMÍLIAS E CRIANÇAS?**

Diferentemente de outros direitos sociais, a educação dos 4 aos 17 anos está vinculada diretamente à obrigatoriedade, ou seja, a educação representa um direito e, ao mesmo tempo, uma obrigação: direito/dever. Nesse viés, vale destacar os ensinamentos de Horta (1998, p. 10) apoiada em Huberman (s.d.):

[...] a educação é via de regra obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação.

Dito de outro modo, tanto os pais quanto as crianças não têm o direito de escolha quando se trata de querer ou não educação, pois esse direito de escolha não existe.

Com a Lei 12796/13, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos, ocorreu a ampliação do ensino obrigatório e, conseqüentemente, o direito subjetivo do cidadão em requerer a efetivação deste direito educacional obrigatório. O que deixa essa questão ainda mais perceptível é o fato que coube aos municípios a responsabilidade de oferecer as vagas gratuitamente.

Com a responsabilidade atribuída aos municípios no que se refere à oferta de vagas, questões foram levantadas, uma vez que, na maioria dos municípios, a oferta de vagas nas instituições de Educação infantil não atende a demanda.

A questão da parcialização, evidenciada como uma estratégia utilizada pelos municípios, conduz-nos à reflexão, afinal, conforme lembram Campos e Barbosa (2015),

as discussões referentes ao tipo de atendimento, se parcial ou integral, figura como discussão fundamental na educação infantil, uma vez que, diferentemente da organização do ensino fundamental, a educação infantil surge no entrecruzar das políticas de assistências e dos movimentos reivindicatórios das mulheres numa perspectiva de se conquistar e garantir direitos fundamentais para homens e mulheres, mães e pais seguindo a lógica de igualdade de gênero (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 09).

Dessa forma, o atendimento em tempo integral não é apenas uma questão de assistencialismo, antes se considerarmos a organização do trabalho no Brasil, a educação infantil é um direito das crianças e de suas famílias. E dessa forma, estamos falando do direito de frequentarem espaços coletivos específicos, claramente diferenciados das salas padrão





do ensino fundamental, de modo que oportunizem diversas e diferentes experiências físicas, sociais, sensoriais e relacionais (BARBOSA, 2006).

Assim, a falta de oferta de matrículas em período integral nas redes municipais pode levar as famílias a buscarem novas alternativas de atendimento que interferem diretamente no bem-estar da criança, como, por exemplo, matriculá-la em duas instituições distintas. Diante da confirmação dessa estratégia, outros questionamentos se fazem pertinentes: como garantir uma rotina saudável para as crianças que frequentam duas instituições? As crianças terão que acompanhar o mesmo “corre, corre” dos pais? Como se dará a aprendizagem? Que diálogo pode haver entre as duas instituições para garantir a aprendizagem?

Essas questões evidenciam o que Rosemberg (2009) questionava em relação à obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos. Segundo a autora, a lei desenha a falta de interlocução entre os atos do Legislativo e o conhecimento produzido em educação. A autora informa ainda que na literatura não há estudos que apontam vantagens para a obrigatoriedade da matrícula/frequência na pré-escola. Para além desse aspecto é necessário pensar que Educação Infantil com qualidade requer, entre outros aspectos, espaços adequados com profissionais habilitados e não apenas espaços adaptados.

Discutir o atendimento à Educação Infantil na perspectiva do direito significa dizer que, embora o direito à educação seja garantido com o atendimento parcializado, essa configuração muda a organização das famílias que necessitam do atendimento em período integral, bem como pode gerar novos arranjos, conforme apontamos anteriormente, que implicaram uma rotina desgastante e complexa para as crianças. E, ainda, o perigo do surgimento de “formas alternativas” para atender as crianças em contra turno, sem o devido acompanhamento e regulação das secretarias municipais de educação.

Se por um lado a obrigatoriedade pode ser pensada como um avanço, por outro, os arranjos impetrados pelos municípios configurou outro quadro, de modo específico, repercutiu diretamente nas famílias trabalhadoras que, então, precisam reorganizar a rotina familiar.

Nesse contexto entendemos que os arranjos que estão sendo realizados para atender a obrigatoriedade podem inviabilizar tanto o atendimento de qualidade quanto os avanços na garantia dos direitos.

Para além das questões do direito e da qualidade na Educação Infantil, é também importante considerar que a parcialização do atendimento, que repercute no aumento de número de matrículas, não isenta os municípios de cumprirem a Lei 13.005/2013, que prevê a construção progressiva de instituições de Educação Infantil e o incentivo ao atendimento em período integral a todos os níveis da educação básica. A parcialização da educação infantil vai na contramão da discussão da educação em tempo integral que propõe o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, 2007, em sua Meta 7, que é ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. Se o incentivo do governo é para a ampliação do tempo de permanência nas escolas, porque na Educação Infantil a opção está em parcializar o atendimento?

Ainda que a parcialização seja divulgada como uma política emergencial, essa é uma estratégia política perigosa visto que em nosso país historicamente esse nível educativo não foi prioridade. O cenário apresentado até o momento precisa ser colocado nas agendas das discussões, pois, quando se fala em parcializar para atender mais crianças, coloca-se em discussão fatores como desigualdade social, fragmentação de políticas, investimentos públicos insuficientes, que comprometem a equidade de acesso nas diferentes configurações de educação infantil. Quando se fala de jornada ampliada, discute-se tanto o direito da criança de frequentar um espaço de interação quanto a igualdade de acesso para todas as crianças, seja integral ou parcial, em creches ou pré-escolas, conforme o desejo e necessidade da família.

## OS CAMINHOS DA PESQUISA

No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa se constituiu a partir de uma abordagem qualitativa. As “pessoas envolvidas”, cujas perspectivas e pontos de vista este estudo se interessou em conhecer, referem-se a 58 famílias (pais e/ou mães) com filhos em idade de 4





a 5 anos, matriculados em turmas de pré-escola, que no ano anterior da efetivação da lei, tinha seus filhos matriculados em período integral.

O local da pesquisa abrangeu duas Instituições de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, em dois municípios diferentes situados no norte catarinense. O período determinado para a pesquisa foi de 2009 a 2016, (que corresponde à instituição da então Emenda Constitucional 59/2009, posteriormente Lei N° 12.796/13, que deveria ser cumprida no prazo máximo até 2016).

O instrumento escolhido para a construção dos dados foi um questionário, que, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 251), trata-se de “uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados”. O questionário elaborado para a dissertação da qual se derivou este artigo se organizou em dois eixos de perguntas: o primeiro, relativo à caracterização dos participantes; e o segundo, contendo questões específicas sobre as repercussões da obrigatoriedade e da parcialização no cotidiano das famílias, bem como as concepções destas acerca da parcialização.

Para fins deste artigo, optou-se em discutir, de modo específico, o que as famílias indicaram em relação à estratégia de parcialização adotada pelo município.

As respostas obtidas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo que, conforme Bardin (2016, p. 48), trata-se de

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

Dentre os indicadores mencionados por Bardin (2016) estão os indicadores de recorrência, que se referem à frequência com que algo é dito; os indicadores de contradição, que dizem respeito às falas contraditórias dos participantes do estudo; e os indicadores de complementaridade, que compreendem falas de um mesmo participante ou participantes diferentes, que se complementam. Há, ainda, os indicadores temáticos, a partir dos quais a análise se organiza por temas a serem discutidos. Segundo Bardin (2016), a análise temática é uma das formas que melhor se adequou a investigações qualitativas.

Antes, contudo, de partir ao tópico de análise propriamente dita, convém apresentar, ainda que de forma breve, as famílias participantes deste estudo. Das 58 famílias, 45 mães responderam, 5 pais responderam e, em 8 casos, pais e mães responderam juntos. A faixa etária da maioria das mães e dos pais está entre 31 e 40 anos. Quanto ao número de filhos de 0 a 6 anos, a maioria das famílias tem um filho nessa faixa etária. Já no tocante à escolaridade, a maior parte das mães e dos pais concluiu o Ensino Médio.

Dando continuidade à caracterização das famílias, foi possível identificar que a maioria das mães e dos pais<sup>4</sup> trabalham fora de casa, mas há uma quantidade significativa (18) que não trabalham em atividade laborativa extra casa. Os pais, por sua vez, em quase sua totalidade, trabalham fora. A renda mensal da maior parcela das famílias está entre três a quatro salários mínimos, seguida de um a dois salários mínimos.

Na maioria dos casos, os filhos dessas famílias, hoje com 4 a 5 anos de idade, frequentam a Instituição de Educação Infantil desde que tinham menos de 1 ano. Quando perguntadas a respeito de, no caso de ter mais de um filho, se estes frequentavam a mesma Instituição, grande parte respondeu que não. Dentre as pessoas citadas como aquelas que levam e buscam seus filhos para a escola, apareceram: pai, mãe, irmão, avós ou outros. Destes, na maioria dos casos quem leva e busca é a mãe.

Tendo como pano de fundo a caracterização das 58 famílias, segue-se agora ao tópico de análise dos dados sobre o que pensam os participantes da pesquisa sobre a parcialização do atendimento na Educação Infantil.

<sup>4</sup> Nesse texto não utilizaremos “pais” para indicar mães e pais, desse modo, quando nos referirmos a pais, estamos falando dos pais e não das mães.





## O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS SOBRE A PARCIALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos relatos das famílias, evidenciamos que a parcialização causou grande impacto em suas vidas. Desse modo, destaca-se que das 58 famílias que responderam, 38 famílias, correspondendo a 65%, indicaram que o melhor para sua organização seria o período integral, no entanto, não podemos desconsiderar que 12 famílias, correspondendo a 21%, responderam que conseguiram se organizar com o meio período, e 8 famílias, (14%) não responderam à questão.

No entanto, ao cruzarmos os dados da preferência das famílias com relação ao período para frequentar a Instituição de Educação Infantil com os dados das opiniões sobre a parcialização, um dado nos chamou a atenção, conforme apresentamos anteriormente. Foi que, mesmo estando “tudo bem” para 21% das famílias pesquisadas que seus filhos estejam em meio período na instituição, no momento de opinar sobre a parcialização, algumas relataram acerca das exigências de reorganização do cotidiano familiar que lhes foi imposta pela parcialização do atendimento, modificando o dia a dia da família e, por vezes, gerando uma diminuição na renda familiar. Como é possível observar na fala a seguir:

### AFETOU MEU ORÇAMENTO FAMILIAR. (F34)

Considerando o momento atual de crise econômica e política que o Brasil vem passando, ter que “sair do trabalho” significa, em tempos já difíceis, reduzir a renda que repercutirá, provavelmente, na “qualidade” de vida da própria família.

Além desse aspecto, outro fator importante que a pesquisa apontou foi que, para a maioria das famílias o impacto ocasionado pela parcialização do atendimento às crianças de 4 anos afetou principalmente a vida das mulheres que, não tendo com quem deixar seus filhos, precisaram deixar seus empregos para cuidar da criança. Vejamos o relato de algumas mães das famílias que fizeram parte desta pesquisa:

[a parcialização é] totalmente errada, porque está complicado pra quem trabalha fora, não tem com quem deixar, tem que sair do trabalho ou deixar com alguém, está complicado. Eu tive que sair do meu emprego [...] não consegui creche, **a opção foi sair do emprego de cinco anos, infelizmente é o Brasil.** (F18 grifo nosso)

Essa situação indica que, apesar de a mulher está ocupando novos espaços no mercado de trabalho, a mulher continua submetida à desigualdade de gênero. Mesmo com todas as conquistas, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis pelas crianças, como evidencia a fala a seguir:

Ficou péssimo, pois muitos pais tiveram que mudar sua rotina, mudar de horário ou arrumar alguém para cuidar de suas crianças e aqueles que não conseguiram ninguém, **tive que sair do trabalho, a mãe sair para cuidar do filho.** (F24, grifo nosso)

Mudar a rotina, sair do emprego foi o que a F24 foi obrigada a fazer a fim de atender a estratégia municipal da parcialização do atendimento de parte da Educação Infantil. Segundo o dado da Confederação Nacional da Indústria – CNI de 2016, quase um quarto (23%) das mulheres deixaram o último emprego para tomar conta dos filhos (CNI, 2016, p. 1). Entretanto, se considerarmos que a Educação Infantil é um direito da criança e da família, a fala da F24 evidencia que o Estado não está cumprindo sua função, pois ele não está assistindo a família e sim a obrigatoriedade da lei. Outra família também pontua essa situação:

[...] para minha família complicou, **pois tive que parar de trabalhar**, pois os horários de meio período e trabalho não batiam, e pagar para outra instituição ou pessoa buscar, ficar responsável pelo meu filho ficava inviável o valor final. (F21, grifo nosso)





Os dados da pesquisa indicaram que para cumprir o que está exposto no novo ordenamento da legislação educacional, após a Lei 12.796/2013, que define a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos, quem deixou de trabalhar para poder cuidar dos filhos foram as mães. Os dados indicam, ainda, que a rotina das mães é particularmente organizada em razão dos filhos, evidenciando, segundo Kergoat (2009) o espaço da produção social como masculina, conferindo-se maior valor, e o espaço de reprodução social se define como atribuição feminina.

Nesse sentido, parece-nos injusto as mulheres terem de abandonar sua carreira, seu emprego por uma opção dos governos municipais.

O afastamento do mercado de trabalho, uma escolha não livre para as mulheres, implicaria no equilíbrio financeiro alcançado nas famílias, isto porque, ao envolver cuidado com a criança ou deixar de trabalhar, a reorganização das famílias logicamente envolve impactos no orçamento. As falas a seguir denotam esse impacto:

[...] eu agradeço a Deus ter conseguido uma vaga perto da minha casa, **mais seria muito bom que ele pudesse ficar o dia inteiro, porque eu iria trabalhar no horário comercial e meu marido faria uns bicos, porque somos 5 pessoas e ainda moramos de aluguel.** (F12, grifo nosso)

O fato de ter conseguido uma vaga próxima de sua casa não resolve totalmente seu problema na família (F12), uma vez que para poder trabalhar seria necessário que a vaga fosse período integral, só assim poderia trabalhar no horário comercial. À vista disso, outro ponto importante a ser mencionado é que muitas mulheres que estão vivenciando a parcialização do atendimento às crianças de 4 anos de idade, preocupam-se com o futuro da família, como podemos observar na fala a seguir:

hoje tenho condições financeiras de pagar alguém para cuidar de meu filho com segurança, mas minha preocupação maior é daqui a um ano e meio, que as irmãs gêmeas dele também perderão o turno integral. O que vou fazer? Parar de trabalhar com três filhos? Não daria. Pagar alguém para ficar com os três afetaria na renda familiar. O que fazer... Tenho fé e esperança que esta situação se resolva. (F22, grifo nosso)

Salienta-se que, neste processo, parece ocorrer uma responsabilização das mulheres por uma adequação que só se fez necessária pelo fato de o Estado não oferecer alternativa pertinente à sua necessidade (neste caso, o período integral). A esse respeito, entende-se que se torna pertinente questionar, como fizeram Campos e Barbosa (2016), se a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos seria uma ampliação ou um recuo do direito das crianças à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a parcialização seja divulgada como uma política emergencial, essa é uma estratégia política perigosa visto que em nosso país historicamente esse nível educativo não foi prioridade. O cenário apresentado até o momento precisa ser colocado nas agendas das discussões, pois, quando se fala em parcializar para atender mais crianças, coloca-se em discussão fatores como desigualdade social, fragmentação de políticas, investimentos públicos insuficientes, que comprometem a equidade de acesso nas diferentes configurações de educação infantil. Quando se fala de jornada ampliada, discute-se tanto o direito da criança de frequentar um espaço de interações quanto a igualdade de acesso para todas as crianças, seja integral ou parcial, em creches ou pré-escolas, conforme o desejo e necessidade da família.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.





BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força: rotinas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 13ª reimpressão.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/02/2015.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394: Diário Oficial da União Brasília de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. 2007. Disponível em <Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm) >. Acesso: 20 março. 2016.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Infantil**, 2009. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>  
CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional: Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CNI. **Condição Nacional da Indústria**. Ano 2 • N.3 • abr 2016. Disponível em:<<http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/5/nota-economica/#nota-economica-3>>. Acesso em> Mar, 2017.

GANZELI, P. **Plano Nacional: implicações para a educação infantil**. Exitus, v. 2, n.2, jul/dez.2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Brasileira de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

\_\_\_\_\_. Lei 11.114/2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/01/2016.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13/03/2015.

\_\_\_\_\_. Lei do Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/01/2016.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos: ampliação ou recuo do direito? *IN revista Textura*, 2015. [no prelo].

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e os organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. 2008.

CAMPOS, Roselane Fatima. **Educação Infantil: Concepções, Políticas e Desafios**. Revista Educação & Sociedade, 2010.





HEYMANN, J. As transformações sociais e suas implicações para a demanda global de cuidados e educação para a primeira infância. In: **UNESCO. Políticas para a primeira infância. Notas sobre experiências internacionais.** Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2005.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário Crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009, p. 67-75.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2005/ 2011.

PASCHOAL, J. D.P.; BRANDÃO, C., F. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista Histedbr on-line**, n.66, p. 196-210, dez. 2015.

ROSEMBERG. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar In: **Reunião Anual da Anped**, 2009, Caxambu. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100001>. Acesso em: 11/02/2017.

TRENTINI, Julcimara. **Direito à educação ou a creche:** o que fundamenta o atendimento às crianças de 0 a 3 anos na região da AMUNESC? Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/mestradoedu>. Acesso em 13/03/2017.

ZARPELON, Geovani. **A relação público privada na Educação Infantil:** um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede Municipal de Educação de Joinville/SC. Dissertação (Mestrado em Mestrado). UFSC. 2011



# ESCAVANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Daniela Gomes Medeiros<sup>1</sup> - UNIVALI  
Valéria Silva Ferreira<sup>2</sup> - UNIVALI  
GT 5 – Infância e Educação

## Resumo

Ao levar em conta que as políticas nacionais para a infância são indutoras de propostas educativas e o Brasil passa por uma reforma educacional, em que os olhares estão voltados à construção de uma Base Nacional Comum Curricular, compreendemos ser importante pesquisar o que está sendo proposto para as crianças. A partir disso, pretendemos apontar neste artigo documentos oficiais para entendermos as práticas pedagógicas e curriculares nas análises de tais documentos – leis, diretrizes, documentos orientadores, que levaram a educação infantil a fazer parte do sistema educacional. Sabemos que os documentos oficiais são dispositivos que influenciam o contexto das práticas, traçam caminhos, regulam e ajudam na elaboração de currículos e das propostas pedagógicas das escolas de educação infantil. Dentro de uma marcação de temporalidade, escolhemos delinear a partir da Constituição de 1988, por ser um marco para o início das discussões dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. O intuito deste trabalho trata do processo de análise dos documentos, nos quais no contexto dos documentos possamos ser, como “achadouros”, escavar e encontrar um lugar outro no qual possamos nos deparar com potências infantis, ou, talvez promover outras potências infantis, num encontro da educação infantil com a política e suas propostas educativas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil . Documentos. Contexto Político

## INTRODUÇÃO

Uma das formas para compreender como a Educação Infantil chegou àquilo que ela é na atualidade é revendo sua trajetória nos documentos publicados nos sites oficiais do MEC. Sabemos que os documentos oficiais são dispositivos que influenciam o contexto das práticas e consideramos importante conhecer estas influências. Esses documentos apontam caminhos, formulam diretrizes, trazem orientações para a formação das crianças por meio da elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil e regulam vários aspectos do seu funcionamento.

Os dados desta pesquisa são documentos legais e oficiais para a educação infantil, num recorte de tempo depois de promulgada a Constituição brasileira de 1988 e todo o processo de

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Educação – PPGE – UNIVALI – Grupo de Pesquisa: Contextos da Criança

<sup>2</sup> Professora, Doutora em Educação( Psicologia da Educação), Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação –UNIVALI.



redemocratização. Destacamos a Constituição de 1988 por entendermos ser um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança, que aponta que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos na educação básica (BRASIL, 1988). O Inciso IV do artigo 208 afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 138). Assim sendo, situando a Educação Infantil entre os deveres do Estado com as crianças de zero a seis anos e um direito da criança.

Anteriormente à Constituição, o país encontrava-se no período de propor políticas. Na década de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos eram defendidas por uma educação compensatória. Nessa época, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) defendia a ideia de que a pré-escola poderia por antecipação salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

Em 1981, o MEC implementou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar com ações de expansão e de atendimento de crianças com baixo custo, desvinculadas da escola de 1º grau. Isso já sinalizava apenas ser uma estratégia para expandir a oferta de atendimento à criança nos anos de 1980. Diante disso, Kramer (2006) salienta certa insatisfação sobre as discussões e sobre os dispositivos criados para crianças com baixo custo em meio às ações de expansão. Segundo a autora, essa estratégia não foi recebida com entusiasmo pelas universidades havendo certa ambiguidade no contexto ideológico sobre pré-escola e inconsistência teórica. A autora expõe que, enquanto a Educação Infantil se configurava no nível político, a academia apontava críticas às abordagens que pudessem privar a criança do meio cultural, além de insatisfação sobre as propostas de baixo custo para essa área.

Entre a ambiguidade sobre a oferta com qualidade e a concretização do papel social da criança, surgiram discussões importantes voltadas à melhoria da qualidade de vida da população nos períodos de 1980 a 1990. Nesse contexto é que a Educação Infantil conquistou seu espaço na Constituição Federal em 1988. Seu espaço foi reafirmado, mais tarde, no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Esse processo desencadeado pela Constituição marcou a entrada da Educação Infantil no contexto político. Contudo, muitos debates, frutos de mobilizações nacionais, ainda se fizeram necessários até a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, por meio legal, foram conquistados os direitos da criança, agora vista como cidadã. Devido a isso, muitas concepções sobre criança, infância, creche e pré-escola foram ocupando espaço na sociedade e na academia; políticas foram dando seu contorno e dispositivos em forma de documentos foram sendo elaborados.

Na formulação de propostas e projetos para Educação Infantil nos anos de 1980, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitou no Congresso Nacional e, nela, a Educação Infantil já estava contemplada. No entanto, com o objetivo de viabilizar a implantação da política, foi instituída a Comissão Nacional da Educação Infantil integrada a várias organizações participantes, entre elas destacamos a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Assim, a infância, ao longo dos tempos, foi abrindo espaço na sociedade e reforçada pelos organismos internacionais.

Em períodos de grandes reformas políticas no Brasil para atender às políticas internacionais, uma série de documentos foram produzidos pelo MEC e pelo Conselho Nacional da Educação Básica (CNE), com a intenção de regulamentar a Educação Infantil no país, divulgar e sistematizar as produções na área. Esses documentos servem de referência para embasar Secretarias Estaduais e Municipais assim como instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas.

Podemos levantar a hipótese de que essa pluralidade de normas e de diretrizes curriculares vai induzindo os currículos e são ordenamentos que estruturam o trabalho docente. São políticas, diretrizes e dispositivos que normatizam o trabalho dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário fazer um levantamento dos documentos oficiais para mapear o que já foi produzido de legislação e de diretrizes que nortearam as práticas para a Educação Infantil de modo a auxiliar e melhor compreender o cenário político.





## EDUCAÇÃO INFANTIL RECONTADA EM DOCUMENTOS: UM CENÁRIO DE POLÍTICAS

A seguir apresentamos o quadro 1, o qual apresenta documentos oficiais que de alguma forma influencia a educação infantil desde a Constituição Federal, ou seja, desde 1988 até as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2009. Sendo assim, encontramos 16 documentos. Não incluímos a Base Nacional Comum Curricular, pois esse documento ainda está em discussão e em fase de aprovação, da terceira versão, no momento de conclusão deste artigo.

Nº	Título	Tipo
1	Estatuto da Criança e do Adolescente	Legal
2	Lei de Diretrizes e Bases	Legal
3	Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil - 1994	Diagnóstico
4	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1ª edição 2009	Orientador
5	Propostas Pedagógicas em Educação Infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise - 1996	Diagnóstico
6	Política Nacional de Educação Infantil	Orientador
7	Subsídios para o credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – 1998 – Parte 1	Regulatório
8	Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – 1998 – Volume 2	Regulatório
9	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil -Volume 1,2 e 3 – 1998	Propostas
10	Plano Nacional de Educação – PNE - 2001	Legal
11	Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos – 2003 versão preliminar e 2006 versão final	Regulatório
12	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil e Encarte 1 - 2006	Orientador
13	Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil – 2006 – volume 1 e 2	Orientador
14	Indicadores de Qualidade na educação Infantil - 2009	Regulatório
15	Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para uma reflexão sobre a orientações curriculares	Propostas
16	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - 2009	Proposta/ Normativa
17	Base Nacional Comum Curricular	Proposta/ Legal

O Estatuto da criança e do Adolescente, (ECA) o documento número 1 (Lei 8.069/90), considera como criança a pessoa até os doze anos de idade. Para este documento tanto crianças como adolescentes gozam das prioridades e das primazias dos atendimentos previstos em Lei no que se refere à proteção, ao socorro em quaisquer circunstâncias, à precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública, à preferência na formulação e na execução das políticas sociais e públicas e, finalmente, no que se refere à destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a infância à juventude. No art. 54. Vemos que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: V - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

No capítulo II, do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, encontramos no artigo 16, que o direito à liberdade está atrelado e destacado com o direito de brincar, já preconizado e garantido pela ONU desde 1959, desde a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Em 1996, é homologada a LDB (BRASIL, 1996) com o objetivo de oferecer orientações específicas à educação nacional, em substituição à denominada “Reforma do Ensino”, versão elaborada pelo regime militar, em 1971, que, por sua vez, sucedeu a primeira Lei de Diretrizes e





Bases, promulgada em 1961 – quase 30 anos após ter sido anunciada pela Constituição de 1934. A lei maior da educação no país inaugura o uso do termo Educação Infantil em um instrumento legal que nela figura, também pela primeira vez, como parte da Educação Básica, sendo assim definida no artigo 29 da legislação em questão.

Na nova LDB, as crianças de 6 anos completos até 31 de março farão parte do Ensino Fundamental, mas é importante destacar que nesta legislação a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, e Barbosa (2006) aponta para uma necessidade de articulação e não subordinação entre o ensino fundamental e médio.

Na LDB Nº 9.394/1996 aparece, pela primeira vez, a Educação Infantil como “[...] primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 1996a, p. 27836). A Lei aponta, em seu Art. 4º, que a educação escolar pública deve ser submetida a “[...] padrões mínimos de qualidade”, operacionalizados “[...] por variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996a, p. 27833). A Educação Infantil recebe destaque na Seção II, capítulo II, nos artigos 29, 30 e 31.

Além da seção específica sobre a educação infantil, esse nível educativo aparece em outros capítulos, como o que trata “Da Organização da Educação Nacional” (Capítulo IV). Esse capítulo estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino e afirma a responsabilidade principal do município pela Educação Infantil, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual.

A formação dos profissionais de Educação Infantil e a inclusão das creches nos sistemas de ensino são outros dois aspectos ressaltados pela Lei. A formação aparece no Título VI do documento, e, no que tange à Educação Básica, a LDB define, em seu Art. 62, que: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996a, p. 27839).

Sobre esse artigo, ressaltamos que essa forma de conceber a formação docente em institutos superiores desqualifica, pois abre a possibilidade para o mercado na educação e a entrada de outros atores nesse setor.

Seguindo a ordem numérica do quadro, após passarmos pelos documentos legais, seguimos para o documento 3 em que consideramos ser um documento de diagnóstico composto por textos de palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil realizado em Belo Horizonte em abril de 1994. O documento tem como coordenadora da COEDI, Angela M. Rabelo F. Barreto. Este documento apresenta os textos proferidos das seguintes palestrantes – professora Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fulvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira. Este documento subsidiou as análises para a formulação de uma política de formação. No referido documento há um texto de autoria de Sonia Kramer, “*Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais em creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas*”, em que autora levanta a questão já suscitada nos anos 80, em que documentos oficiais da época insistiam na “função da pré-escola como recuperadora de atrasos da criança”. (KRAMER, 1994, P. 17).

Diante disto, fica a decisão da pré-escola, sobre a responsabilidade de evitar a antecipação do fracasso escolar das crianças nas séries e anos seguintes. Por fim, a autora finaliza alertando sobre a articulação entre educação infantil e ensino fundamental, trazendo a responsabilidade para o âmbito da política nacional de formação de profissionais da educação infantil e das diferentes agências formadoras. (MEC/COEDI. 1994)

O documento de número 4, consideramos orientador. Este documento teve sua 1ª edição em 1995, contém critérios sobre a organização e funcionamento das creches. Nele verificamos ser este um documento político para a implantação do programa de educação infantil, com critérios redigidos no sentido positivo voltado a qualidade do atendimento da creche, enfatizando os direitos das crianças em relação ao cuidado, a higiene ao ambiente e outros aspectos institucionais.

Embora esse documento já na sua apresentação tem como discurso focado no atendimento para crianças de 0 a 6 anos de idade, ele destaca o trabalho com as crianças menores de 4 anos.





O termo creche é bastante utilizado em todos os textos, no sentido de assegurar este direito de atendimento à criança.

O documento trata de forma bem abrangente e em tópicos os direitos que as crianças possuem na creche como: à brincadeira, à atenção individual, à um ambiente seguro, ao contato com a natureza, à higiene e a saúde, à alimentação sadia, à desenvolver a curiosidade, à imaginação e a capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção e ao afeto, à amizade, à expressar seus sentimentos, à uma atenção especial durante seu período de adaptação na creche e por fim o último texto: Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

O documento de número 5 é um documento do ano de 1996 e trata-se de um documento de diagnóstico sobre as propostas pedagógicas em educação infantil, vigentes nos países. Este documento traz a discussão de pesquisadores e a dificuldade em estabelecer um consenso sobre propostas curriculares, propostas pedagógicas e currículo na educação infantil.

O documento reúne propostas curriculares em curso nos diversos estados do Brasil nos quais a Coordenação Geral de Educação Infantil convida as pesquisadoras brasileiras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer para um trabalho de consultoria com o objetivo de nortear o projeto de Educação Infantil no país, como uma ação prioritária do MEC de incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas vigentes. Neste sentido as consultoras desenvolveram uma metodologia de análise destas propostas enviadas para posteriormente desenvolver orientações. Estados e municípios de capitais brasileiras enviaram documentos para as equipes do MEC, e em sua maioria foram construídos e elaborados pelas instituições escolares no início da década de 90. (p.36). O processo vivido pelos consultores a partir deste levantamento que chamamos de diagnóstico foi encontrar a “multiplicidade de situações” (p.31)

Foram encaminhados, segundo o próprio documento relata, 45 conjuntos de documentos, sendo 25 provenientes de estados e 20 de municípios de capitais. (p.32). Deste total, um dado bem relevante que servirá como base de informação para a pesquisa foi a constatação que 39 documentos enviados se referiam a pré-escola, destinados ao trabalho com as crianças de 4 a 6 anos, mas prioritariamente àquelas de 6 anos.

Já no início do diagnóstico, verificou-se que os títulos para os documentos eram os mais diversos quanto à sua natureza e sua forma, constatando-se assim, certa diversidade e entendimento no que se referia a proposta pedagógica.

Na análise do documento, levantado pelos especialistas, concordamos sobre a falta de propostas para as crianças de 0 a 3 anos e uma preocupação evidente de um currículo para as crianças de 4 a 6 anos, pois foram enviados para estas idades, currículos organizados no formato tradicional e com disciplinas presentes tanto na educação infantil como no ensino fundamental. (p.39) O documento aponta para um fato que a maioria dos documentos enviados e analisados, tem uma concepção de educação infantil numa perspectiva restrita com tendência e características por modelos de escolarização tendo como foco principal apenas a alfabetização. (p.39).

Segundo este documento, o construtivismo é a referência nos anos de 1995-1996, sendo a referência teórica mais utilizada na maioria dos documentos analisados pelo MEC, o relato dos consultores foi de uma utilização bastante generalizada do construtivismo piagetiano, muitas vezes com diversas interpretações referenciado como um método que poderia resolver todas as questões pedagógicas.

O documento ainda aponta os entraves, dificuldades, as incoerências e outras constatações. Por fim, o documento faz algumas recomendações às secretarias para que sejam criados mecanismos de qualificação profissional, interlocução dos educadores com as propostas pedagógicas e ao final é elaborada um roteiro como sugestão para as próximas elaborações de propostas como esta, bem como orientações diretas do MEC e seus consultores de como elaborar das propostas curriculares de unidades de ensino.

Adiante, temos o documento de número 6 que consideramos um documento de caráter orientador e político que teve sua origem nas discussões do 1º Simpósio de Educação Infantil





no país, e o mesmo culminou destas discussões, no qual apresenta diretrizes gerais para a implantação de uma política nacional para a educação infantil no país. Este é um documento que reafirma o direito das crianças, já previsto na Constituição de 1998, ele traz como ações prioritárias do governo, a expansão do atendimento as crianças de 0 a 6 anos e a pretensão à universalização desta modalidade de ensino.

Dez anos após a Constituição, temos o documento de número 7, que consideramos ser um documento regulatório. Este documento apresenta dois volumes: o primeiro são instruções e normas para o funcionamento de creches e pré- escolas. Ele apresenta a preocupação na adaptação do espaço físico para acolher crianças de 0 a 6 anos com segurança.

O segundo volume também intitulado como: *subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil – ano 1998-* apresenta textos de ordem regulatória porque serve de referencial para a regulamentação e o credenciamento das instituições de educação infantil, tendo em vista as crianças de 0 a 6 anos.

Os textos trazem análises sobre o acesso e a qualidade do atendimento oferecido nas instituições para estas crianças, bem como a situação da educação infantil da época. Neste documento reforça que todas as crianças tem direito garantido por lei a frequentar escolas de educação infantil e discute que elas são postas ou colocadas em ambientes ora com trabalhos pedagógicos ora voltados para a escolarização precoce ora não. Atribui esta polemica bastante antiga, a terminologia creche e pré-escola expressa na LDB (Lei 9394/96), na seção II, Art. 30, I e II, que se mantenha a terminologia.

O documento de número 9 se refere aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, este conjunto de documentos que consideramos serem propostas para a educação infantil é composto e dividido por três volumes: Volume 1 se refere à introdução, Volume 2 se refere à Formação Pessoal e Social e o Volume 3 que se refere ao Conhecimento de Mundo. Este conjunto é organizado por eixos de trabalho e compõe documentos se se constituíram de parâmetros para o trabalho com as crianças de educação infantil. Este conjunto de documentos veio com intuito de sintetizar as práticas pedagógicas dispersas no Brasil.

O RCNEIs como ficou conhecido (RCNEI BRASIL, 1998) representa, ainda hoje, um material muito conhecido – o que não quer dizer, necessariamente, estudado e refletido –, referenciado e utilizado na organização das propostas pedagógicas de muitas escolas e nas ações educativas de muitos professores. Embora não esteja explícito no documento, uma das repercussões dos RCNEIs tem sido a ideia de que é possível organizar o conhecimento em áreas compartmentadas. Isso gerou, desde sua criação, a organização dos currículos de educação infantil em grades – quer dizer – em um determinado momento, trabalhava-se natureza e sociedade; em outro momento, matemática, etc., sem nenhuma integralidade nessas linguagens. Direcionados às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas, os Referenciais constituíram-se um conjunto de referências que visavam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que pudessem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998). Os RCNEI objetivaram servir de base para orientações curriculares com vistas a contribuir para a prática docente, mas trazendo hegemonia e uma para os contextos infantis e foco na escolarização.

O documento 10 refere-se ao Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional dos próximos dez anos. As metas e as estratégias previstas nele devem promover as garantias de acesso, universalização do ensino obrigatório e ampliação de oportunidades educacionais, bem como à redução das desigualdades. (MEC, acessado em 05/04/2017) Diante disto, O PNE (2001) determina diretrizes, metas e estratégias para a educação. Para a educação infantil o documento destaca ser a pré-escola um tempo que não pode estar descurado, é afirmado neste documento que é nesta idade, “precisamente” que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. O PNE (2001) afirma que: “descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano” Iguamente como na LDB (9394/96) a faixa etária de 4 a 6 anos é evidenciada separada da creche.





O documento de número 11, consideramos ser um documento regulatório. Neste documento são apontadas as estratégias do Ministério da Educação para alcançar as metas para a educação infantil, estabelecidas no Plano Nacional De Educação, publicado em 2011. Esse documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, teve uma versão preliminar no ano de 2003 e a versão final no ano de 2006 com objetivos, metas, estratégias e recomendações. Nas estratégias são apontadas as estratégias do Ministério da Educação para alcançar as metas para a Educação Infantil, estabelecidas no Plano Nacional de Educação, publicado em 2001. Entre elas estão a inclusão da Educação Infantil no sistema de financiamento da Educação Básica, de modo a responsabilizar também a União no atendimento às crianças de 0 a 6 anos; a definição de “parâmetros nacionais de qualidade” para o atendimento nas instituições de Educação Infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área e a “Elaboração de padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais”.

O documento de número 12, consideramos ser um documento orientador, pois este vem do desdobramento do documento anterior, num processo de implementação das políticas para as crianças de 0 a 6 anos e tem como objetivo oferecer referenciais para reformas e adaptações dos espaços físicos da instituição de educação infantil. Este é um documento de uma série de documentos legais produzidos com o objetivo de definir critérios de qualidade para a infraestrutura das instituições de educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos, quem vem como documento orientador a partir do diagnóstico apresentado no PNE (2001), p.10. Este documento faz parte de um conjunto composto também do encarte 1, que é um material elaborado com base nos estudos de ampliação do atendimento da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. É um trabalho que apresenta sugestões de infraestrutura para as escolas de educação infantil no objetivo de sugerir modos e maneiras de reformar e construir salas, banheiros, refeitórios, pátio, lavanderia e outros espaços da escola como berçário e solário.

O documento 13 composto pelo Volume 1 e 2 é a versão final dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, são documentos que consideramos ser orientadores que foram produzidos de maneira a implantar políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. Conforme analisamos, os Parâmetros vêm atender os objetivos e metas previstas no PNE (2001). Um dos objetivos e metas para educação infantil previstas no PNE (2001) é assegurar a qualidade, no entanto nestes documentos temos uma discussão conceitual sobre o termo qualidade, parâmetros e indicadores. O documento num contexto geral tem como objetivo estabelecer padrões de referência para o sistema educacional no que se refere aos aspectos de organização e funcionamento das instituições de educação infantil. Ele se intitula como Parâmetros por questões conceituais das quais ele afirma que os parâmetros servem como referência. Está explícito que o documento pretende estabelecer normas, definir, delimitar padrões para a educação infantil com base em análises e experiências em outros países. O primeiro volume traz a concepção de criança segundo (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; SOUZA; KRAMER, 1991; MYERS, 1991; CAMPOS ET AL., 1993; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; MACHADO, 1998; OLIVEIRA, 2002), com base nos estudos e perspectivas de Vygotsky, 1986 e 1989. (P.14). Este primeiro documento revela tendências pedagógicas da época que tiveram bastante influências até hoje no contexto educacional brasileiro. O Segundo documento é um documento que define legalmente as competências dos sistemas de ensino em níveis: federal, estadual e municipal assumir a qualidade na condução dos processos educacionais, se utilizando destes documentos como referência para o atingimento da qualidade esperada.

O documento de número 14 é um desdobramento dos Parâmetros (2006), que permite a criação de instrumentos de regulação para medir a qualidade estabelecida nos documentos anteriores. É um documento com o objetivo de avaliar a qualidade na educação infantil. O Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade sobre o aspecto de indicadores. Desta maneira, estabelecendo indicadores foi a maneira de avaliar a educação infantil. Uma ideologia empresarial, entra na área educacional medindo, conferindo a qualidade educacional. Certamente este é um material que estimula a participação, mas baseado num modelo industrial, homogêneo, analógico e sequencial, preocupada com o resultado e não com o processo.





O documento de número 15 é um documento que consideramos ser um documento que contém propostas, porque ele apresenta ideias de propostas pedagógicas para a Educação Infantil. O documento apresenta textos que servem de reflexão curricular para a área da educação infantil numa sociedade contemporânea dentro do contexto da educação básica.

A consultora Maria Carmem Barbosa apresenta textos no documento, segundo ela, fruto de diálogo com a sociedade, academia e ministério de educação. Sobre um contexto recente de que a educação infantil hoje integra a educação básica, sobre isto a pesquisadora aponta que precisamos que na educação infantil precisem ser construídos muitos consensos, entre eles refletir sobre as diferentes infâncias. (p. 7-8). Este é um documento que propõe olhar para as crianças as crianças bem pequenas e pequenas em abordagens curriculares sustentadas nas relações que favorecem experiências nas práticas educativas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

O documento 16, publicado no ano de 2010, é um documento que se propõe ser orientador para o currículo e as propostas curriculares, porém consideramos ser uma proposta normativa, pois é um documento que busca a disseminação das Diretrizes Curriculares para a educação infantil, seguindo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil aliada às Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Este documento além de orientar, organizar as propostas curriculares para a educação infantil alerta para que seja observada a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (P. 11). Nessa perspectiva, consideramos que esse documento é mandatório porque contém orientações consistentes para a formulação das propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil, mas não apresenta o objetivo de ser prescritivo.

## CONSIDERAÇÕES

É extensa a bibliografia que apresenta obras que tratam dos documentos oficiais para a educação infantil. Por outro lado, chamamos para importância de rever a trajetória da educação infantil contada e recontada por estes acontecimentos de modo que sabemos da urgência para uma mudança de paradigma em relação à educação infantil.

O grande marco da educação infantil foi sem dúvida o reconhecimento como etapa da educação básica, sobretudo na questão do financiamento, porém com uma instabilidade enquanto a sua função educativa. Percebe-se que houve acontecimentos que promoveram a qualidade e outros que insistem na antecipação de rotinas e conteúdo do ensino fundamental. É necessário discutir seriamente as questões das especificidades curriculares da educação infantil e os perigos da antecipação do currículo do ensino fundamental em tempos de discussão de uma base nacional curricular.

Da análise dos documentos oficiais, podemos afirmar que as políticas sobre Educação Infantil tiveram descontinuidades e alguns avanços desde os anos de 1980.

Rever essa trajetória da Educação Infantil nos documentos oficiais ajudou-nos a compreender que a infância conquistou espaço e direitos a participar de políticas públicas. O tema das crianças e seus direitos, a política de Educação Infantil, seus espaços e tempos para a promoção de suas experiências ricas em cultura ocupam debates educacionais há mais de 20 anos. O reconhecimento desse direito, afirmado na Constituição de 1988, logo após confirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996, está explícito nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e nos Planos Nacionais de Educação. Podemos observar, assim, que as políticas e as diretrizes curriculares também transpassam por disputas entre reorientações pedagógicas.

O reconhecimento político na defesa pela escola, pela educação para as crianças, não pode avançar na conformação de uma única proposta de educação para a infância. Como tratar as infâncias reais sobre a proposta de construirmos currículos para uma infância idealizada. As infâncias reais possuem corpos. Desse modo, como pensar esses corpos em rotinas





segmentadas, enturmação, tarefas de casa, atividades preparatórias para Ensino Fundamental? Desse modo, precisamos entender as potencialidades e as representações da infância ao longo dos discursos diante de tal contexto político para a Educação Infantil.

## REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. 3v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006. v. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas de educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF, 2009.





CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e /é fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v.27,n.96- Especial, p.797-818, out2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien,1990.1998.Disponívelem:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.



# ESTRATÉGIA PARA OFERTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ESPAÇOS ADAPTADOS

Janaína Silveira Soares Madeira<sup>1</sup> – UNIVILLE  
Luciana Gutzmer Cagneti<sup>2</sup> – UNIVILLE  
Rosânia Campos<sup>3</sup> – UNIVILLE  
Grupo de Trabalho – Infância e Educação

## Resumo

A pesquisa em desenvolvimento tem por objetivo investigar uma das estratégias adotadas por um município catarinense para oferta de vagas na Educação Infantil. Nesse sentido, o presente artigo procura discutir o processo de implementação de turmas de pré-escola em uma escola de Ensino Fundamental, para o cumprimento da Lei nº. 12.796/2013, que determina a obrigatoriedade da matrícula aos 4 (quatro) anos de idade. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, que teve como metodologia de construção de dados, a entrevista e o questionário, realizados com os diferentes adultos envolvidos nesse processo. Posteriormente, os dados foram sistematizados e analisados, tendo por teoria de base a perspectiva do materialismo histórico dialético e a concepção de educação infantil como direito, foram definidas as categorias de análise. As informações levantadas são relevantes para discussão das repercussões dessa estratégia, como um novo desafio para as políticas públicas para a Educação Infantil; a função da Educação Infantil e a garantia do padrão de qualidade da Educação Infantil como direito fundamental. Os resultados indicaram que essa estratégia acarreta diversos desdobramentos, de modo especial, afeta a própria especificidade da Educação Infantil, como a oferta de uma educação de qualidade e que possui como uma de suas premissas não ser organizada nos moldes de Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Política Pública para Educação Infantil; Educação Infantil, Obrigatoriedade da matrícula na pré-escola.

## INTRODUÇÃO

Em 2016, último ano para os municípios brasileiros se adequarem às determinações da Lei nº 12.796/2013, que definiu a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças de 4

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville. UNIVILLE. janaina@holzmadeira.com.br. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas - GEPEI. Bolsista FAP.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville. UNIVILLE. lucianacagneti@hotmail.com. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas - GEPEI. Bolsista: FAPESC.

<sup>3</sup> Professora no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville. UNIVILLE. zana.c2001@gmail.com. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas - GEPEI.



(quatro) e 5 (cinco) anos, várias estratégias foram adotadas por um município catarinense para o cumprimento da citada lei, dentre elas a implementação da Educação Infantil em espaços de escola de Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é fazer algumas reflexões em relação a essa estratégia, considerando a Educação Infantil como direito e como sendo a primeira etapa da educação básica.

É relevante à discussão dessa estratégia do poder público municipal para oferta de vagas na Educação Infantil, desta forma, seguindo essa perspectiva, este artigo será organizado com as seguintes sessões: a caracterização da Educação Infantil; a função da Educação Infantil; o padrão de qualidade na Educação Infantil; o caminho da pesquisa; a pré-escola na escola de Ensino Fundamental, e, para finalizar, a apresentação das considerações finais sobre essa discussão.

## **A CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A história da Educação Infantil no Brasil se entrelaça com a história do trabalho e suas relações, com a história das mulheres e seu empoderamento, com a própria história da educação e da assistência, da produção e da reprodução social, como produto das pressões e relações de forças e permeada por outros tantos fatores sociais e econômicos impossíveis de ignorar. Não há como criar um isolamento histórico e disciplinar e deixar de considerar variados enfoques e abordagens quando se pesquisa esse tema.

Os primeiros movimentos a favor da ampliação de atendimento nas creches se deram por volta de 1880, pelas mães burguesas, pois, com a Lei do Ventre Livre, os filhos de suas escravas poderiam ser considerados um perigo iminente. Desse modo, longe de ser uma política social, a creche, no Brasil, foi criada principalmente para atender as mães trabalhadoras domésticas (KUHLMANN JR., 2010).

Nesse contexto, no Brasil, o atendimento à infância ficou marcado pela distinção entre as instituições, que atendiam as crianças provenientes das famílias trabalhadoras, e aquelas que atendiam às classes econômicas mais favorecidas. Essa distinção era evidenciada tanto pelo nome, quanto pelo período de atendimento. Dessa forma, os chamados Jardins de Infância seriam as instituições educativas públicas ou privadas com atendimento parcial, sendo que muitas funcionavam como salas anexas às escolas de Ensino Fundamental, com caráter educativo. Já as creches atendiam em regime de tempo integral e em geral eram frequentadas por filhos das famílias operárias, com fim assistencial.

A partir da industrialização do país, uma nova classe começa a pressionar por creche, além das trabalhadoras domésticas, as mães operárias. Algumas instituições pré-escolares assistenciais foram criadas, nas primeiras décadas do século XX, a partir das creches já existentes. O cotidiano das instituições que atendiam as classes mais populares, se baseava essencialmente nos treinos dos hábitos da vida cotidiana, caracterizados por longos tempos de espera e de tempos ociosos. Exceção foram os parques infantis de Mário de Andrade, que foram pensados fora da lógica escolar nos moldes do ensino fundamental e oportunizavam a produção de cultura, de brincadeiras, do convívio com a natureza, das crianças serem cuidadas e educadas e de se movimentarem em grandes espaços.

Importante, ainda, lembrar que, os anos pós-guerra mundial foram marcados por grandes avanços científicos, tecnológicos, mudanças culturais e comportamentais no Brasil e no mundo. E, como já indicado, com a expansão da força de trabalho feminina, em especial da classe média, novos contornos nas discussões sobre Educação Infantil surgiram, isto é, as reivindicações por creches agora não era uma luta isolada das mulheres operárias, a elas juntava-se os movimentos feministas, de modo que, além de se reivindicar lugares para as crianças, também, defendiam que as instituições de atendimento deveriam ter qualidade, e serem “possíveis de fornecer boa educação para as crianças que a frequentam” (KUHLMANN JR., 2010, p. 181).

Com a Declaração do Ano Internacional da Criança, em 1979, vários países sentem a necessidade de colocar frente à opinião pública a importância que atribuem à criança, entre eles, o Brasil. De acordo com Campos (2008, p. 60), nesta “convenção as crianças foram consideradas





sujeitos de direitos. Assim, a Convenção não apenas abordou os problemas das crianças como oportunizou maior visibilidade às crianças e seus problemas”.

Soma-se a esse fato o início do processo de abertura política no país, o que repercutiu diretamente nos movimentos sociais. Assim, é possível observar que a partir da década de 1980, as discussões são ampliadas, não é mais suficiente apenas reivindicar locais para “guardar” as crianças, ganha mais força as discussões e as pressões para discutir os aspectos pedagógicos dessas instituições. Nesse sentido, como indica Campos (1999, p.123) “as lutas deslocam-se das ruas e praças e ocupam os espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações”.

O resultado desse processo foi o reconhecimento na Constituição de 1988 da Educação Infantil como um direito das crianças e de suas famílias, independente de sua condição econômica, etnia/raça e gênero; em outras palavras, pela primeira vez na história nacional, a Educação Infantil passa a figurar como um direito subjetivo. Seguindo essa lógica, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei nº 9.394), estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, sendo definido como creche, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, independente do tempo de permanência na instituição e pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos, também, independente do tempo de permanência (artigo 208, inciso, IV). Além desse aspecto, a LDB, também definiu a necessidade de formação dos adultos responsáveis por essa etapa, assim, era necessário ser professor/a para atuar em creches e pré-escolas.

Entretanto, todos esses avanços legais não resultaram em financiamento e efetivação das Leis, a exemplo do observado no período da ditadura civil militar, a opção da maioria dos municípios foi de secundarizar essa etapa, situação agravada com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT, Jomtien, 1990), a partir da qual foi definido como sendo uma ação central dos estados participantes a atenção ao Ensino Fundamental. Desse modo, após dez anos da conferência, a partir dos resultados dos diversos países, na reunião realizada em Dakar (2000), foi indicada a necessidade dos países investirem na Educação Infantil. No Brasil, essa indicação não surtiu efeitos imediatos, sendo que apenas em 2007 foi definido um fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei nº 11.494) que incluía recursos para Educação Infantil.

Essas modificações legais também repercutiram em modificações na organização da educação básica, dessa forma o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos e a matrícula no primeiro ano passou a ser aos 6 (seis) anos (Lei nº. 11.274/2006) e, posteriormente, a obrigatoriedade foi estendida a partir da pré-escola (Lei nº 12.796/2013).

Não obstante, em que pese alguns avanços observados nessa etapa educativa, ainda há muitos desafios, como, por exemplo, a própria definição da função da Educação Infantil, que embora já mais hegemônica, ainda é, por vezes, confundida com preparatória para a próxima etapa.

## A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como discutido anteriormente, com a Constituição de 1988 as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, assim, deixaram de ser objeto de tutela, para ser consideradas cidadãos. Desse modo, a discussão em relação aos espaços coletivos de atendimento dessas crianças, também, passou a agenda das discussões. Não é suficiente qualquer espaço para atender as crianças e suas famílias.

Assim, a criança como sujeito de direitos, que cria cultura, dá sentido ao mundo, autora de sua história e produtora de história, constituída pelos aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos é um conceito recente. Esse olhar diferenciado para e sobre a criança, o afastamento entre o mundo adulto e o mundo das crianças - tiradas do mundo do trabalho, por exemplo, que deve ser do adulto, criou o sentimento de infância como categoria social, ou de infâncias, melhor dizendo.

Essas concepções acabaram por definir a função da Educação Infantil. Dito de outro modo, como movimento histórico, avançamos em uma “construção de uma pedagogia da educação





infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis” (FARIA, 2005, p. 1016).

Essa concepção de educação infantil é traduzida em termos legais, como é possível verificar na LDB - Lei 9.394/1996, em seu artigo 29, quando define a função da Educação Infantil como tendo “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. E consonância com essas perspectivas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, Lei n.º 9.394/1996) em seu artigo 7º, determina:

Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As pesquisas sobre a Educação Infantil trazem, ainda, dentro dessa função, a ideia de cuidar e educar, uma especificidade dessa etapa que, durante algum tempo, foi confundida com a ideia histórica de que quem cuida não educa e quem educa não cuida. Superando essa dicotomia. Desta feita, a Educação Infantil no Brasil “é entendida como um todo indissociável” (NUNES e KRAMER, 2014, p. 35), em que a linguagem e a brincadeira articulam saberes e conhecimentos, e que se acredita que o ser humano se faz na relação com o outro. Quando interagem socialmente, aprendem dimensões cognitivas e afetivas, elaboram e reelaboram o mundo, se formam e transformam, experimentam, questionam, imaginam, observam, constroem realidades individuais e históricas que se traduzem na sua subjetividade individual.

Ao se considerar todos esses aspectos, quer sejam indicações legais, quer sejam as orientações provenientes de estudos e pesquisas, o espaço sempre é considerado um fator importante. Isto é, não é possível pensar a Educação Infantil como independente do espaço no qual as crianças são alocadas. Assim, pensar a Educação Infantil na perspectiva acima, implica considerar um espaço adequado que promova as interações e as brincadeiras, professores capacitados, entre muitos outros fatores que pressupõe qualidade de atendimento e tudo o que a envolve.

## A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, imperioso destacar, como lembra Peter Moss, para explicitar o quão importante é ter definido o conceito de qualidade, sendo um conceito relativo, baseado em valores e crenças; um processo importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência e que deve ser participativo e democrático. Definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca atingindo a um enunciado final, “objetivo” (MOSS, 2002, p. 20).

Considerar as práticas na Educação Infantil como social e coletiva é sonhar um sonho possível (Freire, 1983). A Educação Infantil é, por excelência, o lugar privilegiado da infância,





em que as crianças vivenciam, muitas vezes, suas primeiras experiências sociais fora do seio familiar. Que práticas determinam esse sonho de cotidiano, diferenciado do que as crianças têm em casa, que as consideram cidadãs, sujeitos de direito, capazes, criadoras e transformadoras de cultura e de história?

Ao pensar uma Educação Infantil respeitosa e significativa não é mais possível deixar de considerar essas perspectivas, dissociando essa questão de uma política pensada a partir da justiça social, mesmo considerando a obrigatoriedade, que diz respeito essencialmente à universalização do atendimento. Essa expansão escolar, quando trata de realidades diversas, de grupos sociais diversificados e sobre “sociedades profundamente divididas nos planos econômico, social, político e cultural, nem sempre produziram resultados que levassem a maior democratização do acesso ao conhecimento” (CAMPOS, 2013, p. 25).

Significa dizer que as políticas públicas não garantiram, até esse momento, equidade no atendimento das crianças de Educação Infantil. Importante ressaltar que, a garantia de oferta e permanência não equivalem à qualidade da Educação Infantil. Além desse aspecto, importante destacar que a garantia do padrão de qualidade na educação é direito fundamental, de eficácia plena, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especificamente no art. 206, VII. No mesmo sentido, a garantia de padrão de qualidade é assegurada no artigo 3º, IX, da LDB.

A qualidade da educação no Brasil foi, um parâmetro criado, definido e tratado como política pública com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. As definições desses parâmetros foram escritas em um documento, seguindo autores – através de uma pesquisa encomendada - que definem criança e infância por meio da teoria histórico cultural, dividido em dois volumes, editado em 2006 e que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006). Ainda que não seja um documento mandatário, o documento gerado a partir da pesquisa e das discussões da área, compõe hoje um interessante referencial para se pensar os espaços de Educação Infantil.

Há que se ressaltar, ainda, que nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborado pelo MEC em 2009, foram definidas sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para análise da qualidade de uma instituição de educação infantil, são elas: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASILIA, 2009).

Isto posto, como já discutido, a função da Educação Infantil se baseia nas concepções de criança e infância histórica e culturalmente aceitas, que culminam na qualidade da Educação Infantil. Nesse sentido, defende-se que a qualidade considere, a brincadeira, a imaginação, a interação com o meio, a organização do espaço e tempo, a proposta pedagógica, a formação dos professores e professoras, bem como, dos demais profissionais, a participação das famílias e comunidade envolvidos no cotidiano da vida das crianças nessas instituições e, além disso, os espaços físicos.

Em outras palavras, ao se falar em pressupostos importantes para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança é fundamental discutir como as instituições responsáveis por essa etapa educativa garantem, além de um ambiente físico adequado, seguro tanto para as crianças, quanto para os adultos que ali trabalham; a ampliação do conhecimento, do desenvolvimento, das vivências das crianças. Nesse sentido, importante compreender quais funções estão envolvidas nesses processos, e porque incentivar a ampliação dessas funções é fundamental. Isto é, garantir qualidade na Educação Infantil é também garantir vivências que oportunizem a criança imaginar, ampliar suas linguagens entre outras funções. Desta forma, buscou-se por meio da pesquisa observar se estes padrões de qualidade e a função da educação infantil acontece quando esta é alocada em espaços de escola de Ensino Fundamental.





## O CAMINHO DA PESQUISA

Considerando o objetivo da pesquisa consistente em observar como acontece a Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, quais as implicações deste fato e que tipo de acesso está sendo oferecido, após a Lei da Obrigatoriedade, por meio de entrevistas e questionários com professoras, diretor e coordenadora pedagógica, busca-se encontrar indícios das marcas de um cotidiano da Educação Infantil ainda que imbricado num contexto escolar “apreendendo analiticamente o que a vida cotidiana reúne” (SZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 13). Os atores envolvidos na pesquisa foram às professoras, a coordenadora pedagógica e o diretor. Neste sentido, considerar o que pensam estes atores sobre a Educação Infantil, suas experiências e formação profissional mostram-se importantes elementos para observar como acontece o cotidiano da Educação Infantil nos espaços de escolas de Ensino Fundamental, quais as implicações deste fato e que tipo de acesso está sendo oferecido após a Lei da Obrigatoriedade, tendo em vista os pressupostos que se considera para uma Educação Infantil respeitosa e significativa para a criança.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental em um município do Estado de Santa Catarina. Esta escola atende cerca de 900 sujeitos entre crianças, adolescentes e adultos. Destes sujeitos 160 compõem a pré-escola, divididas em oito turmas, todas atendidas em turno parcial.

Como metodologia foi eleita a abordagem qualitativa, que tem auxiliado os pesquisadores, em especial na área da educação, em que a mensuração dos fenômenos se mostra inviável e pela quantificação não comportar todas as nuances que envolvem uma área rica em detalhes, em complexidade e com diferentes atores. Para alcançar os resultados foram utilizados como recursos metodológicos a entrevista e o questionário. No caso desta pesquisa, como procedimento, as entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, ou seja, não era fechada dando aberturas conforme a fala do entrevistado. Foram realizados encontros individuais, geralmente combinando dia e horário.

As respostas obtidas foram analisadas à luz da análise de conteúdo, de forma a se chegar a categorias de análise, que foram definidas não a priori, mas por observar a recorrência de temática nas respostas dos entrevistados. Esta técnica visa alcançar o sentido ou os sentidos de um texto, tendo como ponto de partida “(...) a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou indiretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12).

Com base nestes pressupostos, objetivando responder as questões de pesquisa e baseados em Bardin (2016) partiu-se dos elementos particulares das respostas dos participantes da pesquisa, reagrupando progressivamente as respostas por aproximação de elementos contíguos, assim criaram-se as categorias, no final deste procedimento atribuímos um título a cada categoria, quais sejam: a organização do cotidiano; os atores envolvidos no processo e o espectro do ensino fundamental.

## A PRÉ-ESCOLA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

O cotidiano das crianças em unidades de educação e cuidado envolve a rotina, que hoje não é mais rígida, mas um tipo de organização temporal que favorece o educar e o cuidar, bem como as relações de espaço e tempo. De espaço porque as crianças identificam os caminhos, os lugares de onde vem e para onde vão diariamente; de tempo por existir na rotina uma certa sequência temporal. Há nesse cotidiano espaço para o novo, para as surpresas, para os encantamentos, para as descobertas. Ele é constituído e constitui relações plenas de sentido: daí a promoção de experiências ricas num espaço próprio de ser criança, de se descobrir e descobrir o outro, de se encantar pelo mundo, pelas pessoas, pela natureza.

Dessa forma, não há mais como considerar a rotina no cotidiano da Educação Infantil como alienante, desconsiderando as culturas, o ritmo individual, o coletivo, a participação, “a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos” (BARBOSA, 2006, p. 39). Nesse novo pensar/fazer o cotidiano da Educação Infantil





exige também dos adultos, um novo modo de compreender e de escutar a criança, a infância e a própria educação infantil. Os adultos envolvidos nessas relações educativas precisam de formação e conhecimento específico sobre essa etapa, sobre cultura, sobre sociedade, com concepções e visões de mundo que garantam o cuidar e o educar mediados pelas brincadeiras e interações com outros adultos e outras crianças.

Nessa perspectiva, a análise dos dados junto aos sujeitos da pesquisa indica que, para iniciar esse processo educativo das crianças pequenas nesta escola, houveram muitas dificuldades que comprometem a organização do cotidiano da Educação Infantil, relacionadas, primeiramente à estrutura, como segue as falas de duas professoras:

Foi difícil pra gente no início do ano. Esse ano está sendo difícil para todas nós. Está sendo difícil para equipe diretiva e que não tinha essa experiência, para as professoras que não tinham essa experiência da EI dentro da escola. é outra realidade muito diferente do CEI, envolve um número muito maior de alunos, muito maior de professores, e que talvez se tivesse já esse preparo pelo menos estrutural teria facilitado pra gente (P1).

De modo especial, em relação à estrutura física, outra professora comentou sobre sua decepção ao chegar à escola no início do período letivo:

Na verdade, eu imaginei que ia encontrar o espaço pelo menos, no mínimo adequado (...) as salas, por exemplo, o espaço físico, a gente chegou, eles estavam tirando os armários, não tinha nada. Aí nós até conversamos: faltavam 3 dias pra começar a aula, o que que a gente ia fazer na segunda-feira, sem nada? Sem pelo menos ter um tapete, uma cadeirinha, ou... não tinha nada, nada, nada (P4).

Se as professoras indicam surpresa, no sentido de não terem encontrado uma infraestrutura similar às destinadas aos CEI, o diretor da escola indica, para além dessa situação, os arranjos internos que necessitou fazer para ofertar o mínimo de condições para receber essas crianças:

Foi mais complicado. Que nós estávamos preparados para uma sala, que eram duas turmas, de repente a gente tinha duas, mas ainda era possível, a gente conseguiu comprar algumas coisas. As outras duas salas que são mais quatro turmas que foi complicado, porque foi nas férias, a gente não estava preparada. Começou sem adaptar nada, o que eu tinha previsto de banheiro para duas turmas, era uma coisa, para oito turmas, já passou a ser insuficiente. A circulação de duas turmas seria fácil de controlar, agora quatro, no mesmo turno.

Essa fala evidencia, não falta de planejamento, mas a marca histórica da educação infantil na lógica do atendimento emergencial, isto é, pela fala nos parece que inicialmente a escola atenderia poucas crianças, fato que se revela diferente já no início das atividades. Conforme o diretor, ele foi avisado no ano anterior que receberia duas turmas de educação infantil. No entanto, ao iniciar o ano foi avisado que seriam, na verdade, atendidas oito turmas em sua unidade.

As falas demonstram o esforço e a preocupação de toda a equipe em receber essas crianças, atendê-las da melhor forma num contexto improvisado. Mesmo o diretor não conhecendo a Educação Infantil e suas especificidades, tentava ouvir a voz das professoras, que entendiam do direito dessas crianças de frequentar uma Educação Infantil de qualidade, em todas as suas especificidades, possibilitando as brincadeiras, com materiais adequados e suficientes, com respeito. Em suas palavras, por ter formação em uma licenciatura específica, destinada para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, revelou que tinha bastante receio, vejamos: “Mas eu tinha bastante receio. Por não ser da minha formação (...) Era um receio bem grande”.





Nesse sentido, as falas das professoras indicavam indícios do descontentamento e decepção em relação a todo esse processo. E que indica a necessidade de que, os atores envolvidos sejam profundos e experientes conhecedores dessa etapa da Educação Básica, como se apresenta na fala dos cantos organizados para as crianças, que poderiam inclusive ser utilizados pelas crianças do Ensino Fundamental - sim! Existem crianças no Ensino Fundamental, embora o sistema insista em negar! -, mas cuja oportunidade foi desperdiçada.

E na nossa visão a escola continua sendo uma escola que abriga a EI, que vai ter espaços para a EI, vai ter espaços para o EF e vão ter espaços que serão para todos. E aí eu não posso determinar que aqui nesse refeitório vai todo assim porque a EI usa assim. Então no começo tive bastante problemas por causa disso. Eles queriam modificar todo, todo o ambiente em função da EI. Então assim, tem momentos que a quadra vai estar ociosa que eu consigo fazer essas atividades lá. Mas tem momentos que a quadra descoberta, que é menor, e que não tem tamanho para essa modalidade esportiva, mas ela pode ser ocupada (...) (D).

A fala demonstra que as professoras tinham uma concepção diferente do diretor sobre a utilização dos espaços para a Educação Infantil, mas a expansão do atendimento é feita em espaços “ociosos”, como comenta o diretor, ou seja, qualquer lugar serve.

A partir das análises, para além dos problemas apontados pelos entrevistados em relação os espaços físicos, outros aspectos também surgem como, tendo em vista o uso de espaços seguindo a lógica escolar, o que coloca em risco as discussões da educação infantil que procuram superar a perspectiva bancária de educação, isto é, a perspectiva de aulas compartimentadas, sem integração.

Em que essa pré-escola surge no “terreno” do Ensino Fundamental, ou seja, dentro do espaço de uma escola, após tantas pesquisas e lutas pela defesa das especificidades da Educação Infantil, de um cotidiano que atenda as necessidades próprias desse período, que seja em um espaço de cuidado e educação, fica a pergunta: a ideia seria a de “preparar” - novamente! - as crianças para a etapa seguinte? O espectro do Ensino Fundamental rondará - outra vez! - a Educação Infantil?

Além dos aspectos referentes à estrutura física outro ponto que chamou atenção das professoras entrevistadas foi à reação dos pais. Segundo as professoras, apenas o fato de que as crianças frequentariam uma “escola”, já criou grande expectativa, tanto nas famílias como nos pequenos:

Eu penso que elas chegaram com uma visão de escola. Elas estavam achando que iam aprender a ler e a escrever. Não sei também se, de repente, os pais já não passaram: “Que você vai tem que ir pra escola, vai aprender a ler e a escrever.” Que já fugia da Educação Infantil (P1).

Essa “visão de escola” comentada pela professora aparece em várias falas e observações ao longo da pesquisa por meio de vários sinais. Um deles, e que o diferencia essencialmente dos espaços próprios para a Educação Infantil aparece na fala da professora, a seguir:

Por exemplo, tem aquele espaço do pátio aqui embaixo, não é sempre que a gente pode pensar em usar, porque a gente sabe que eles vão fazer barulho e ao lado tem salas, Então tem aquela pista, aquela amarelinha. Não que a gente não leva, a gente leva, eu levo assim de vez em quando, as outras meninas também levam, mas a gente não tem como estar utilizando o espaço todo dia. A gente sabe que atrapalha também as turmas ao lado (P4).

Dessa forma, percebe-se a prioridade do Ensino Fundamental. O cotidiano da Educação Infantil, aos poucos, se adapta à rotina dos maiores. As crianças começam a entender que o barulho, a algazarra, as interações e brincadeiras próprias da fase não cabem na escola.





Também aprendem que os espaços devem ser deixados primeiramente para os maiores, porque o trabalho deles aparece como mais importante, afinal, criança pequena “apenas brinca”.

Outro espectro do Ensino Fundamental que as crianças da Educação Infantil vivenciam nesse contexto refere-se aos momentos da homenagem cívica. Observar crianças pequenas paradas umas atrás das outras, com adultos chamando a atenção para não se mexerem, sem entender exatamente porque acontece aquele momento - mesmo para as crianças maiores - e tentando acompanhar uma música da qual não entendem, parece uma espécie de “contra infância”, um resquício do período militar. Sobre esses momentos, as professoras comentam:

Difícil!! Imagina, né, eles não conseguem ficar parados (faz o gesto com os braços). Mas eles já estão fazendo referência à Bandeira, quando começa o hino eles já sabem que é o hino (P1).

O compartimento das experiências é outro espectro do Ensino Fundamental, as crianças da Educação Infantil vivenciam tempos divididos em “aulas”, horário da biblioteca, horário da informática, horário da música... Como comenta a professora: “aí eles têm informática também, tem biblioteca, então são uns horários bem picados assim (P3)”.

Nesta senda, não há um respeito às especificidades da infância, ao seu tempo próprio, mas um ritmo ditado e recortado pelo adulto. Há uma limitação das propostas presentes no texto constitucional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e demais documentos legais que norteiam a qualidade na educação infantil, que determina como eixos norteadores as interações e a brincadeira, promovendo por meio de experiências e vivências o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais e expressivas com qualidade.

Logo, a Educação Infantil fica submetida à lógica do Ensino Fundamental, tanto nos usos dos espaços, quanto na estruturação do tempo, como na organização deste cotidiano. Esses espectros do Ensino Fundamental acabam entremeando o cotidiano da Educação Infantil que se organiza dentro deste espaço. Portanto, quando se pensa em territórios específicos para as crianças pequenas, se delinea nas mentes espaços e tempos privilegiados para a infância, e não para “pequenos escolares”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve objetivo de trazer questionamentos e reflexões acerca da estratégia assumida por um município para oferta de vagas na Educação Infantil em espaços adaptados em escola de Ensino Fundamental. A adoção dessa estratégia contradiz a concepção de criança, como sujeito histórico e de direitos, firmada no texto constitucional, nas Diretrizes Curriculares e demais documentos mandatórios e orientadores, sendo cumprido o direito subjetivo à Educação Infantil, não obstante a vaga oferecida neste espaço não pode ser considerada igual àquela do lugar apropriado e organizado para as crianças pequenas, podendo-se concluir que restringe as vivências das crianças e coloca em risco a especificidade da Educação Infantil, como a oferta de uma educação de qualidade que possui como uma de suas premissas não ser organizada nos moldes do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 35 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.





BRASÍLIA. **Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto Central, 2013.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica - Brasília, 2009.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e organismos internacionais:** uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese Programa Pós-graduação em Educação. UFSC: Florianópolis, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. **A mulher, a criança e seus direitos.** In.: Cadernos de Pesquisa n. 106, p. 117 - 127, março 1999.

\_\_\_\_\_. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas.** In.: Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** In: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Coleção Educação e mudança vol.1.9ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** 1 reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

KUHLMANN Jr. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. de A (org). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Vozes, 2002.

SZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** 2 ed. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.



# O JORNAL COMO DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICO DE BLUMENAU

Elora Testoni Felippi<sup>1</sup> – FURB

Gicele Maria Cervi<sup>2</sup> – FURB

Grupo de Trabalho – Infância e Educação

Agência financiadora - FURB

## Resumo

Este artigo corresponde a um recorte de uma pesquisa de mestrado que aborda o currículo na Educação Infantil a partir da documentação pedagógica, especificamente o Jornal de um Centro de Educação Infantil (CEI). O objetivo da pesquisa analisa quais as linguagens estão presentes na documentação pedagógica de um CEI público de Blumenau, Santa Catarina. A abordagem metodológica é qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. O instrumento para a produção dos dados é a análise documental, a partir do jornal que é um dos instrumentos que compõem a documentação pedagógica do espaço. Os principais autores que sustentam essa pesquisa são Marchi (2010), Sarmiento (2004) para fazer um diálogo sobre a infância; Gobbi (2010, 2014), Ostetto (2004, 2011) que discutem as linguagens na educação infantil; Silva (2015) com a discussão do currículo. Os resultados parciais da pesquisa inferem-se que a instituição trabalha com diferentes linguagens, e o discurso sobre elas está pautado na ampliação do repertório cultural. O adulto conhecendo e vivendo as linguagens, potencializam sua experiência, e conseguem articular no dia a dia com as crianças, suas vivências.

**Palavras-chave:** Currículo. Documentação pedagógica. Educação infantil.

## INTRODUÇÃO

O estudo analisa as linguagens presentes no currículo de um Centro de Educação Infantil de Blumenau. Tem como material empírico a documentação pedagógica, especificamente os jornais. O estudo busca dar visibilidade as linguagens mais destacadas em todas as edições do jornal. Esta pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa *Políticas de Educação na Contemporaneidade*, da Linha de Pesquisa: *Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina.

A documentação pedagógica é um registro produzido pela instituição, professores, para documentar e refletir sobre o cotidiano das crianças na educação infantil, para diferenciar

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia e mestranda do PPGE/ME da Universidade Regional de Blumenau (FURB). [elorafelippi@gmail.com](mailto:elorafelippi@gmail.com).

<sup>2</sup> Formada em Pedagogia. É mestre em Educação pela FURB. É doutora em Políticas pela PUC/SP. Atualmente coordena o PPGE/ME da FURB e o PIBID/FURB. Atua como professora no PPGE/ME e na graduação. [gicele.cervi@gmail.com](mailto:gicele.cervi@gmail.com).



o espaço, e surgiu, primeiramente, na Itália, na cidade de Reggio Emília. Em Reggio Emília a documentação pedagógica é explorada:

Como parte integrante dos procedimentos de almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre ensino e aprendizagem [...] nossa escolha e nossa prática não são aleatórias nem indiferentes [...] a busca pelo significado – encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado (e significados partilhados) (RINALDI, 2017, p.121-122).

Como busca do significado e da experiência do registro “a documentação é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão” (RINALDI, 2017, p.120). Mesmo sendo uma ferramenta institucional, a documentação pedagógica, é um instrumento de oportunidade e conhecimento (RINALDI, 2017). Todo registro realizado pode servir como ferramenta para dialogar, refletir sobre a experiência no cotidiano.

Ao discutir o jornal que compõem a documentação pedagógica de uma instituição de educação infantil lanço a problemática desta pesquisa: Quais os discursos sobre a linguagem estão presentes na documentação pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI) público de Blumenau? O objetivo geral da pesquisa sustenta-se em: Analisar quais os discursos sobre linguagem estão presentes na documentação pedagógica de um CEI público de Blumenau.

O local da pesquisa é um CEI público de Blumenau. A abordagem da pesquisa é qualitativa, sendo um estudo de caso. A produção dos dados é a análise documental a partir do jornal que compõem a documentação pedagógica do CEI. E a análise acontece a partir do mapeamento das linguagens nas diferentes edições do jornal. Os principais autores são Marchi (2010), Sarmiento (2004, 2011) com a discussão sobre infância; Gobbi (2010, 2014), Ostetto (2004, 2011) que discutem sobre as linguagens na educação infantil; Silva (2015) na discussão sobre currículo.

Este artigo está organizado em duas seções: a primeira está relacionada a fundamentação teórica: o sentimento de infância e a institucionalização da criança; as linguagens na educação da criança e; a discussão sobre o currículo na educação infantil. A segunda seção é a metodologia de pesquisa; e o recorte das análises sobre as linguagens dos jornais. Por fim, as considerações parciais da pesquisa.

## **SENTIMENTO DE INFÂNCIA, INSTITUCIONALIZAÇÃO E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

Na modernidade a invenção da infância esteve sustentada em dois sentimentos: papparicação e moralização. No primeiro sentimento, de papparicação a criança passa a ser tratada de modo distinto, como um passatempo, um bibelô para os adultos, que era delicada, inocente e que necessitava de cuidados. O segundo sentimento, a moralização, inicia-se um tratamento mais sofisticado a criança, ela começa a ser o centro da família, a qual começam a trata-la como algo fundamental. Nesse momento inicia-se o processo da escolarização da infância. Espaços começam a ser pensados pra elas, tirando a criança do espaço dos adultos e a separando numa espécie de quarentena, na qual devem ser disciplinados, e receberem ordens de moral e conduta (ÀRIES, 1981). Entendia-se que elas eram imperfeitas, incompletas e que necessitavam ser disciplinadas para a nova ordem social. Segundo Sarmiento (2004, p.11):

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

A escola passa a ser o espaço no qual a criança começa a frequentar, passando a ser o lugar de excelência para as crianças das classes populares. É uma maquinaria, configurou-se





a partir do século XVI e foi se aperfeiçoando e tornando-se fundamental. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p.69) estas novas configurações permitiram o aparecimento da escola nacional:

1. a definição de um estatuto da infância.
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças.
3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.
4. a destruição de outros modos de educação.
5. a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionadas pelas leis.

Para Marchi (2010) com a institucionalização, a criança passa a viver um enquadramento, na qual a escola ocupa uma etapa importante na vida social da criança nesse momento, regulamentando-a, fragmentando-a.

[...] escola o lugar, por excelência, da criança. O lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como esta emana da definição socialmente dada à infância [...] ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos (MARCHI, 2010, p.190).

Esse espaço foi inventado para imobilizar o espaço e tempo da criança, tornando-a uma engrenagem dentro da maquinaria, roubando sua infância e fazendo-a percorrer caminhos que a levam ao doutrinamento, um governo da infância (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

A partir da psiquiatria, no século XIX, são construídos diferentes campos de verdade sobre a criança que tem como referência a Pedagogia, a Medicina-Pediatria e a Psicologia. Estes campos de verdade sobre a criança, a partir dos especialistas, foram marcadas na modernidade (SARMENTO, 2011).

As marcas da modernidade foi uma escola pública obrigatória, a família nuclear, e os conhecimentos institucionalizados. As regras criadas sobre a criança, e seu reconhecimento possibilitou a escola ter um espaço maior que faz da criança um lugar social próprio (SARMENTO, 2011).

Estes factores – a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância – radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controlo infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolveram-se exponencialmente [...] (SARMENTO, 2004, p.13).

Para Sarmento (2011) a escola um espaço inventado para definir comportamentos, desempenho individual de meninos e meninas, prescreve um lugar para aprender a se comportar como membros da sociedade. A infância passa a ser uma categoria social, em uma preparação para a vida plena, no contato com o saber da escola, uniformizando e fragmentando a transmissão do conhecimento, seja para a classe popular ou a classes mais elevadas. A modernidade trouxe uma força “da identidade infantil subordinada e dependente” (CORAZZA, 2004, p.161).

Na próxima seção discute-se o currículo, sua definição e suas possibilidades na educação infantil.





## CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo é uma invenção social (SILVA, 2015), que a todo momento está sendo discutido, reformulado, repensado, ressignificado. Para Silva (2015) o currículo não é isento de poder, ele é relação de poder e saber, “é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2015, p.147) e continua “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável” (SILVA, 2015, p. 148). Ao apresentar estas características de boa e desejável, articula-se:

Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempos determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?” (SILVA, 2015, p.148).

Falar em currículo é envolvê-lo nas relações de poder, mas um poder descentrado, o qual não tem mais um único centro, ele está espalhado. O currículo não está livre do poder, apenas transforma-se, mas não desaparece. Tais relações não impedem o currículo de continuar sendo formativo, mas ele não sustenta-se em uma consciência coerente, centrada e unitária. O currículo sustenta-se na subjetividade do sujeito (SILVA, 2015). Para Silva (2015) o currículo se produz e produz o outro no cotidiano.

O currículo não pode ser olhado apenas como conhecimento isolado, independente, mas como, percurso, como nossa vida, como documento, como texto, como discurso. É no currículo que nos conhecemos e reconhecemos o outro, pois ele forja nossa identidade (SILVA, 2015). O currículo vai atuando e se transformando diariamente, ele é repleto de possibilidades, nuances e “de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares (PARAÍSO, 2009, p.278).

Na educação infantil ele sempre foi tema de debate, por estar nivelado ao currículo escolarizado, com conteúdo e disciplinas programadas, como na escola de ensino fundamental e médio (OLIVEIRA, 2010). No decorrer dos últimos 20 anos o currículo está sendo a pauta das escolas em geral, por tratarem do desenvolvimento da criança. O currículo vai atuando e se transformando diariamente, ele é repleto de possibilidades, nuances e “de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares (PARAÍSO, 2009, p.278).

Nessas formas particulares, relacionamos o currículo com as diferentes linguagens, que estão no cotidiano da educação infantil para dar sentido, escuta e significado as experiências do dia a dia. É na interação e relação com o outro que a subjetividade se produz e nessa produção o currículo vai se movimentando no espaço, mostrando suas formas, seus espaços, seus territórios.

## AS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

As propostas apresentadas as crianças no cotidiano da educação infantil que articulam as diferentes linguagens, que fomenta a experiência, a interação, a comunicação, o conhecimento, as manifestações, as sensações, facilitam a construção das subjetividades, o qual produz cultura e identidade.

As experiências ofertadas no cotidiano fazem com que o adulto [professor] perceba a criança e suas manifestações, maravilham-se como elas conseguem inventar e criar no cotidiano, utilizando diferentes materiais, usando o corpo para diferentes movimentos e ações, utilizam-se da música para criar suas coreografias, danças e seu modos de existir. Perceber as linguagens





vivenciadas pelas crianças é olhar, escutar, é estar junto, registrar as ações, potencializando a cada momento sua estada no mundo (GOBBI, 2010). Reconhecer nas práticas cotidianas as diferentes linguagens das crianças, implica:

Elaborar, para elas e com elas, ricos ambientes contendo materiais diversos, que se garanta também a aproximação da arte em suas formas: teatro, cinema, dança, exposições, literatura, música ampliando e reivindicando o direito às manifestações artístico-culturais além do contexto escolar, transpondo-o de modo corrente e constante (GOBBI, 2010, p.2).

Ao pensar propostas diferenciadas, envolvendo a arte e diferentes manifestações artísticas, o espaço organizado da educação infantil implica ofertar para a criança viver novas culturas, ampliando seu repertório cultural. Segundo Gobbi (2010) ao promover diferentes linguagens no espaço, a criança sente-se disposta a expor suas ideias, opiniões, questionamentos, manifestando-se de tal forma, que intensifique sua cultura e identidade.

A arte está imbricada com as manifestações culturais, e são procedimentos que demandam pesquisa e vivência (OSTETTO, 2011). A mesma autora enfatiza que a pesquisa é uma questão de “duvidar, fazer perguntas, buscar, experimentar, explorar materiais, ideias e possibilidades” (OSTETTO, 2011, p.29). As linguagens intensificam o movimento, dão significado e sentido as ações, é através da pesquisa que tais movimentos acontecem.

E na educação infantil ter acesso as diferentes linguagens, permite ampliar as produções culturais, permitindo um olhar mais aguçado do mundo, e potencializando a sensibilidade e afetividade (LEITE, 2004).

A linguagem plástica, a linguagem cênica, a linguagem visual, a linguagem literária, a linguagem musical (e outras linguagens), possibilitam uma exploração outra, que dá à criança outro sentido, significado, escuta e vivacidade. Segundo Holm (2007, p.12) arte e criança tem conexão:

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal coordenação equilíbrio motricidade sentir ver ouvir pensar falar ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto, co-participando e não controlando.

As linguagens se manifestam de diferentes maneiras nos corpos das crianças, a sensibilidade está no ato da brincadeira, no movimento que compõem o espaço, o qual provoca razão, emoção, sentimentos, afetos, gentileza, confiança, experimentação, vivências (OSTETTO, 2004). Se pelas linguagens o corpo se expressa e se manifesta, a imaginação tem uma fruição permitindo:

Significados e sentidos no espaço educativo, em situações sociais reais de enunciação, é ir além dos aspectos formais do conhecimento escolarizado. É seguir abrindo caminhos para a imaginação, é possibilitar ferramentas para as crianças entrarem cada vez mais no mundo [...] (OSTETTO, 2004, p.83).

Os significados na arte estão conectados com as diferentes linguagens, que expressam diferentes manifestações artísticas conectadas “nas narrativas, nas histórias, nos desenhos, nas dramatizações, nas pinturas, nos movimentos, enfim, em todas as expressões possíveis do pensamento [...]” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.14). Em todas as manifestações artísticas vivenciadas através das linguagens, que promove sentimento, sensibilidade, afeto, experiência, está ampliando o repertório cultural das crianças, a partir das vivências.

As linguagens proporcionam um olhar sobre a vida, sobre o mundo, ampliando as sensações, aguçando sua curiosidade e imaginação. É um modo de inventar, criar e estar no





mundo. Segundo Malaguzzi (1999, p.5) a criança tem: “cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar de jogar e de falar [...], cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar”. E as linguagens dão a oportunidade para a criança ter todas as cem vontades de imaginar, de ser, e viver.

## TRAJETÓRIA DA PESQUISA: MOVIMENTOS, ANÁLISE, PESQUISA

A pesquisa tem como abordagem o método qualitativo, sendo um estudo de caso. O local da pesquisa é um CEI público de Blumenau, Santa Catarina. Como produção de dados utilizou-se a análise documental. De acordo com Moreira (2010, p. 271-272) a análise documental “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” e completa “as fontes da análise documental frequentemente são de origem secundária, ou seja, constituem conhecimento, dados ou informação já reunidos ou organizados”.

Para a análise documental foi escolhido trabalhar com o jornal que compõem uma das documentações pedagógicas do CEI. A documentação pedagógica para Dalhberg; Moss; Pence (2003, p. 206) é uma proposta de inovação e oferece “um ponto de partida importante para o diálogo, mas também para criar confiança e legitimidade em relação à comunidade mais ampla, abrindo e tornando visível o trabalho dessas instituições”. A documentação pedagógica é conhecida pela sua tradição na educação infantil da Itália, na cidade de Reggio Emília. A partir dos registros italianos, é que a proposta começa a ser conhecida no Brasil.

A documentação pedagógica pode ser entendida segundo Marques; Almeida (2012, p. 445) como uma “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo”.

O jornal como documentação do espaço possui 11 edições. Sua primeira edição foi em 2006. Em 2015 completou-se 10 anos de jornal. Para conhecer o jornal, foi lido as 11 edições. Dessas edições foram selecionadas cinco edições para compor a análise dessa pesquisa. Para a seleção destas edições o critério foi as diferentes linguagens no cotidiano da educação infantil. As edições escolhidas foi a edição de 2006, 2008, 2010, 2013, 2015. São cinco jornais que representaram diferentes linguagens durante o ano e também as festividades criadas para o espaço.

A partir das edições escolhidas a análise começou a ser organizada. O primeiro passo foi mapear a partir de quadros todas as linguagens existentes no CEI, desde 2006 até 2015. Em seguida, com o mapeamento de todas as linguagens, foi realizado um levantamento das linguagens que tinham mais visibilidade em todas as edições. Foram destacadas cinco linguagens que mais tiveram visibilidade entre as edições: linguagem literária, linguagem plástica, linguagem da música, linguagem artística (escultura), linguagem da natureza. Para este texto foi escolhido trabalhar uma breve análise da linguagem literária.

## A ANÁLISE DOS DADOS: AS LINGUAGENS DOS JORNAIS

Neste espaço apresenta-se as linguagens de cada edição do jornal, e as cinco linguagens mais destacadas.

Na **1ª edição** do jornal, de 2006, as linguagens que mais apareceram nessa edição foram: Linguagem literária. Linguagem plástica. Linguagem da música. Linguagem culinária. Linguagem artística (escultura). Na **3ª edição** de 2008, as linguagens que mais apareceram foram: Linguagem cultural. Linguagem culinária. Linguagem da dança. Linguagem da música. Linguagem da pesquisa. Linguagem literária. Linguagem do teatro. Linguagem da natureza. Linguagem estética. Linguagem plástica. Linguagem artística (escultura). Linguagem étnica. Linguagem circense. Linguagem da marcenaria. Brincadeiras. Na **5ª edição** do jornal de 2010, as linguagens que mais apareceram foram: Linguagem cultural. Linguagem estética. Linguagem da música. Linguagem plástica. Linguagem literária. Brincadeiras. Linguagem da dança. Linguagem da natureza. Linguagem do desenho. Linguagem artística (escultura). Linguagem visual. A **8ª**





**edição** de 2010, as linguagens que mais apareceram: Linguagem da natureza. Linguagem literária. Linguagem da música. Linguagem do teatro. Linguagem cultural. Linguagem visual. Linguagem da dança. Linguagem da pesquisa. Linguagem artística (escultura). Interação. Linguagem do circo. Brincadeiras. Linguagem da poesia. Linguagem plástica. Linguagem da natureza. Linguagem estética. Na **10ª edição** do jornal de 2015, as linguagens que mais apareceram foram: Linguagem artística (escultura). Linguagem da dança. Linguagem da música. Linguagem do teatro. Brincadeiras. Linguagem literária. Linguagem da natureza. Linguagem cultural. Linguagem culinária. Linguagem da pesquisa. Linguagem visual. Linguagem plástica. Brincadeiras. Linguagem estética. Interação.

Entre as edições de cada jornal, cinco linguagens obtiveram maior destaque entre a 1ª edição de 2006 até a 10ª edição de 2015.

As linguagens que tiveram maior destaque foram: linguagem literária, linguagem plástica, linguagem da música, linguagem artística (escultura), linguagem da natureza.

## LINGUAGEM LITERÁRIA

Nas experiências cotidianas temos a linguagem literária que foi destaque em todas as edições do jornal. Através dessa linguagem dá-se a criança a oportunidade de conhecer diferentes lugares, paisagens, objetos, personagens, cores, formas, vestimentas, construindo em sua imaginação diferentes cenários.

Na 1ª edição do jornal, de 2006, com o título, “*viajando através da imaginação*”, destaca-se que, “*o sonho de uma biblioteca no Centro de Educação Infantil Emília Piske, iniciou em um pequeno carrinho de supermercado [...] a biblioteca itinerante*” (JORNAL, 2006, p.2) e com o auxílio dos professores foi possível organizar um espaço maior para os livros de literatura, incentivando a leitura (JORNAL, 2006). Segundo o Projeto Político-Pedagógico “a biblioteca tem acervo de qualidade tanto literário, quanto musical, as crianças levam o livro para casa [...]” (p. 7). Infere-se que a preocupação em possibilitar as crianças um espaço de leitura é importante ao CEI, que busca deixá-la sempre presente no cotidiano, como uma forma de ampliação do repertório. O contato com a biblioteca, com a literatura, a criança tem a possibilidade de contar e recontar histórias, ampliando, dessa forma, a observação das imagens, a invenção de novas palavras, e a fruição da imaginação (GOBBI, 2010). A partir dos dados compreende-se que o CEI está em sintonia com os documentos oficiais/legais e com os autores que discutem as linguagens para as crianças.

A partir da linguagem literária diferentes movimentos aconteceram no CEI, como a culinária, que “*quando vem a colheita, vamos para a nossa receita... Durante o preparo de um bolo, todo o grupo participa, atento e curioso [...] É muito interessante ver as crianças participando ativamente neste projeto*” e destaca-se “*o mais gostoso foi saborear essa receita*” (JORNAL, 2006, p.4). Outro movimento foi a leitura de histórias no circuito de linguagens com a “*tenda de Lobo com leitura de histórias*” (JORNAL, 2008, p.10). No café com leitura de agosto as crianças e famílias “*ouviram um recital de poesias com Doralice uma legítima baiana que declamou diversas poesias de autores brasileiros e histórias da oralidade*” (JORNAL, 2008, p.11). No projeto de cada turma, os Curiosos conheceram uma forma diferente de olhar para a poesia “*surge então a poesia ao pé do ouvido [...] Curiosos também foram criadores de poesia e com os cones em mãos espalharam a poesia pela sala e pelo CEI*” (JORNAL, 2013, p.3). Outro movimento foi com o “*projeto: leituras plurais – a conquista dos idiomas. Espanhol, Alemão, Inglês e Francês. Leitura pelas crianças!*” (JORNAL, 2015, p.8). Infere-se a partir dos dados que diferentes momentos acontecem no CEI a partir da linguagem literária e a partir de cada movimento os espaços são organizados, seja para a culinária, para a leitura na tenda, como para recitar poesia (as características do artista convidado), a conexão da criança com o cone, a fala e a poesia e a sensação de experimentar a leitura em outra língua, são organizações que geram curiosidade, imaginação, sensibilidade, e ampliação do olhar.

Todos os movimentos possibilitados a partir da linguagem literária auxiliam na construção do conhecimento das crianças, ampliando seu repertório e favorecendo a produção da sua





cultura, deixando suas marcas, expressões, significações e rastros (LEITE, 2004). Para Ostetto (2011, p.34) o espaço não deixa de ser uma linguagem, ele é “um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção”. A partir dos dados inferidos, o CEI constituiu um espaço com e para a criança, ofertando diferentes elementos, e ao mesmo tempo, proporcionando o conhecimento de diferentes culturas, como a observação de si e do outro.

Nesses espaços são ofertados diferentes gêneros literários como a “*poesia, contos, literatura infantil, imagens, trava línguas, enigmáticos, clássicos...*” (JORNAL, 2006, p.2). Segundo o Projeto Político-Pedagógico “*a biblioteca tem acervo de qualidade tanto literário, quanto musical, as crianças levam o livro para casa [...]*” (p. 7). Infere-se, a partir dos dados, que o CEI ao propiciar diferentes gêneros literários, está preocupado com a ampliação do repertório das crianças, no conhecimento de diferentes palavras, imagens, permitindo diferentes manifestações, sensações e conhecimento. Ao ler um livro ou observar uma imagem, diferentes sensações são produzidas pelo corpo e segundo Ostetto (2011) esta variedade textual, como imagética possibilita a experiência, pois quando apresentado sempre a mesma coisa, as possibilidades são rompidas, o olhar se acostuma, não tem ampliação de mundo, fica-se com uma visão formatada. No entanto, quando a criança for pegar um livro emprestado na biblioteca, ela pode querer pegar um livro que já leu, e pode acontecer dela ter outras experiências e conhecer outros personagens e imaginar outra história, perceber outras palavras.

Um dos gêneros disponibilizados para as crianças no CEI é a poesia, para Gobbi (2010, p.10-11) trabalhar com a poesia é intensificar:

O modo de produção inventivo, garantindo o encontro da palavra com o movimento, do som com a imagem, de conhecermos e criarmos textos percebendo não apenas o significado das palavras utilizadas, mas que se brinque com seus ritmos, com sua sonoridade, com o aspecto visual [...].

O contato com diferentes gêneros literários da oportunidade para as crianças de brincarem com as palavras, de falarem aos ventos o que estão contando, o que estão criando, o que estão lendo. Para Gobbi (2010, p.11):

A brincadeira com as palavras, sem o caráter obrigatório que lhe é conferido tantas vezes, sem que prevaleça a intenção da escrita, é provocadora de ricas criações infantis, do prazer pela leitura, do enriquecimento da imaginação, da fantasia e inventividade, tão necessárias e que constituem o humano no Homem.

No contato com a linguagem literário, e o CEI apresentar diferentes gêneros, é possibilitada a interação com os livros, com a linguagem oral e visual. Fazendo da literatura infantil, da poesia, do teatro, da culinária, da música, as ferramentas diárias para o trabalho com as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao visualizar todas as linguagens nos jornais é possível observar um espaço de educação infantil que valoriza diferentes culturas. Ao valorizar diferentes culturas, busca ampliar a partir das linguagens o repertório das crianças e também dos adultos, na conexão entre as linguagens, percebendo a criança no espaço. Então, os resultados parciais da pesquisa é que existe diferentes linguagens circulando no CEI de Blumenau, Santa Catarina.

Analisando apenas a linguagem literária, nota-se que o espaço tenta, a todo momento apresentar diferentes linguagens e conectando com a literatura, seja na construção da poesia, seja na pintura de uma obra, seja na construção de uma escultura, ou na escuta de uma música. É a partir da pesquisa, da leitura de um livro, seja a criança ouvindo o adulto, ou ela observando as imagens, percebe-se que elas estão sendo envolvidas na prática, conhecendo a partir de diferentes jeitos o sentido sobre as coisas.





As crianças inventando, construindo, criando, conhecendo, comunicando a partir da leitura das imagens, ou da leitura de um livro, de uma poesia, ou conhecendo um artista. Então, as linguagens são vividas nesse espaço e são construídas diariamente diferentes maneiras de ver o mundo e estar nele.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2ª ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí (Coleção Fronteiras da educação), 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezato. Linguagens infantis: convite à leitura. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Apezato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOLM, Anna Marie. **Baby - Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: OSTETTO, Luciana E; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 12, n. 36, p. 441-458, mai./ago. 2012.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 23, n. 1, p. 183-202. 2010.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org). **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 2, p. 277-293, mai./ago. 2009

RINALDI, Carla. Dálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.





SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96. 1992.



# O PAPEL DA BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Luciane Oliveira da Rosa<sup>1</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Infância e educação  
Agência Financiadora – Não contou com financiamento

## Resumo

Este artigo aborda uma pesquisa documental desenvolvida para responder a questão: Qual o papel da brincadeira nos Documentos Oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil? Tendo em vista que, embora a temática brincadeiras venha sendo tratada com frequência pelas pesquisas, não se encontram trabalhos atuais de análise do papel da brincadeira proposto pelos documentos do MEC. Sendo tais documentos norteadores do currículo em todo o País, faz-se relevante verificar como propõe a brincadeira na escola. Com base principalmente no referencial teórico da filosofia e sociologia da infância, são discutidos no texto a infância, a criança e a brincadeira na escola, e o papel da brincadeira é identificado e analisado em alguns dos principais Documentos Oficiais que regem a Educação Infantil. Compreendendo que a brincadeira é uma das características da infância e um dos direitos fundamentais da criança na escola, pelo qual ela se expressa, interage, desenvolve a imaginação a criatividade e aprende a pensar, criando cultura, defende-se aqui que a escola respeite este direito. Na análise dos documentos se constatou que a brincadeira sempre foi utilizada como recurso para ensinar conteúdos didáticos, tendo pouco espaço para a brincadeira livre e criativa das crianças. Este artigo busca contribuir para discussões e reflexão por parte de educadores sobre a temática.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Educação Infantil. Documentos Oficiais.

## INTRODUÇÃO

A história das políticas sociais e da legislação em favor da infância e da criança, no Brasil, mostra como o Estado sempre esteve comprometido com a preservação de sua estrutura e funcionamento, ao invés de com a cidadania e a garantia dos direitos das crianças. RIZZINI e PILOTTI (2011) afirmam que, em nome de manter a ordem e o progresso da nação, crianças de classes populares, que carregaram estereótipos de pobre e foram marginalizadas historicamente, tidas como perigo para o futuro da nação, eram recolhidas para abrigos, asilos, orfanatos e FEBENs, para fim de serem educadas e servirem para o progresso do país. Crianças oriundas de famílias pobres passavam a ser responsabilidade do Estado, uma vez que se entendia que essas famílias não teriam condições de criar nem de educar seus filhos e necessitavam de direcionamento para

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. UNIVALI. [luorosa@icloud.com](mailto:luorosa@icloud.com)



um padrão desejado. O Estado, o poder público, em nome de proteger as crianças dos abusos dos adultos e dos perigos da vida em sociedade, passou a confinar a infância em instituições educacionais ou assistenciais. A criança precisava ser preparada para a vida, “Ficou convencionalizado que essa preparação para a vida fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela polícia” (ARIÈS, 2014, p. 195). Desta forma, a criança foi definitivamente retirada da sociedade dos adultos, passando a ser cuidada pela instituição educacional.

No Brasil, a história do direito das crianças à educação passou por diferentes momentos. Randig (2015) faz uma análise do percurso político da infância no Brasil, afirmando que, após a década de 1970, visando obter maior controle social e força de trabalho, o governo cria programas voltados à educação, especialmente à população carente. Neste sentido, passaram existir programas desenvolvidos pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), com finalidade de atender as crianças de 0 aos 6 anos, em horários de trabalho das mães. As Secretarias de Educação responsabilizam-se pelo atendimento das crianças de 5 e 6 anos de idade. Somente em 1995, o MEC passa a ser responsável também pelas crianças de 0 a 6 anos de idade. O ECA (Lei nº 8069/90) representou progresso “por considerar a criança como sujeito de direitos, pelo princípio da absoluta prioridade no seu atendimento e pela observância da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (ARANTES, 2011, p. 197). No entanto, não houve uma melhoria na qualidade de vida das crianças pobres, nem mesmo no que compete a garantia de direitos em instituições escolares.

Desde a primeira entrada da criança pequena na escola ocorreu o confinamento da infância. A criança passou a ser privada de vivências em sociedade, sendo então cuidada e educada por pessoas que até então não faziam parte de seu convívio. Pinto (2007, p.100) relata o perigo deste confinamento: “As crianças, ao serem confinadas em instituições educativas que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritárias, perdem espaços importantes de sociabilidade e produção de cultura”. O confinamento de crianças desde pequeninas provoca o encurtamento da infância, privando-as de direitos fundamentais como participar e brincar. A institucionalização da criança, se não for pensada, planejada para atender às especificidades da infância, corre o risco de formar adultos submissos e cordatos, acostumados com a disciplina e a submissão.

A escola brasileira vive o contexto das reformas da Educação Básica, que vêm sendo materializadas desde a década de 1990. Segundo Zanardini (2007):

Na medida em que atinge o Estado a reforma atinge o conjunto das organizações sociais, entre elas a escola, para garantir a sua atuação necessária na reprodução do capital, que se dá através da ação de diferentes instituições sociais (p.266).

Desta forma, surgem os referenciais, parâmetros, diretrizes, programas e projetos que visam alcançar os objetivos das reformas. A Educação Infantil é focada pela sua importância como base para futura aprendizagem, após passar muito tempo despercebida, agora surge como grande interesse das políticas públicas em educação e do mercado neoliberal. Atualmente, está sendo elaborada a Base Nacional Comum Curricular (2017). Esta apresenta campos de experiência, direitos e objetivos de aprendizagens que devem nortear a elaboração dos currículos das unidades escolares em todo o país. Freitas analisa criticamente a proposta de uma Base Comum:

Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considerada uma “desculpa para não ensinar” (FREITAS, 2014, p. 06).





Neste sentido, a base se apresenta como uma maneira de controlar o processo pedagógico da escola e produzir mão de obra para as empresas, sem compromisso com as especificidades de cada idade e sem comprometimento social.

Assim, é urgente que a escola da infância seja um lugar de direitos das crianças, lugar onde sejam ouvidas e respeitadas. Já disse Deleuze (2016, p. 135): “se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.” É evidente que a escola precisa ser reinventada como sugerem Masschelein e Simons (2017) “a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isto também significa que a escola pode ser reinventada.” (p. 11) No entanto, precisa manter o papel da escola na vida dos sujeitos e na sociedade. Na escola da infância, escola que busca-se reinventar precisa-se abandonar práticas que destroem a infância, como nos diz Mello (2007, p. 100):

Podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual.

Respeitar a criança e seus direitos sociais na escola passa pela sensibilidade de acolher as particularidades desta fase da vida e não antecipar conteúdos para os quais as crianças ainda não desenvolveram habilidades cognitivas e motoras.

A superação deste modelo de escola passa pela luta pelo direito à infância, e um dos direitos fundamentais da criança na escola é o brincar, o direito à brincadeira. Direito este que aparece escrito, entre outros documentos do MEC, nas Diretrizes (2010) e recentemente na BNCC (2017) que está sendo elaborada. Mas somente os documentos não garantem a efetivação de tal direito na prática, no dia a dia da escola. É preciso questionar os documentos oficiais, os currículos das instituições escolares que atendem a infância, mas inicialmente é necessário saber qual é o papel da brincadeira nos Documentos Oficiais. Busca-se, desta forma, compreender o espaço e o significado da brincadeira dado pelos documentos que são referências para a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

Para iniciar a pesquisa foi realizada busca nos Periódicos da Capes, no período de últimos cinco anos, utilizando o descritor “brincadeira” AND “documentos oficiais”, nenhum resultado foi encontrado. Em seguida foram selecionados sete documentos oficiais de acordo com sua importância na construção de currículos escolares e que são voltados à brincadeira.

Este artigo apresentará, em seu desenvolvimento, discussões teóricas sobre infância, criança e o brincar na escola, utilizando como referencial teórico estudos da filosofia e sociologia da infância. Será analisado o papel da brincadeira dentro de alguns dos Documentos Oficiais que regem a Educação Infantil e apresentará as considerações finais.

## A INFÂNCIA E A CRIANÇA

A infância é uma construção social, com base em uma visão ocidental de criança, que se tornou alvo do mercado no mundo capitalista. Sirota (2007) diz que a sociedade moderna baseada na puericultura norte-americana acredita que tudo se define antes dos 6 anos de idade. Sendo assim a educação das crianças deve ser preocupação o mais cedo possível. Neste sentido, conforme Sirota (2007) decorrem dois movimentos que são bases da escola infantil:

O movimento científico que tem por objetivo medir o desenvolvimento das performances da criança a partir das normas estabelecidas pela Psicologia do Desenvolvimento e depois pela Psicologia Cognitiva e aplicá-las como padrão universal. Em seguida, um movimento social cujo objetivo é semear essas





normas o mais cedo possível, para garantir posição e mobilidade social. Os que forem rotulados por estar em atraso correm o risco de se tornarem relegados, e depois os excluídos de um sistema escolar que distribui as posições sociais (p. 48).

Assim, a infância moderna construiu-se sobre vários olhares, que se interessam por esta etapa da vida, em uma lógica de mercado. Sirota (2007, p. 46) lembra que “a infância é enredada pela sociedade de mercado que se dirige preferencialmente à criança consumidora, mais especificamente à criança preceptora.” Criaram-se valores e normas para uma criança que irá consumir, internalizar esta lógica e transmiti-la, fazendo funcionar a dinâmica do capital. É esta criança idealizada pela sociedade que Sarmiento (2015, p. 32) caracteriza como uma falácia: “A visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce [...]” é a criança referência do contexto europeu e norte-americano, um ser em transição para a idade adulta que precisa ser formado na escola.

Estudos da sociologia e da filosofia têm buscado discutir conceitos de infância, de criança e também os seus direitos, sobretudo na escola. Kohan (2015) traz uma reflexão interessante sobre a infância. Diz que a infância é uma forma de tempo sensível, um tempo afetivo e sentido, um tempo inicial. O filósofo apresenta dois sentidos para a infância:

Que ela possa estar fora da infância significa que, como começo, interrupção, estrangeiridade do pensamento, pode estar fora da idade cronológica que costumamos demarcar como infância e, também, que somos habitados pela infância para muito além de uma fase cronológica da vida (KOHAN, 2015, p. 223).

Neste sentido, a infância é assumida como algo que não precisa ser medido pelo tempo, que não deve ser superada pelo sistema, que deve ser preservada, com suas características. Assim Kohan (2015) segue questionando sobre o lugar da infância na escola, e afirma:

[...] parece difícil na escola do inumano, do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar apazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Contudo, esta escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível (p. 225).

Em uma escola da infância onde conteúdos, competências e habilidades são fundamentais no currículo, parece urgente falar em infância, tempo livre para o ócio, tempo para brincar. Mas a escola ainda não está preparada para radical mudança, pois a escola moderna surgiu com compromisso de disciplinar a infância, de transformar a criança em criança-aluno. (FREITAS; KUHLMANN JR, 2002). Portanto, cabe aos que militam pela causa da infância, da criança e da educação escreverem uma nova história da escola das crianças. Lembrando que, conforme Masschelein e Simons (p. 11, 2017) “Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum. No caso das crianças de educação infantil o tempo livre para brincar pode reinventar a escola da infância.

A criança é um ser social, com suas particularidades, potencialidades e de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) apresentam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.





Neste sentido, toda criança é um ser em desenvolvimento, dotado de capacidades, que, ao interagir com o meio, com outras pessoas e com objetos, aprendem, desenvolvem-se, apropriam-se da cultura e também passam a produzir cultura. É por meio das relações sociais que se apropriam das qualidades humanas e desenvolvem sua personalidade. No entanto, como em outras fases da vida, a criança tem suas particularidades, seu jeito próprio de ver o mundo e descobri-lo.

## **A BRINCADEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

No Brasil, muitas das crianças desde seus primeiros anos de vida já estão inseridas no ambiente escolar, em creches e pré-escolas, que nem sempre respeitam direitos sociais da criança na escola, como o direito à brincadeira. Muitas dessas instituições seguem os moldes do Ensino Fundamental, escolarizando a criança, encurtando a infância e privando-a de seus direitos básicos, inclusive o brincar. A negação deste direito social no campo educacional não possibilita que ela se desenvolva como cidadã capaz, crítica e participativa. O brincar da criança é uma atividade impulsionadora e desencadeadora do desenvolvimento, pois é brincando que aprende a cultura humana e desenvolve funções psíquicas fundamentais, principalmente imaginar e pensar. No entanto, na escola, direitos são negados quando as crianças são confinadas em estabelecimentos de ensino, sem espaço adequado às suas necessidades e às especificidades da infância. Pinto (2007, p.111), sugere que:

uma escola construída e organizada com as crianças precisa respeitá-las enquanto sujeitos de direitos, garantindo no seu interior direitos básicos como: direito à educação, ao brincar, à cultura, à saúde e à higiene, a uma boa alimentação, à segurança, ao contato com a natureza, a espaços amplos por onde possa se movimentar, ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao respeito à individualidade e desenvolvimento da sua identidade, enfim, o direito a uma infância cheia de sentidos.

A brincadeira é fundamental e insubstituível nesta etapa da vida. Brincadeira livre sem interferência do educador, brincadeira orientada, ou brincadeira livre após preparo do ambiente pelo educador. Todas estas formas podem e devem ocorrer em uma escola da infância.

A criança se expressa por meio do brincar, como sua linguagem própria, e, desta forma na escola, comunica-se, interage, adquire conhecimentos novos, insere-se na cultura, cria cultura e apropria-se das qualidades humanas. É fundamental que a escola de Educação Infantil leve em consideração as formas típicas de atividade da criança, encarando o brincar como atividade guia do desenvolvimento. Sobre o brincar, Santos (2000, p.57) diz que “a palavra lúdico significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras, e é relativo também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”. Então pode-se dizer que o brincar envolve o brinquedo e a brincadeira, brincadeira que muitas vezes não necessita de um brinquedo para que ocorra na escola. O brincar é uma atividade orientadora do desenvolvimento infantil, pois, a partir dele, a criança passa a operar os significados dos objetos, do brinquedo, simbolizando e abstraindo, desenvolvendo assim o pensamento. Faria (2007, p.08) defende que “o brincar é enfatizado como a (talvez única que resta) ação humana que não separa o pensar do fazer, sem separar a cabeça do corpo. Com isso, supera-se a didatização do lúdico e a patologização da infância dita incompleta”. Portanto, na escola onde se costuma dividir em disciplinas os conteúdos curriculares, e ter momentos específicos para o movimento do corpo e outros momentos para estímulo da mente, na brincadeira é o único momento que a criança está de corpo inteiro. Ainda sobre a didatização do brincar Brougère (2010, p. 107) afirma que “se uma criança não é livre para decidir se sua boneca deve dormir, de modo idêntico, não é ela quem brinca”. Neste sentido, a escola de Educação Infantil deve prever momentos para o brincar livre da criança, onde o adulto interfira o mínimo possível, já que por estar na escola o brincar já não é mais totalmente livre, ele está dentro de uma estrutura, de um planejamento, de horários e regras da instituição, o brincar está também institucionalizado.





Mesmo institucionalizada, a escola pode buscar oferecer tempo livre para a brincadeira e possibilitar que a criança crie com elementos naturais. Benjamin (2014), analisando o brinquedo e a brincadeira, afirma que a criança valoriza os objetos naturais para construir brinquedos e imaginar, como em tempos patriarcais onde o brinquedo era objeto de ligação entre pais e filhos. “Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras” (p. 92). Esta afirmação leva a reflexão sobre o modo como as crianças brincam na escola, os materiais disponíveis e utilizados. Benjamim (2014, p. 92), também alerta sobre a centralidade do adulto na organização da brincadeira, “e ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navio de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil”. Neste sentido, é importante repensar a organização das brincadeiras na escola, o brinquedo industrializado, a interferência do educador, a importância dos elementos da natureza para criar brinquedos e brincadeiras e o tempo livre oportunizado para que a criança que é capaz de criar, e não mera reprodutora, possa brincar.

## **O PAPEL DA BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Conforme já tratado neste artigo, de acordo com estudos de Zanardini (2007) as reformas da educação brasileira desencadearam uma série de documentos e leis para reger a educação em seus diferentes níveis. Assim, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, segundo a LDB (9.394/96) e vários documentos oficiais do MEC foram lançados para reger esta etapa da educação. Alguns destes documentos foram analisados para esta pesquisa: RCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade, Indicadores de Qualidade, Critérios para atendimento em Creches, DCNEI, Manual de Orientações Pedagógicas “Brinquedo e brincadeiras nas creches”. Para analisar tais documentos, inicialmente foram realizadas leituras e verificação do papel da brincadeira nos textos dos documentos, estabelecendo uma comparação entre as concepções de brincar apresentadas e análise final.

Os primeiros documentos a serem analisados, após a verificação do texto sobre Educação Infantil na LDB, foram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, lançados em 1998, após a LDB (9.394/96) estabelecer que a educação infantil passava a ser a primeira etapa da Educação Básica brasileira. Os RCNEI surgem com o compromisso de apontar metas de qualidade e de auxiliar os professores na tarefa pedagógica, inclusive, com orientações sobre o brincar das crianças. Várias páginas ocupam o documento tratando do brincar e das interações e aprendizagens na escola. Segundo o volume I dos RCNEI (1998):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (p. 27)

O documento que passou a nortear os currículos das escolas de Educação Infantil se refere ao brincar como aprendizagem humana, que, intencionalmente, pode ser conduzida para que





a criança passe a ter modelos de ações de adultos para imitar. Não havendo neste referencial ênfase no brincar livre das crianças, nas vivências e experiências trazidas por cada uma delas para a escola, nem há valorização destas experiências culturais diversas que poderiam estar sendo compartilhadas no ambiente escolar. Os RCNEI (1998) se referem às categorias de experiências:

Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (p.28)

Fica evidente, que o único momento em que a criança não estaria sendo dirigida durante o brincar seria no momento do faz de conta, mas isto depende do entendimento do educador que está com as crianças, do espaço e dos ambientes para a brincadeira acontecer. Isso porque se o ambiente já está todo preparado no momento que a criança chega, o faz de conta será induzido pelos materiais e pelo espaço físico. O documento ainda afirma que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (RCNEI, 2008, p.29).

Neste trecho, o referencial deixa claro que há o brincar dirigido e o brincar livre, mas que o professor precisa estar consciente que na brincadeira livre não há objetivos imediatos, diferentemente das situações de jogos de regras que são atividades didáticas. Este discurso pode interferir nas escolhas das escolas e dos educadores nos momentos de pensar o currículo para a educação infantil, pois é realidade nas escolas públicas a desvalorização da brincadeira livre e o foco nas atividades dirigidas pelo professor. Quanto a esta função didática do brincar apresentada pelos RCNEI, Brougère (2010) adverte:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança (103).

No entanto, sabemos que a escola não é um lugar de brincadeira totalmente livre, porque está institucionalizada e segue a organização de tempo e espaço do planejamento escolar. Mas o que o autor sugere é que não se confunda brincadeira com atividade didática e que haja espaço também para a brincadeira livre e espontânea das crianças.

O Ministério da Educação lançou anos depois dos RCNEI os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, objetivando assegurar a qualidade para todo o país e monitorar esta etapa da educação. Nos Parâmetros de Qualidade (2006, p. 19) a brincadeira se faz presente com o seguinte discurso:





As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

Fica explícito nos parâmetros uma evolução da concepção do papel da brincadeira na escola em relação aos referenciais citados anteriormente. O foco dos parâmetros está mais na brincadeira espontânea que desenvolve a imaginação, a expressão e o pensamento. Quanto ao trabalho pedagógico com as crianças, os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006) questionam se os professores:

alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos. (p.39)

Evidenciando assim a preocupação com a necessidade de alternar as brincadeiras dirigidas e livres e espaços internos e externos na escola. No entanto, os parâmetros apresentam menos quantidade de textos sobre brincadeiras do que outros documentos para esta etapa da educação, e quando tratam das atividades livre e dirigidas pelo professor, não utilizam sempre a palavra brincadeira.

Após divulgação dos parâmetros de qualidade, o MEC publicou os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, visando, segundo o documento, traduzir e detalhar os parâmetros de qualidade em indicadores operacionais, auxiliando no trabalho dos educadores. Neste sentido, os Indicadores de Qualidade (2009, p.41) apresentam os indicadores para avaliação pela comunidade escolar, questionando:

As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?

As professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?

As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?

As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?

As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?

A partir das questões propostas pelos indicadores, é possível observar o enfoque dado ao papel da brincadeira dirigida, assim como o enfoque no papel do educador para a organização intencional do brincar, desta forma, centrando mais na brincadeira orientada e planejada, do que em momentos livres de criação das brincadeiras pelas próprias crianças.

Ainda no ano de 2009, o MEC lançou outro documento, denominado “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, visando estabelecer critérios para atingir a qualidade já estabelecida nos parâmetros (2006). Este documento diz, de forma clara, que nossas crianças têm direito à brincadeira e apresenta ações que a escola deve garantir:

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos;
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças;
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças;





- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil;
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos;
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças;
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças;
- Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças. (2009, p. 14)

O documento que estabelece critérios para o atendimento às crianças na creche, apresenta a concepção mais próxima dos estudos sobre o papel da brincadeira na infância, conforme tratado aqui neste artigo anteriormente. Porém, este documento trata somente das crianças de 0 a 3 anos de idade (creche), deixando de lado a idade pré-escolar, na qual ocorre maior frequência do brincar totalmente orientado para aprendizagens de conteúdos e pouco espaço para a brincadeira livre e criativa da criança.

Outro documento oficial que rege o currículo da Educação Infantil brasileira são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que apresentam a brincadeira como eixo norteador: “as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.” (DCNEI, 2010, p. 25) As diretrizes dão destaque ao papel das brincadeiras dentro da parte destinada às práticas pedagógicas, mas não há maiores detalhes sobre como podem ocorrer as brincadeiras e nem há um texto destinada à elas no documento.

Em 2012, o MEC elaborou um Manual de Orientações Pedagógicas “Brinquedo e brincadeiras nas creches”, com cinco módulos, um em cada fascículo. Na apresentação do módulo III “Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas” diz que:

Esta iniciativa pretende esclarecer que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância.

Ter um documento específico sobre o brincar e as brincadeiras na escola representa valorização desta atividade pela equipe do Ministério da Educação, na época. No entanto, ainda, havia um enfoque maior no brinquedo, na aquisição de materiais para o brincar das crianças, do que nas orientações sobre a capacidade de criar brincadeiras que a criança tem.

Recentemente, o MEC, em cumprimento ao PNE (2014 – 2024) que estabelece a urgência de uma base nacional para a educação, está organizando a Base Nacional Comum Curricular, a 3ª versão (2017, p. 36), traz direitos de aprendizagens para a Educação Infantil, por meio dos quais as crianças aprendem e constroem significados, entre eles o brincar. Como ainda não está aprovada a BNCC não foi possível análise para este artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo tratar a temática brincadeira na Educação Infantil, buscando responder a questão: Qual o papel da brincadeira nos Documentos Oficiais que regem a Educação Infantil no Brasil? Para a pesquisa que deu origem ao artigo se fez necessário definir os conceitos e refletir sobre a criança, a infância e o brincar na escola, partindo, principalmente, de estudos da filosofia e sociologia da infância, em seguida, buscando identificar e analisar o papel da brincadeira nos documentos oficiais do MEC.

A partir da análise dos dados encontrados nos documentos, constatou-se que a maior parte deles valoriza e destaca a brincadeira orientada para aprendizagens de conteúdos, com poucas referências à brincadeira livre e criativa da criança. O brincar é focado como ação humana e cultural, que pode ser utilizada para educar as crianças. Mas não há referências à potência





das crianças e capacidade de criar brincadeiras, desenvolvendo, desta forma, a criatividade, imaginação e pensamento. Sendo assim, os documentos priorizam orientações aos professores sobre brinquedos, jogos didáticos, jogos de regras, organização de espaços e materiais e mediação junto às crianças ensinando a brincar. Constatou-se que desde os RCNEI em 1998 o papel da brincadeira sempre esteve atrelado ao ensino de conteúdos considerados valiosos.

No entanto, apesar desta trajetória equivocada da brincadeira na escola, a Educação Infantil no Brasil tem a possibilidade de encontrar sua identidade e construir uma nova história. Kohan (2007) nos inspira a pensar em novos inícios:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. (p. 97)

No caso das brincadeiras na escola, interromper o que está dado pelas políticas curriculares pode ser um caminho para novos inícios.

Esta pesquisa partiu do pressuposto que a criança tem direitos sociais na escola, e que um destes é a brincadeira. E, em tempos de reformas na educação, onde a criança está sendo moldada para ser “empreendedora”, consumidora e mão de obra para o mercado neoliberal, convém reforçar o posicionamento que deu origem ao estudo desta temática, em que se acredita na potência das crianças e no valor do tempo para as brincadeiras livres na escola, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, a expressão das diferenças, a sensibilidade, a solidariedade e o aprender a pensar.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, Esther M. M. **Rostos de crianças no Brasil**. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Adaptação Gisela Wajskop. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**: 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Prefácio**. In: QUINTEIRO, J; CARVALHO, D. C. (org.) Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Soc. Campinas, v.35/129, out./Dez. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 04 de set. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. (org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: Infância. ALEA. Rio de Janeiro, v.17/2, jul/dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 29 mai. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Editora da UFSC: NUP/CED v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan / jun. 2007.

PINTO, Maria Raquel B. **Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância**. In: QUINTEIRO, J; CARVALHO, D. C. (org.) Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

RANDIG, Vanessa Cristina Melo. **A política de formação continuada de professores de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí**. Dissertação de Mestrado. PPGE – UNIVALI, Itajaí. 2015.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Sandra Marli Pires. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteiras**: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Ciências da Educação, Porto Alegre. Editora da UFRS: v. 15, n. 1, p. 31 – 49, jan / abr. 2015.





SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Revista Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Editora da UFSC: NUP/CED v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan / jun. 2007.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. . **Revista Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Editora da UFSC: NUP/CED v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan / jun. 2007.



# PESQUISA SOBRE CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NA BASE DE DADOS *SCIELO EDUCA*: REFLEXÕES ACERCA DO QUE OS ARTIGOS APONTAM

Fernanda Andressa da Cruz Silva<sup>1</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Infância e Educação  
Agência Financiadora – CAPES

## Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é nos aprofundar sobre as discussões que os estudos retratam, especificamente, quanto ao currículo para os pequenos de 0 a 3 anos. O caminho de direitos à educação dos pequenos, conquistado por meio de lutas sociais e acadêmicas, sinalizadas na Constituição Federal Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 1996), gerou discussão no meio acadêmico a respeito de como organizar a educação dessas crianças. Esse caminho de direitos, relacionamentos, movimento e desafios em que elas também são autoras do currículo na creche, o centro do planejamento, nos remete a investigar sobre o que se está pesquisando sobre isso na base de dados *Scielo Educa*, entre os anos 2011 a 2016, em uma revisão de artigos científicos. Além disso, contamos com os seguintes aportes teóricos: Rinaldi (2016); Barbosa (2006), (2010); entre outros. Esses autores contribuíram na compreensão do currículo diferenciado para os pequenos, pois concebemos como um caminho especial e distinto de outras etapas da Educação Básica. Assim, as discussões direcionam para abordagens curriculares que se movimentam, que se constroem no cotidiano das creches, envolvendo a criança em primeiro lugar. Um contexto de relacionamento, planejado e compartilhado com crianças, professoras ou professores de Educação Infantil, famílias e comunidade, onde todos aprendem e se envolvem nas ações a favor das crianças.

**Palavras-chave:** Currículo. Infância. Crianças de 0 a 3 anos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é nos aprofundar a respeito das discussões que os estudos retratam, especificamente, quanto ao currículo para os pequenos de 0 a 3 anos. Pensar em currículo para esses pequenos é uma ação que se dialoga há muito tempo. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação desses pequenos é reconhecida como um direito. Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse viés de regulamentação e direito das crianças, pensar e organizar o currículo que atenda as necessidades delas na creche gerou discussão em todo meio acadêmico. Assim

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI. Endereço eletrônico: [ferandressa@hotmail.com](mailto:ferandressa@hotmail.com)



como sinaliza Carvalho (2015, p. 472), “[...] cabe destacar a arena de embates na qual tem sido travada uma disputa em relação aos modos de significar o currículo da Educação Infantil [...]”. A partir desse contexto de disputas, contamos com os seguintes aportes teóricos: Rinaldi (2016); Barbosa (2006), (2010); entre outros. Esses autores contribuíram na compreensão desse currículo diferenciado para os pequenos de 0 a 3 anos, pois concebemos como um caminho especial e distinto de outras etapas da Educação Básica.

Nessa perspectiva, a concepção de currículo sinalizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), é como um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Em um caminho de construção indicado pelas diretrizes, Oliveira (2010) sinaliza desafios propostos às professoras e professores que atuam com a faixa etária, no que tange considerar os interesses das crianças na elaboração das propostas pedagógicas. “Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Barbosa (2010, p. 5) complementa explicitando que

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas.

Esse caminho de direitos, relacionamentos, movimento e desafios em que as crianças também são autoras do currículo na creche, ou seja, o centro do planejamento de trabalho é o que concebemos. A partir dessa concepção, buscamos investigar sobre o que se está pesquisando sobre isso na base de dados *Scielo Educa*, entre os anos 2011 a 2016, quanto ao currículo para os pequenos de 0 a 3 anos. Tal base de dados é uma das mais respeitadas e importantes no campo da pesquisa em educação. Diante das pesquisas apresentadas na base de dados junto às leituras dos aportes teóricos objetivamos nos aprofundar e discutir sobre a educação dessas crianças por meio de uma revisão de artigos científicos. Isso é o que apresentaremos nesse texto.

## O PERCURSO METODOLÓGICO

Para respondermos a questão “O que já foi publicado a respeito de currículo para as crianças de 0 a 3 anos na base de dados *Scielo Educa*?” realizamos uma busca entre os anos 2011 a 2016, utilizando as seguintes palavras-chave, que acreditamos contribuir na busca de artigos que envolvam o objeto currículo para as crianças de 0 a 3 anos: *currículo e bebês*; *currículo e creche*; *currículo e infância*; *educação infantil e currículo*. No total foram encontrados 16 artigos, conforme a tabela a seguir.

**Tabela 1** – Número de artigos encontrados na base de dados *Scielo Educa*

Palavras-chave	Quantidade de Artigos Encontrados
Currículo e bebês	1
Currículo e creche	2
Educação infantil e currículo	6
Currículo e infância	7
<b>Total de Artigos</b>	<b>16</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora para fins de pesquisa





A tabela acima apresenta a quantidade de artigos encontrados de acordo com as palavras-chave utilizadas para a busca no banco de dados. Para refinarmos essa seleção, realizamos a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos artigos. Após esse procedimento, classificamos os textos em 2 categorias: *Currículo para bebês* e *Currículo para a infância*, conforme exposto na tabela a seguir.

**Tabela 2** – Artigos selecionados da base de dados *Scielo Educa*

<b>Categorias</b>	<b>Pesquisador (a)</b>	<b>Títulos dos Artigos</b>	<b>Ano</b>
Currículo para Bebês	ALVES, Iury Lara e ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire.	Educação de bebês: entre a linearidade e a narrativa	2015
Currículo para a Infância	NOFFS, Neide de Aquino.	Os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil: implicações do modelo espanhol à prática brasileira	2011
	GUIMARÃES, Célia Maria e GARMS, Gilza Maria Zauhy.	Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?	2013
	CAMPOS, Cristiane Elvira de Assis Oliveira.	O currículo tecido na educação infantil	2014
	CARVALHO, Rodrigo Saballa de.	Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas	2015
<b>Total de Artigos selecionados: 5</b>			

Fonte: elaborado pela pesquisadora para fins de pesquisa

Os 5 artigos expostos na tabela compõem o *corpus* de análise. No entanto, percebe-se, por meio dos títulos, que **somente um aborda**, especificamente, sobre currículo para os bebês. A partir desse contexto surge outro questionamento e nos impulsiona a investigar também: Onde estão os bebês nas pesquisas? Nesse sentido, buscamos textos que retratam sobre a ausência dos bebês nas pesquisas. Isso é o que trataremos na discussão a seguir.

## **A AUSÊNCIA DOS BEBÊS NAS PESQUISAS**

Nossa intenção *a priori* com esse texto é nos aprofundar a respeito das pesquisas que tratam sobre currículo para os pequenos de 0 a 3 anos. No entanto, ao realizarmos a busca de artigos, percebemos que os textos que envolvem essa faixa etária são poucos. Esse contexto nos motiva também a discutir sobre isso. Silva e Cunha (2006, p. 32) ao relatarem suas experiências de estágio no curso de Pedagogia, com crianças de 3 meses a 4 anos, sinalizam seus desafios, principalmente em relação a idade das crianças, conforme o relato apresentado: “[...] tínhamos poucas referências teóricas sobre o trabalho com bebês [...]”. Ainda nesse viés, Barbosa (2010, p. 2), complementa afirmando a invisibilidade dos bebês nas propostas pedagógicas das instituições infantis:

“[...] ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária”.

Rosemberg (2015) estabelecendo comparações entre a creche e a pré-escola na América Latina, discute com propriedade, defendendo as crianças de 0 a 3 anos e a instituição infantil





creche. “[...] Meu argumento é que parte da sociedade latino-americana – do setor educacional em particular – de fato não concebe a creche como instituição de educação [...]” (ROSEMBERG 2015, p. 169). A pesquisadora segue, afirmando que

na maioria das vezes, a escola se refere ao sistema de ensino primário e a educação infantil se refere à pré-escola. Infância, na América Latina, via de regra começa aos 4 anos. Via de regra exclui os bebês. Para as crianças maiores, fala-se em educação; para os bebês, em desenvolvimento. [...]. Silenciar sobre as especificidades das creches também significa discriminação. [...] (ROSEMBERG 2015, p. 170).

Coutinho (2009, p. 19) também afirma a ausência dos bebês nos estudos, alegando que “[...] o não-lugar ocupado pelos bebês nos estudos sociológicos e, em certa medida, nas investigações no campo da educação, já que grande parte dos estudos sobre os bebês inserem-se em quadros de análise da pediatria e psicologia.” Ferreira (2012, p. 11), complementa a ideia de Coutinho, alegando ausência de literatura educativa para essas crianças. A partir desse contexto de ausência nos estudos acerca dos pequenos é, também, um dos motivos que nos impulsiona a discutir sobre a educação dos bebês.

Vimos por meio das autoras que os bebês ainda permanecem invisíveis no campo das pesquisas em educação, seja em nível macro ou micro. Acreditamos que abordar sobre os pequenos de 0 a 3 anos é um desafio, principalmente no campo da educação. Esse fato nos motiva também a inserir essas crianças, especificamente no que tange ao currículo no âmbito das discussões, incluindo suas especificidades, oportunizando momentos para que seus interesses sejam, não somente incluídos, mas o centro de todo o planejamento curricular da instituição infantil creche.

Como o nosso foco é o currículo e a criança de 0 a 3 anos como o centro de todo o planejamento na creche, Rinaldi (2016), por meio do currículo emergente de *Reggio Emilia*, concebe esses pequenos como seres que possuem potencialidades, curiosidades e interesse em aprender. Esse currículo proposto na Itália é uma abordagem de educação para as crianças pequenas, ancorada em relacionamentos entre crianças-crianças, crianças-professoras/professor, crianças-famílias, crianças-professores-famílias. É uma proposta de educação no qual todos aprendem compartilhando aprendizagens, em um ambiente de relacionamento e interação.

## OS BEBÊS NA BASE DE DADOS SCIELO EDUCA

O primeiro artigo selecionado, de Alves e Andrade (2015), aborda especificamente a educação dos bebês. O texto discute dois vieses sobre a educação dos bebês, por um lado, à educação que não oportuniza aos bebês participarem da tomada de decisão e, por outro, os bebês são reconhecidos como seres que podem sim participar da construção do currículo. Esse último é o que concebemos nesse artigo. As autoras explicitam, por meio de uma linha do tempo, como era vista a criança e a educação dela até a contemporaneidade. E destaca, conforme seus estudos, a invisibilidade social da educação dos bebês, a profissão professora e um currículo ancorado em uma abordagem adultocêntrica, homogeneizadora.

Em relação a esse currículo, Barbosa (2006) explicita que o currículo adultocêntrico é uma abordagem curricular no qual as necessidades dos adultos e não das crianças pequenas são prioridades. Esse contexto envolvendo horários pré-determinados para todas as ações com as crianças e atividades planejadas em torno do adulto, é uma forma de conduzir o currículo da educação das crianças pequenas. Essa abordagem curricular envolve ações que não consideram os interesses, necessidades e especificidades dos pequenos de 0 a 3 anos.

Nesse contexto que visa homogeneizar os pequenos, as autoras também discutem a respeito da superação do currículo menos flexível para um currículo alicerçado em narrativas, pois para elas, esse foco





[...] abre a perspectiva da Educação de bebês que compreenda tanto o valor educativo do conhecimento como processo cultural colaborativo e investigativo – bebê em potencial – quanto a relevância de uma subjetividade em processo dinâmico de constituição de uma faixa etária de vida – bebê frágil -; todavia, o tema acerca do fazer educativo no berçário ainda se mostra no cenário educacional brasileiro pouco debatido [...] (ALVES; ANDRADE, 2015, p. 7).

As autoras também corroboram Silva e Cunha (2006) e Ferreira (2012) a respeito da ausência de discussões no meio acadêmico, principalmente sobre literaturas específicas para os bebês. E nesse meio apontam que

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas vivências cotidianas e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem no espaço coletivo – narratividade –; o que se diferencia de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados e homogeneizados – linearidade. (ALVES; ANDRADE, 2015, p. 9).

Nesse contexto distinto de educação para os bebês, as autoras concluem que o bebê é um ser que possui potencialidades. E, por esse viés, é relevante discutirmos acerca do seu protagonismo, em um ambiente de respeito, que o reconhece como um ser que possui direitos, potencial e uma forma única de se comunicar e se relacionar com outros. Identificando seus dizeres, respeitando suas manifestações, seu lugar ativo na relação com o outro e suas produções culturais. (ALVES; ANDRADE, 2015).

Corroborando as ideias das autoras, o currículo emergente de *Reggio Emilia*, possibilita a movimentação no planejamento do professor. Essa abordagem curricular se baseia em objetivos educacionais gerais e, ao mesmo tempo, flexíveis, que se movimentam, conforme o interesse da criança no decorrer do processo de aprendizagem. Esse currículo é um planejamento flexível e se apresenta como um projeto de trabalho, elaborado pelo professor em parceria com suas crianças e respectivas famílias. Vale ressaltar que o tema do projeto é elencado pelas crianças. Assim, as professoras ou professores de Educação Infantil se constituem profissionais atentos às manifestações das crianças, para que os interesses delas sejam o centro do planejamento curricular (RINALDI, 2016). Essa concepção de currículo para os pequenos de 0 a 3 anos é o que defendemos nesse texto.

Os dois próximos artigos abordados é Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? (2013) e O currículo tecido na educação infantil (2014). Optamos em discutir esses três artigos em sequência, visto que abordam especificamente o currículo na Educação Infantil. Os dois últimos discutiremos no final, pois são artigos que apresentam críticas e reflexões acerca de documentos orientador e mandatário para a educação das crianças.

O artigo Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? (2013), das professoras Célia M. Guimaraes e Gilza M. Z. Garms. O texto corrobora com a concepção de currículo para os pequenos distinto de uma concepção ancorada em um conjunto de disciplinas e conteúdos. Saliencia o direito das crianças pequenas a frequentar uma instituição que visa seus cuidados e educação a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, discutindo ao longo da história da educação das crianças pequenas. Esse direito, conquistado e sinalizado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, por meio de lutas em prol do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, é o início do reconhecimento do direito dessas crianças à educação.

Em uma proposição macro de análise dos documentos oficiais a partir da constituição, as autoras discutem a educação das crianças pequenas. Quanto ao currículo, as autoras salientam que “[...] a Instituição Infantil merece currículo próprio, independentemente da não obrigatoriedade com respeito ao primeiro nível da Educação Básica, no Brasil.” (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 26). Sendo assim, há a necessidade de conceber o currículo das crianças pequenas a partir de alguns pressupostos que a política de atendimento compreende, tais como: criança como centro do planejamento das ações; sujeito de direitos; apresenta potencialidades para aprender; entre





outros. E destaca que “[...] é preciso delimitar o que é específico da Educação Infantil: cuidar e educar integradamente, num ambiente que considera as necessidades e interesses próprios da faixa etária”, envolvendo interações, brincadeiras, entre outros. (GUIMARÃES; GARMS, 2013, p. 31).

Nas considerações, as autoras apontam para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças pequenas, sendo essa melhoria refletida na formação da professora ou professor da Educação Infantil, por meio de uma formação sólida. Assim, o currículo e a proposta pedagógica farão jus ao direito dos pequenos de serem cuidados e educados, bem como viverem sua infância de forma plena. No que tange especificamente às crianças de 0 a 3 anos, o texto explicita a ausência de uma política que aborde especificamente a infância, principalmente para esses pequenos.

O artigo *O currículo tecido na educação infantil* (2014) aborda a organização do tempo no currículo em uma instituição infantil em movimento, ou seja, a autora concebe a organização curricular como algo que se constrói no cotidiano da instituição com as crianças e a professora ou professor atuante. A questão do planejamento da professora ou professor é muito discutida no texto, principalmente em relação ao planejamento das diferentes ações realizadas com as crianças. E ressalta quanto à instituição infantil, de criar tempos e espaços para o diálogo entre as professoras ou professores que atuam na mesma turma, bem como entre a própria instituição. Por fim, a autora conclui que as professoras ou professores, no dia-a-dia da instituição criam o currículo, ou seja, esse currículo se movimenta por meio das interações com o outro. Essa experiência de investigação em uma instituição infantil possibilitou

[...] uma formação em contexto, permitindo a reflexão da prática cotidiana e pedagógica, a experiência com o tempo escolar tanto delas como das crianças e com os desafios no/do cotidiano, o conhecimento e a compreensão dos diferentes *saberes-fazer*s de cada um, a problematização da rotina e da organização do tempo curricular na Educação Infantil [...] (CAMPOS, 2014, p. 478).

Essa reflexão da pesquisadora possibilita-nos a compreensão que o currículo da educação das crianças pequenas é um planejamento que nos remete a movimentá-lo. Ou seja, tal documento é um documento que se elabora em todo o tempo com as crianças e não há possibilidade de ser algo estático, planejado *a priori* sem o contato do professor com suas crianças. A interação entre o professor da Educação Infantil e os pequenos que frequentam a creche é uma movimentação constante, desafiadora e, ao mesmo tempo, enriquecedora de aprendizagens e interações. Embora concebemos essa interação entre professora ou professor da educação das crianças de 0 a 3 anos como um relacionamento, que envolve mais que uma interação, envolve afetividade entre os pequenos e o profissional que atua com a faixa etária. Esse movimento afetivo do currículo enriquece a prática docente com as crianças de 0 a 3 anos.

Os dois últimos artigos apresentam discussões a respeito do documento orientador Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998) e do documento mandatário Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). O primeiro, *Os referenciais curriculares nacionais para educação infantil: implicações do modelo espanhol à prática brasileira* (2011), ao realizarmos a leitura, percebemos que é muito pertinente considerarmos esse texto na discussão, pois se trata de uma reflexão acerca dos documentos orientadores oficiais do currículo para a educação das crianças pequenas.

A autora explicita logo na introdução do seu texto a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no que se refere à educação das crianças pequenas, informando ao leitor que, por meio de tal lei, pela primeira vez em nossa história, alguns artigos apresentam a importância da etapa da Educação Infantil no desenvolvimento das pessoas. E sinaliza que, por meio da substituição do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) para o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2007, esse financiamento “[...] empenha as verbas para a educação infantil, marcando definitivamente uma política consistente de educação infantil” (NOFFS, 2011, p. 71).





Além disso, o texto discorre sobre lutas pelo direito da criança a frequentar a instituição infantil, bem como a passagem da responsabilidade do atendimento das crianças da área de assistência social para a educação. E, nesse contexto de mudança, “[...] em 1998, surge o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a educação infantil, com intenção de auxiliar o trabalho educativo do professor de 0-6 anos” (NOFFS, 2011, p. 72). Em relação ao documento, a pesquisadora faz uma crítica: “[...] caminhamos em direção à escolarização da educação infantil, em que a atividade espontânea da criança deverá ser ressignificada [...]”. (NOFFS, 2011, p. 72).

Diante desse contexto, compreendemos que a educação das crianças pequenas, principalmente os pequenos de 0 a 3 anos, envolve um planejamento no qual os interesses desses pequenos são considerados como o centro das ações. A respeito desse planejamento curricular, a pesquisadora corrobora salientando quanto a atitude da professora ou professor de Educação Infantil:

[...] se faz necessário assumir definitivamente o papel de eternos aprendizes, ou seja, o que sabemos deve ser permanentemente atualizado por meio do olhar e escuta voltados à realidade vivida e sonhada para nossas crianças. Nesse cenário, não podemos descuidar de nossa responsabilidade social, coletiva e cidadã, onde os saberes são produzidos em contextos, ou seja, a cultura, a comunidade na qual a escola está situada, as famílias que compartilham com as professoras, diretoras, auxiliares da escola, a responsabilidade do processo de crescimento-desenvolvimento-aprendizagem de nossas crianças. (NOFFS, 2011, p. 73).

É essa proposta de currículo que defendemos nesse texto, um planejamento contextualizado, de acordo com os interesses das crianças, suas famílias e comunidade. Um planejamento cujo foco é a aprendizagem de forma coletiva e com sentido, principalmente para os pequenos.

Quanto aos RCN, a pesquisadora discute a respeito e sugere que tal documento pode ser uma “[...] referência [...] não de modelo curricular a ser obrigatoriamente seguido.” (NOFFS, 2011, p. 73). E propõe que

“[...] a escola de fato assumirá seu papel quando os profissionais que estão em efetivo exercício puderem expressar seu conhecimento, dialogar com demais profissionais da escola, com demandas advindas da comunidade e, juntos, propor ações para superar problemas envolvendo a educação de 0 a 5 anos” (NOFFS, 2011, p. 80).

O último artigo, *Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas* (2015), discute a respeito da concepção de currículo, como um campo de discussões e disputas. Nessa proposição, o documento mandatário *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009),

“[...] procura [...] promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo [...]” (CARVALHO, 2015, p. 467).

O texto apresenta uma linha do tempo em relação aos documentos oficiais, elaborados pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil, a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Destaca os avanços obtidos em prol da educação das crianças pequenas, mas sinaliza que houve críticas dos especialistas quanto à elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998). Sendo que os especialistas da área da educação de crianças pequenas “[...] escreveram pareceres não favoráveis à publicação do documento” (CARVALHO, 2015, p. 471). Assim, o documento orientador foi publicado em caráter não obrigatório, após reelaborações realizadas pelo Ministério da Educação, conforme os pareceres dos especialistas.





O conjunto de documentos: Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação infantil (2009), de acordo com o pesquisador, retomaram e ampliaram “os princípios defendidos na Política Nacional de Educação Infantil de 1994.” (CARVALHO, 2015, p. 471).

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o pesquisador afirma que “[...] retomaram os princípios éticos, políticos e estéticos que haviam sido definidos na resolução anterior, estabelecendo como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras [...]” (CARVALHO, 2015, p. 471). Quanto ao currículo, o texto salienta que a criança está no centro do planejamento curricular e, a sua aprendizagem, conduz as ações pedagógicas.

Outro ponto a ser discutido é em relação

[...] à flexibilidade curricular presente no documento, no qual existe um suposto espaço para os docentes pensarem como realizar a seleção e a articulação das linguagens a serem trabalhadas com as crianças. Tomando como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, a proposta pedagógica é apresentada nas diretrizes como sendo o modo institucional de operacionalização do currículo pelos docentes [...]. (CARVALHO, 2015, p. 474).

Assim, o documento pode apresentar flexibilidade à professora ou professor da Educação Infantil na condução da aprendizagem das crianças, por meio do planejamento curricular, expresso no documento que orienta as ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, o projeto pedagógico. Sendo que este documento pode ser planejado por todos os profissionais que atuam na creche, junto às crianças e suas famílias das crianças. Uma ação realizada em conjunto em prol dos interesses e necessidades dos pequenos, bem como de toda a comunidade que a instituição infantil pertence.

O pesquisador conclui seu texto, afirmando que o documento mandatário Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), sua produção discursiva, “expressa claramente um processo de redenção e salvacionismo por meio da formação “integral” da criança [...]” (CARVALHO, 2015, p. 475).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O currículo da educação das crianças pequenas envolve discussões ao longo dos anos acerca de como conceber esse caminho para a aprendizagem das crianças. Esse caminho envolve objetivos que são pensados e organizados. É um campo em disputa.

As discussões direcionam para abordagens curriculares que enfocam as crianças como seres que podem sim contribuir na construção do currículo. Os bebês, portanto, são seres que possuem potencialidades, se comunicam, se relacionam e interagem com adultos, outros bebês e crianças a sua volta.

Conceber as crianças de 0 a 3 anos como potentes e o centro do planejamento curricular é o que defendemos junto às pesquisadoras e pesquisadores desse campo da educação. Uma proposta curricular no qual as crianças são protagonistas das ações desenvolvidas nas instituições infantis creche. Assim, o viés caminha para a compreensão de abordagens que se movimentam, ou seja, que se constroem no cotidiano das instituições infantis, envolvendo a criança em primeiro lugar. Um contexto de relacionamento, planejado e compartilhado com crianças, professoras ou professores de Educação Infantil, famílias e comunidade. Sendo que todos aprendem e se envolvem nas ações a favor das crianças. Assim, o currículo não se resume em uma abordagem, mas sim em abordagens que se constituem no interior das creches brasileiras.

Esse contexto apresentado pode ser um contexto que compreende as especificidades da educação das crianças pequenas. Portanto, envolve desafios. Esses desafios nos motivam a dialogar sobre a educação dos bebês. São desafios que professoras, professores, pesquisadoras





e pesquisadores enfrentam nesse percurso de cuidados e educação das crianças de 0 a 3 anos. Se dialogados e compartilhados em maior número no meio acadêmico, as experiências podem contribuir para construção positiva de educação de crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Iury Lara; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Educação de bebês: entre a linearidade e a narrativa. **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2939>>

BARBOSA, Maria Carmen. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMPOS, Cristiane Elvira de Assis Oliveira. O currículo tecido na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 460-480, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2956/3702>>

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: um currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129>>

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 17-25, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2009n19p17/10376>>

FERREIA, Valéria Silva. A educação dos três primeiros anos de vida: introdução. *In*: \_\_\_\_\_; **Pesquisas sobre práticas pedagógicas na creche**. Maringá: Eduem, 2012.

GUIMARÃES, Célia Maria; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?. **Revista Educação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 19-35, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1895/1723>>

NOFFS, Neide de Aquino. Os referencias curriculares nacionais para educação infantil: implicações do modelo espanhol à prática brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 69-82, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4507&dd99=view&dd98=pb>>





OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 107-116.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida. FARIA, Ana Lúcia Goulart de (organizadoras). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. Disponível em: <[https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE\\_E\\_FEMINISMO\\_Download\\_pedro\\_menor.pdf](https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Download_pedro_menor.pdf)>

SILVA, Claudinéia Alzira da; CUNHA, Cristiane da. O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2006. 5ª edição. p. 31-49.



# REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Fernanda Andressa da Cruz Silva<sup>1</sup> – UNIVALI  
Valéria Silva Ferreira<sup>2</sup> – UNIVALI  
Grupo de Trabalho – Infância e Educação  
Agência Financiadora – CAPES

## Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é refletir acerca do currículo para a faixa etária do 0 aos 3 anos. Ancorados nos pensamentos de OLIVEIRA (2010), compreendemos que, para a primeira etapa da educação, o currículo consiste em uma proposta de trabalho, ou seja, um planejamento curricular, propiciando a articulação entre saberes e experiências, refletindo no desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, a questão motivadora desse estudo é: qual currículo pode contemplar a criança de 0 a 3 anos em todos os seus potenciais para se desenvolver integralmente? Assim, visamos estabelecer um diálogo com alguns autores, em uma pesquisa bibliográfica, como BARBOSA (2006) que trata o currículo em duas categorias: explícito e implícito; RINALDI (1999) aborda o currículo emergente, no qual as crianças conduzem o percurso educativo por meio de projetos e LARROSA (2016b) que nos motiva a pensar também a educação das crianças bem pequenas. O estudo contribui na reflexão e discussão, ainda não conclusiva, de que se optarmos em compreender a criança como condutora de todo o planejamento, as aprendizagens podem ocorrer por meio de experiências positivas para ela. Nesse caminho todos aprendem e também todos assumem sua contribuição na descoberta de novos saberes, refletindo em uma aprendizagem mais eficiente, significativa, com vida e que se constrói todos os dias.

**Palavras-chave:** Currículo. Infância. Crianças de 0 a 3 anos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é refletir acerca do currículo para a faixa etária do 0 aos 3 anos. Ao longo da história da educação de crianças pequenas, há uma grande discussão no Brasil e no mundo sobre o que e como fazer a educação dessas crianças (SANTOS, 2014). Uma das ações que desencadeou a necessidade do atendimento desses pequenos foi a inserção da mulher no mercado de trabalho (Século XIX).

---

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Aluna do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI. Endereço eletrônico: [ferandressa@hotmail.com](mailto:ferandressa@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Endereço eletrônico: [v.ferreira@univali.br](mailto:v.ferreira@univali.br)



Em razão disso, as crianças que não contavam com a presença de um familiar, vizinho ou amigo próximo da família, ficavam à margem, sem atenção e cuidados. Dessa forma, surgiu a relevância de instituir-se um espaço destinado ao atendimento desse público (PÉREZ, 2013).

Nesse contexto, a criança era entendida como um ser que necessitava de proteção, cuidados, higiene e alimentação, ou seja, o espaço era pensado para sua proteção e satisfação das necessidades físicas, sem grandes preocupações com o seu potencial. No momento que a criança passou a ser compreendida como um sujeito com especificidades únicas, que age e pensa diferentemente de um adulto, os educadores e os pesquisadores passaram a militar a favor de um espaço diferenciado para ela (PÉREZ, 2013).

Nessas disputas de interesses em relação aos espaços destinados aos pequenos, a Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece que as crianças de zero a seis anos têm o direito de frequentar a instituição infantil. Na LDB – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – há a organização desse atendimento, sendo as crianças de zero a três anos atendidas em creche, e as de quatro a seis anos em pré-escola. Além disso, a LDB sinaliza que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças, tanto em seus aspectos psicológicos, quanto físicos, sociais e intelectuais (BRASIL, 1996). Assim, as crianças passam a ser reconhecidas como seres de direitos. E esse ser com características próprias e com potencial para se desenvolver constitui o eixo central da educação. Dessa forma, as crianças passam a ter o direito de frequentar uma instituição que visa seus cuidados, a creche. Em contrapartida, as famílias têm a faculdade de solicitar uma vaga aos seus filhos à administração pública municipal (BARBOSA, 2010).

Essa perspectiva de direitos nos impulsiona a refletir e discutir acerca do currículo para faixa etária do 0 aos 3 anos, partindo da seguinte questão: qual currículo pode contemplar a criança em todos os seus potenciais para se desenvolver integralmente? Ancorados nos pensamentos de Oliveira (2010), compreendemos que, para a primeira etapa da educação, o currículo consiste em uma proposta de trabalho, ou seja, um planejamento curricular, propiciando a articulação entre saberes e experiências, refletindo no desenvolvimento integral das crianças. Além disso, visamos estabelecer um diálogo com alguns autores, em uma pesquisa bibliográfica, como BARBOSA (2006), RINALDI (1999), LARROSA (2016b), sobre a educação desses pequenos. É nesse sentido que pretendemos desenvolver esse artigo.

## **MAS, AFINAL, O QUE SIGNIFICA CURRÍCULO?**

Sacristán (2013) trata o currículo como um percurso, composto de ações, organizadas para regular educadores, a prática pedagógica desenvolvida na instituição de ensino e os alunos que transitam nesse caminho. É um instrumento não neutro, nem estático, porém é um território de divergências, pois tomam-se decisões, fazem-se escolhas e realizam-se ações. É importante salientar que a avaliação e a tomada de decisões coletivas atingem o sujeito, possuidor de direitos, envolvendo interesses e modelos de sociedades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apresentam seu conceito de currículo para a educação de crianças pequenas como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Em específico às crianças pequenas, Barbosa (2006, p. 77) sinaliza que “[...] seja qual for a compreensão sobre a criança, o certo é que ela necessita de um certo tipo de educação. Para tanto, são construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e prescritos modos distintos de intervenção”. Nesse sentido, compreendemos que, para essas crianças, o percurso educativo é especial, diferenciado, característico de sua faixa etária e de sua fase de desenvolvimento humano, que é a pequena infância.





Nessa perspectiva de educação distinta em relação aos pequenos de 0 a 3 anos, para Larrosa (2016b), o nascimento de um bebê representa um novo começo na história, algo que rompe com o esperado, que produz uma descontinuidade na linha do tempo. A partir desse acontecimento, o que foi projetado anteriormente se transforma em um novo percurso, um percurso de renovação. As crianças pequenas representam essa renovação constante no currículo, pois a cada momento elas mudam, aprendem e apresentam novas curiosidades ao longo do tempo que permanecem na creche. Esse cenário inspira-nos a buscar mudar constantemente o percurso educativo e o planejamento das ações pedagógicas das crianças de 0 a 3 anos.

Nesse lugar diferenciado para o atendimento dessas crianças, a creche, com profissionais responsáveis em um ambiente de recebimento e acolhimento, não deve homogeneizar as crianças, mas criar um espaço onde a criança possa “habitar”<sup>3</sup> (LARROSA, 2016b). Além disso, a instituição necessita ser, também, um “[...] espaço privilegiado para a elaboração de culturas pelas crianças” (COUTINHO, 2013, p. 36).

A confiança, a segurança e o compartilhamento de culturas infere no bem-estar e na educação das crianças. O momento da infância, o qual os pequenos estão vivenciando, é “[...] uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (LARROSA, 2016b, p. 186). Nesse sentido, uma proposta de currículo para essa faixa etária envolve o diálogo e a interação entre crianças, suas famílias e professores. A principal característica do currículo para essa faixa etária é a ênfase nas atividades do cotidiano. Conforme Brasil (2009b) explicita:

Os debates sobre temas relacionados às práticas sociais fazem parte do currículo das crianças pequenas, pois são conteúdos culturais centrais na vida de um bebê. Dar visibilidade a esses saberes e práticas é a primeira tarefa que precisamos realizar para desencadear propostas curriculares de educação das crianças pequenas que garantam sua aprendizagem e bem-estar (BRASIL, 2009b, p. 82).

Assim, aos bebês são centradas ações que envolvem seus interesses, seus sentidos, como aprender a brincar, a relacionar-se com os amigos do seu grupo e da instituição infantil; aprender os valores culturais do seu contexto familiar e da comunidade; superar desafios ao comunicar-se oralmente; alimentar-se e vestir-se. Além disso, as ações necessitam buscar respostas a respeito das suas curiosidades; provocar as crianças para que elas se aventurem em um mundo fantasioso de descobertas e sentidos que, para elas, fazem toda diferença, apresentando, assim, um significado único e contextualizado para a pequena infância.

## UM CURRÍCULO COM FOCO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A partir da compreensão a respeito das crianças como seres únicos, potentes e estranhos aos adultos, um currículo direcionado às crianças de 0 a 3 anos pode ser considerado como uma ação que se configura conforme algum tipo de concepção, envolvendo as crianças no processo de educação. Barbosa (2006, p. 51) explica que “[...] o processo de construção da infância [...] tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da ideia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro ser diferente do adulto”.

Nesse sentido de mudança, a seleção do percurso educativo das crianças de zero a três anos entendemos como flexível, suscetível às suas necessidades e interesses próprios (RINALDI, 1999). Para a constituição de um currículo para as crianças de zero a três anos, são considerados pontos relevantes que se configuram em uma ação que visa envolver essa criança nas suas especificidades. Desse modo, apresentaremos as concepções de currículo em duas categorias, conforme proposto por Barbosa (2006): o currículo explícito e o implícito.

<sup>3</sup> Habitar, para Larrosa, é no sentido de permanecer ou estar, como se fosse uma casa para a criança, um local de acolhimento.





## CURRÍCULO EXPLÍCITO OU FECHADO

Pensar em um currículo explícito ou fechado para as crianças de 0 a 3 anos remete-nos a descrevê-lo como ações planejadas e explicitadas, estabelecidas pelo adulto para o atendimento dos pequenos. Nessa perspectiva, concebemos esse modelo de currículo como ação que não se modifica, tornando-se fechado em si mesmo. Um percurso de aprendizagem, portanto, que não considera a potência dos pequenos e sem fruição.

Coutinho (2013) explicita que:

Por fruição entendemos a possibilidade de tirar proveito de algo, gozar da sua posse, da sua contemplação e do seu uso. Assim, a fruição aparece como experiência, como a vivência da subjetividade do sujeito, que permite elaborar e reelaborar a sua realidade. A fruição é constitutiva dos processos de criação, nos quais a intuição tem um papel fundamental e fundante, é o sujeito levado pela sua subjetividade, pelos seus sentimentos [...] (COUTINHO, 2013, p. 36).

A proposta de trabalho é estabelecida pelo professor para o cumprimento das ações com as crianças. Dessa forma, as atividades são planejadas pelo adulto, considerando somente as necessidades dos profissionais que atuam na creche, sem o envolvimento das crianças e seus interesses cotidianos. Os tempos são estabelecidos pelo adulto, sendo organizado também por meio das suas necessidades. Há, assim, rigidez em todo o processo, com ações, tempos e espaços pré-determinados pelo adulto. O professor delimita o percurso educativo das crianças pequenas. Os hábitos das crianças de alimentarem-se, de aprenderem e de lazer, realizados junto as suas famílias, em muitos momentos, não são considerados. Desse modo, acentua-se ainda mais a desconexão do currículo com a vida cotidiana e cultural da criança, da família e da comunidade em geral (BARBOSA, 2006).

Esse currículo explícito ou fechado ocorre quando a organização curricular não insere as crianças no seu planejamento, na organização dos horários, nos temas de trabalho e nas suas respectivas atividades. O centro de interesse é um exemplo, pois essa abordagem não parte das crianças, mas sim do interesse dos adultos sobre crianças, uma forma de conduzir o percurso educativo dos pequenos de 0 a 3 anos (OSTETTO, 2006).

Outro exemplo de currículo explícito ou fechado é a organização curricular baseada em rotinas pedagógicas. A rotina é uma forma de organização das ações desenvolvidas na creche, estabelecendo tempos e espaços de forma padronizada, não considerando as crianças como únicas e com desejos próprios e diferentes umas das outras. Essa abordagem é uma forma de controle e que molda todas as pessoas inseridas na creche, principalmente as crianças. A não flexibilização de horários, de temas de trabalho e de participação das crianças na construção de conhecimentos - sendo toda essa organização com vistas ao atendimento das necessidades dos adultos - é uma forma de homogeneização das crianças. Os pequenos são concebidos como seres que somente recebem, não são aptos a participar, são impotentes e, assim, necessitam se adaptar às condições impostas pelos profissionais da instituição infantil (BARBOSA, 2006).

Nesse cenário, onde a criança não é reconhecida como protagonista nas ações que permeiam a creche,

[...] é fato que a organização do espaço e do tempo de uma sala de atividades de berçário é pensada em sua maioria somente pelos adultos. O que motiva a discussão ora em cena é o interesse por conhecer e socializar o protagonismo das crianças pequenas no contexto da educação coletiva para além de suas reações à rotina prescritiva que lhes é apresentada e elucidar a narratividade presente em seus movimentos e aprendizagens diante do universo que lhes é proposto pelos profissionais que ali se encontram (ALVES; ANDRADE, 2015, p. 10).





Assim, esse contexto padronizado, com o tempo delimitado, reflete uma concepção de currículo com foco nos interesses do adulto. A fruição, como resultado da realização das diferentes atividades do cotidiano, permanece à margem para os pequenos.

Outro exemplo de um currículo explícito ou fechado, em nosso entendimento, é a abordagem *High/Scope* cujo foco está na organização dos espaços de educação das crianças. O currículo considera o ambiente físico, mobiliários, materiais, bem como sua organização como colaboradores da aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos. Além disso, a abordagem apresenta orientações-guias acerca do desenvolvimento do trabalho pedagógico para esse público. As crianças são inseridas em um ambiente já construído e organizado para elas, com base na Psicologia do desenvolvimento infantil (POST; HOHMANN, 2004).

Ainda nesse contexto, Carvalho, C. M. (2012) realizou uma pesquisa que envolve a construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche. O currículo *High/Scope* foi uma das abordagens citadas pela pesquisadora. Ela relata que tal currículo possui um foco na avaliação das crianças, apresentando instrumentos próprios. A pesquisadora conclui que a concepção desse método de avaliação é contraposta ao concebido em seu estudo que possui uma perspectiva de baixo para cima e com flexibilidade.

O currículo ancorado e fechado em datas comemorativas e religiosas, como explicita Maia (2011), é o eixo central do planejamento de datas como dia das mães, dia dos pais, Natal, entre outras. A cada ano letivo, a criança passa pela instituição infantil comemorando eventos que não contribuem aos seus interesses e às suas necessidades. O plano é elaborado sem a participação das crianças. Somente realizam ações planejadas pelo adulto, sem seu envolvimento e opinião, pois as ações, em geral, não se modificam. Segundo Maia (2011):

A constatação de pesquisas atuais que tratam de diferentes assuntos na Educação Infantil e apresentam registros sobre as datas comemorativas em seu cotidiano é um indício de que essas continuam a ser norteadoras ou, pelo menos, presentes no currículo dessa etapa da Educação Básica. Aponta também [...] que essa presença não necessariamente se justifica a partir de um interesse, desejo, ou necessidade da criança, que deveria ser a referência para a elaboração do currículo (MAIA, 2011, p. 27).

Essa forma de planejamento das ações da creche, como afirma a autora, ainda permeia o currículo da Educação Infantil em algumas instituições infantis. O currículo estruturado em datas e ou eventos religiosos possibilita um percurso rígido para as crianças. Entendemos que o trajeto pedagógico das crianças de 0 a 3 anos pode ser organizado em torno dos seus desejos reais, do reconhecimento, por parte dos profissionais da instituição, dos seus interesses pelas suas expressões corporais e linguagens. Maia (2011) corrobora sinalizando que esse currículo organizado em datas comemorativas

[...] corre o risco de estar engessado em torno do cumprimento de um cronograma de caráter monocultural, distante do interesse real da criança e de não reconhecer a diversidade das experiências de crianças e adultos e em que perspectiva se dá a formação cultural desses sujeitos que produzem cultura e são constituídos em suas subjetividades na cultura (MAIA, 2011, p. 29).

Nesse contexto de inflexibilidade, de padronização do currículo para todas as crianças, sendo o efeito desse percurso de homogeneização, de molde, compreendemos que métodos prescritos, tempos e espaços delimitados e o centro de interesse com base em adultos envolvem uma abordagem de currículo explícito ou fechado.

Tussi (2012) afirma que a forma como é organizado esse espaço para a aprendizagem influencia a criança. Assim, a organização do espaço não é neutra, possui uma intencionalidade pedagógica, conforme o planejamento do professor, mas acreditamos que as crianças devem participar e o professor ser sensível a elas. Essa abordagem fechada conta com orientações sem possibilidades de abertura ao imprevisto, ao novo, aos interesses apontados pelas crianças.





É uma forma de controle sobre os pequenos, porém não tão intensos quanto um percurso educativo implícito ou aberto, pois uma abordagem de currículo que envolve os interesses das crianças é uma abordagem com efetivação intensa de controle e aprendizagem.

Por fim, a forma fechada, estática de organização curricular, centrada nas necessidades dos adultos e projetada por eles, pode ser considerada também como um currículo explícito, que apresenta às crianças, de forma clara, por meio de suas ações, o que se pretende delas.

## CURRÍCULO IMPLÍCITO OU ABERTO

A organização de um currículo implícito ou aberto permite o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com as crianças como uma ação receptiva e sensível, não brusca nem rígida. As crianças, portanto, não são consideradas impotentes ou adultos em miniatura, são crianças com interesses e necessidades únicas, especiais e distintas de um adulto.

Barbosa (2006) salienta a passagem de uma atividade a outra, a fim de que ocorra de forma agradável, com horários não fixos, em movimento, de acordo com o ritmo individual de cada criança e do grupo. As ações organizadas e desenvolvidas com as crianças são consideradas como ações em movimento constante, pois as crianças necessitam dessa movimentação de tempo e de espaço. Rotinas rígidas tolhem o conforto, a segurança e a autonomia das crianças.

O currículo implícito ou aberto é uma abordagem ancorada na participação de todos os envolvidos com a educação das crianças. Embora o professor seja responsável pelo percurso educativo, há abertura para as manifestações infantis no decorrer do processo (BARBOSA, 2006). Esse currículo aberto concebe o tempo como flexível, de acordo com o ritmo de cada criança e seus desejos em aprender. De acordo com Gandini (1999), a consideração do ritmo próprio de cada criança e suas necessidades orienta o arranjo do espaço e do ambiente físico, como também o tempo permite seu uso e o desfrute do espaço cuidadosamente elaborado.

É um tipo de currículo emergente, o qual considera os horários como flexíveis e que se adaptam às necessidades dos pequenos. Tal currículo é uma forma de conduzir as ações com as crianças de maneira inconstante. Sua implantação ocorre por meio de projetos que se constituem pelos interesses das crianças, e estas delimitam o tempo do projeto em andamento (RINALDI, 1999; LEEKEENAN; NIMMO, 1999).

Percebe-se, *a priori*, que esse percurso educativo é análogo ao conceito de experiência sinalizado por Larrosa (2016a), pois a ação de projetar atividades em consonância aos interesses, ideias e o tempo das crianças, bem como seu desenvolvimento ser guiado por elas, é uma possibilidade de gerar experiências. Se o tempo para desenvolver as ações for pré-estabelecido por um adulto, a experiência pode permanecer à margem nesse processo.

Experiência é algo que nos toca e, conseqüentemente, nos transforma, mas para que as atividades concedam experiências o tempo é um fator relevante. O Dicionário de Filosofia relata que experiência é [...] a participação pessoal em situações repetíveis [...] com suficiente uniformidade para dar [...] capacidade de resolver alguns problemas” (ABBAGNANO, 2007, p. 406).

As experiências podem ser exploradas por meio de projetos, desde que o tema seja selecionado pelas crianças; e a aprendizagem ocorre por meio dessas experiências, sendo mais intensa, com possível fruição, modificando o sujeito. Nesse trajeto, a criança assume seu papel de protagonista, cabendo ao professor gerar possibilidades de a criança participar desse processo, mesmo com os pequenos de 0 a 3 anos.

Nessa perspectiva de projeto e experiências, Bin (2012), acerca das ideias de Kilpatrick a respeito de projetos, afirma que

[...] o uso do termo projeto na educação [...] ressaltaria a importância da experiência do aluno, as suas reações ao processo (interesse) e a formação de condutas desejáveis no interior da sociedade. Neste sentido, o conceito de *ato propositivo* é utilizado pelo autor para se referir à especificidade da ação promovida pelo *método de projetos*, contrapondo-se a um ensino no qual a





condição do aluno estaria mais restrita à mera recepção de conteúdos. A ideia proposta é de valorização da atividade da criança, de uma ação inteligente e com propósitos individuais e sociais (BIN, 2012, p. 72).

Ademais, a pesquisadora relata que Kilpatrick sustenta a ideia de o homem conduzir o seu próprio percurso. Assim, a educação “[...] deve centrar-se na ação do sujeito e, mais especificamente, em seus interesses e necessidades” (BIN, 2012, p. 73). Para tanto a condução do percurso pedagógico por meio de projetos, a aprendizagem e sua transformação em experiências como algo que nos tocam, nos modificam, a pesquisadora complementa afirmando que

[...] aprende-se à medida que se aceita o conteúdo da aprendizagem, aprendemos por meio de nossas reações. Considerar as reações, no grau em que são aceitas, positiva ou negativamente, como parte do processo de aprendizagem, leva à certeza de que aprender é o processo pelo qual um indivíduo modifica a sua maneira de proceder, ou seja, seu caráter (BIN, 2012, p. 73).

Nesse viés, o projeto como planejamento do trabalho pedagógico com os pequenos de 0 a 3 anos reconhece as crianças como autoras e, ao mesmo tempo, autônomas no seu percurso educativo, mesmo sendo bebês. As crianças possuem potencialidades e podem sim conduzir seu trajeto. Cabe, portanto, ao docente estar sensível e atento as suas demonstrações de interesses, bem como às suas necessidades, com intuito de gerar experiências significativas para elas. Coutinho (2016, p. 768), nesse contexto de sensibilidade e interação entre criança e adulto, contribui afirmando que “[...] o diálogo com bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes ocorre por meio do olhar, já que as palavras não são a principal forma de comunicação”.

Ramos (2012, p. 10) relata, em seu estudo com trinta e um (31) bebês entre 8 a 16 meses, que

[...] as expressões sociocomunicativas dos bebês foram sendo acolhidas e interpretadas pelo parceiro de idade e pela professora, oferecendo-nos pistas do quanto as crianças, desde bem novas, são atentas e responsivas às ações e às reações do outro, realçando a ideia de que não são passivas na relação social. Ao contrário, participam de diálogos não-verbais, apreendendo informações e elaborando diferentes respostas para as manifestações do parceiro para consigo, desde bebês [...] (RAMOS, 2012, p. 10).

Esse cenário que concebe os bebês como potentes e que podem sim selecionar temas que conduzem o projeto, o currículo emergente é o currículo indicado em nossa pesquisa. No currículo emergente, os professores elaboram objetivos educacionais gerais, hipóteses referentes às ações previamente pensadas a respeito do que as crianças podem experienciar, sendo seu aporte o conhecimento sobre as crianças e suas experiências anteriores. Nessa perspectiva, a seleção do currículo é uma ação realizada em conjunto, pensada e organizada com professores e crianças no cotidiano da creche. O professor assume sua função de mentor; e as crianças, o papel de protagonistas nesse processo (RINALDI, 1999).

Esse segundo modo de compreender o currículo como análogo de um currículo aberto, receptivo e sensível às crianças remete-nos ao movimento, ao instável, de modo a envolver continuamente as necessidades e os interesses delas, individual, coletiva e socialmente. É respeitar, na essência, seu ritmo, propondo atividades, espaços e tempos em consonância com seu tempo para desenvolver as ações. Em síntese, é um currículo que se adapta às crianças de forma a atendê-las com fruição e experiências (BARBOSA, 2006).

O currículo aberto ou implícito pode ser eficaz sobre as crianças, pois elas não visualizam seus objetivos e efeitos, envolvendo-as em ações sem intervenção direta do currículo ou professor. As crianças agem com autonomia na construção do seu conhecimento por meio da sua participação na tomada de decisão em relação ao percurso educativo.





Em princípio, a ideia da participação de todos nas decisões é o caminho considerado mais democrático, mas, se observarmos certos modelos de gestão escolar, muitas vezes a participação de todos é mais uma forma de controle do que de democratização (BARBOSA, 2006, p. 194).

O currículo reconhece a criança como protagonista da ação. Essa forma de organização da aprendizagem acentua, ainda mais, a conquista de habilidades e de experiências, sendo seu resultado, aprendizagens mais ativas, de forma colaborativa, comunicativa e dinâmica para as crianças (BARBOSA, 2006). Assim, defendemos um currículo que se configura no dia a dia da instituição creche, considerando a criança como possuidora de direitos e o centro de todo o planejamento pedagógico.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O caminho que a educação das crianças pequenas percorreu foi de lutas e conquistas até alcançar o direito desses pequenos frequentarem uma instituição que busca aliançar cuidados e educação para com eles. Pensar em uma única forma de conduzir essa educação pode comprometer todo o potencial que as crianças de 0 a 3 anos têm. Assim, quando concebemos esses pequenos como condutores das ações em sala de aula, pode contribuir de forma positiva seu desenvolvimento integral.

Qual currículo é o melhor na aprendizagem das crianças? Essa questão exige reflexão, discussão entre todos que estão envolvidos com elas. Nesse sentido, pensar como concebemos esses pequenos pode colaborar nesse planejamento. Se optarmos em compreender a criança assim como o currículo emergente compreende, a criança como condutora de todo o planejamento, as aprendizagens podem ocorrer por meio de experiências positivas para ela. Esse currículo, concebido como um planejamento das aprendizagens por meio de projetos, tem como foco aprendizagens de acordo com interesses das crianças em aprender. Assim, o tema e o tempo são determinados pelos pequenos. Essa concepção é o que defendemos nesse artigo.

Nessa possibilidade de conceber a educação dos pequenos de 0 a 3 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) complementam, nos impulsionando a inserir a criança como o centro de todo o planejamento na instituição infantil. A partir disso, o pensar e o discutir o plano pedagógico pode ocorrer em parceria, de forma conjunta entre professores, crianças e famílias visando um planejamento de experiências com fruição para esses atores. Nesse caminho, todos aprendem e também todos assumem sua contribuição na descoberta de novos saberes, refletindo em uma aprendizagem mais eficiente, significativa, com vida e que se constrói todos os dias.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Iury Lara; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Educação de bebês: entre a linearidade e a narrativa. **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2939>>

BARBOSA, Maria Carmen. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.





BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-140309/en.php>> Acesso em 10 ago. 2016

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

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

CARVALHO, Cindy Mutschen. **“CRECHEndo” com qualidade** – construção de um instrumento de avaliação das práticas educativas em creche. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Psicologia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23416>> Acesso em 9 ago. 2016.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 31-43, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722014000100003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722014000100003)>

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 145-158.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: \_\_\_\_\_; **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_; **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b. p. 183-198.

LEEKEENAN, Debbie; NIMMO, John. Conexões – uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In: CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 253-268.

MAIA, Marta Nidia Varella Homes. **Educação infantil**: com quantas datas se faz um currículo? 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21707@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21707@1)> Acesso em 9 ago. 2016.





OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. *In*: \_\_\_\_\_; (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 175-200.

PÉREZ, Justa Bejarano. O currículo da educação infantil. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 336-354.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. Tradução Sara Baía e Cristina Figueira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Hotel Armação, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 113-122.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: \_\_\_\_\_; (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Zemilda C. W. N. dos. Currículo do Brasil colonial a escola nova: fundamentos e contribuições para o currículo da infância na contemporaneidade. *In*: GESSER, Verônica; VIRIATO, Orquiza. (Orgs.). **Currículo**: histórico, teorias, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2014. p. 107-123.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo**: conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/18/TDE-2012-03-08T101952Z-3487/Publico/TUSSI,%20DORCAS.pdf](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2012-03-08T101952Z-3487/Publico/TUSSI,%20DORCAS.pdf)> Acesso em 9 ago. 2016.





XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 6**

# EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ivan Carlos Cicarello Junior<sup>1</sup> – UNIVILLE  
Melissa Daiane Hans Sasson<sup>2</sup> – UNIVILLE  
Rosânia Campos<sup>3</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho 6 – Processos de ensino e aprendizagem  
Agência Financiadora – CAPES

## Resumo

Este trabalho está vinculado a um grupo e a uma linha de pesquisa em Políticas e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Tem-se por objetivo levantar os dados, obtidos por meio de um balanço de produções científicas, feito a partir da Plataforma Sucupira, relativos à concepção de desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural, a fim de refletir sobre algumas repercussões dessa perspectiva para as políticas e práticas educativas para a educação infantil. Para tanto, o texto a ser apresentado foi subdividido em quatro partes: introdução; levantamento de produções com algumas análises sobre as informações encontradas; um apanhado sobre o desenvolvimento infantil na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas repercussões para o campo da educação; e as conclusões obtidas pelo estudo. O método utilizado para realizar o balanço das produções foi a revisão bibliográfica sistemática, que permitiu perceber que há um predomínio das ciências da saúde sobre as pesquisas com temáticas relativas ao desenvolvimento humano, e que disso prevalece uma perspectiva biológica, evidenciando uma tendência que já se prolonga desde o higienismo, de atribuir valor de destaque ao discurso médico. Por outro lado, verifica-se que se os próprios pesquisadores do campo da educação não se ocuparem de desenvolver essa temática e disseminá-la entre os educadores, não há indícios de que se amplie a compreensão da criança como sujeito sócio-histórico, que se desenvolve a partir das mediações e vivências culturais, visão na qual a escola e o professor ocupam posição importante.

**Palavras-chave:** Políticas e práticas educativas. Psicologia Histórico-Cultural. Desenvolvimento Infantil.

<sup>1</sup> Bacharel em Psicologia, especialista em Desenvolvimento de Pessoas, mestrando em Educação. UNIVILLE. icicarello@hotmail.com.

<sup>2</sup> Psicóloga, especialista em Gestão Pública com ênfase em Assistência Social, mestranda em Educação. UNIVILLE. melissa.daiane@gmail.com.

<sup>3</sup> Bacharel em Psicologia, especialista em Psicopedagogia, mestre e doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – PPGE/UNIVILLE, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância – GPEI. zana.c2001@gmail.com



## INTRODUÇÃO

A preocupação com a constituição de um sistema nacional de ensino tem gerado uma série de proposições sobre os conteúdos pertinentes à educação pública brasileira. Tais proposições, situadas num espaço democrático, encontram a possibilidade de adotar posições por vezes conflituosas e antagônicas entre si. Fundamentadas em diferentes concepções de desenvolvimento humano e de educação, essas proposições configuram os espaços de disputa, onde buscam tornar hegemônica sua perspectiva sobre como se deve educar a população brasileira.

Historicamente, no Brasil, observa-se que muitas tendências pedagógicas têm buscado na psicologia, desde o movimento escolanovista, as bases para compreender como o homem aprende e se desenvolve (ANTUNES, 2012). Mas, nesse ponto, é válido lembrar que a psicologia não é uma ciência monolítica, que possui uma única concepção, universal, acerca do desenvolvimento humano. Assim, ao se fundamentar em correntes psicológicas com diferentes concepções de sujeito, isso constitui uma importante variável para que as tendências pedagógicas também se diversifiquem e configurem espaços de disputa pela sua difusão. Esse movimento pode ser observado contemporaneamente pelo emblemático debate entre as teorias de Piaget e Vygotsky, que lançam bases para distintas formas de conceber o papel da educação e das práticas pedagógicas (DUARTE, 2010).

Tendo em vista esse cenário de disputas epistemológicas e de espaços de domínio na educação brasileira, o Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas para Educação e Infância (GPEI), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), tem realizado estudos na intenção de compreender quais desdobramentos efetivam-se nas políticas e práticas pedagógicas para a educação infantil no Estado de Santa Catarina. Observando-se que os documentos orientadores da educação infantil, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (de 2013), têm apontado para a hegemonia da concepção da criança como sujeito sócio-histórico, conforme apontado por Ludvig (2017), propõe-se aqui realizar os dados obtidos por meio de um levantamento de produções científicas relativas à concepção de desenvolvimento infantil a partir da perspectiva histórico-cultural. Para isso, será feita uma revisão bibliográfica sistematizada, conforme Greenhalgh (1997), Rother (2007) e Castro (2006), das produções constantes na Plataforma Sucupira. A partir desses dados, realizaremos uma breve discussão sobre algumas repercussões da periodização histórico-cultural do desenvolvimento infantil para as políticas e práticas educativas.

## LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O levantamento de produções realizado será aqui apresentado como uma revisão bibliográfica sistemática que é definida por Greenhalgh (1997, p. 672) “como uma síntese de estudos primários que contém objetivos, materiais e métodos claramente explicitados e que foi conduzida de acordo com uma metodologia clara e reproduzível”. A revisão sistemática é uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistematizados para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão (CASTRO, 2006). Assim, os trabalhos de revisão bibliográfica sistemática são considerados como originais porque, além de utilizarem como fonte dados a literatura sobre determinado tema, são elaborados com rigor metodológico (ROTHER, 2007).

O levantamento sistemático realizado nesse estudo combina-se com o materialismo histórico-dialético por assumir-se, este último, como uma perspectiva viável e efetiva para apreender a realidade e fazer pesquisa e prática em educação.

O materialismo histórico-dialético, enquanto método de apreensão da realidade, toma como objeto de análise as relações sociais concretas que acontecem entre os homens, buscando apreender da realidade histórica da humanidade as suas condições, desafios e contradições (MARX & ENGELS, 1998a). Nessa concepção, as formas de consciência que compõem a sociedade devem ser entendidas de maneira articulada à atividade material desenvolvida pelos homens, tendo em mente que as ideias dominantes na sociedade em que vivem não são autônomas, antes devem ser vistas como determinadas pelas condições materiais (MARX & ENGELS, 1998b).





Desta forma, considerando que o materialismo histórico-dialético pressupõe uma práxis para além das aparências, buscando compreender seus determinantes históricos, políticos e sociais; foi realizada a pesquisa de levantamento de produções acadêmicas acerca do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.

A escolha dessa perspectiva deveu-se por ser de interesse das pesquisas realizadas pelo grupo e por sua consonância com a proposição da criança como sujeito sócio-histórico encontrada nos documentos oficiais orientadores da educação infantil.

O Quadro 1 mostra os dados obtidos no levantamento feito na Plataforma Sucupira:

**Quadro 1** - Levantamento de produções acadêmicas sobre desenvolvimento infantil no campo da educação

Banco de dados:	Plataforma Sucupira – CAPES
Data da pesquisa:	15/02/2017
Termo de busca:	“desenvolvimento infantil” Obs.: foi mantida a grafia idêntica, inclusive com aspas.
Nº total de registros:	1422 registros
Procedimento de refinamento de busca:	1) Utilização da ferramenta de refinamento do portal, por “área de concentração”, usando o descritor “Educação”; 2) Áreas de concentração relacionadas com possibilidade de relação com o termo buscado: - DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO (2 registros) - EDUCAÇÃO (51 registros) - DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2 registros) - EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (2 registros) - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (1 registro) - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (2 registros) - EDUCAÇÃO ESCOLAR (5 registros) - EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS (2 registros) - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURAS (2 registros) - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA (1 registro) - EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO (1 registro) - Educação (7 registros) - POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (1 registro) - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (4 registros) - SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO (2 registros) Obs.: foi mantida a grafia das áreas de concentração idêntica à encontrada na base, exceto pela informação entre parênteses.
Nº de registros após refinamento:	85 registros
Critérios de seleção para leitura aprofundada:	- Pesquisas realizadas a partir de 2013 (reorganização do ensino básico com enquadramento da educação infantil, Lei n. 12.796/13); - Pesquisas que se propuseram a analisar documentos curriculares; - Pesquisas que trabalharam com a concepção explícita de aprendizagem e/ou desenvolvimento;
Nº de registros selecionados após aplicação dos critérios:	5 selecionados





Referência dos registros selecionados:  Obs.: grafias autênticas as da plataforma.	<p>GRACILIANO, ELIANA CLAUDIA. <b>ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?</b> 21/02/2014 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM</p> <p>Endereço eletrônico: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1753360">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1753360</a></p>
	<p>CHEROGLU, SIMONE. <b>Educação e Desenvolvimento de Zero a Três Anos de Idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino</b> 27/06/2014 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara</p> <p>Endereço eletrônico: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1310604">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1310604</a></p>
	<p>DIAS, ROSEANE SUZART LEITE. <b>CRÍTICA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS</b> 01/10/2015 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Julieta Carteadado</p> <p>Endereço eletrônico: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3326615">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3326615</a></p>
	<p>LIMA, BARBARA CARVALHO MARQUES TOLEDO. <b>PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO ESCOLAR OU COMPENSATÓRIA?</b> 26/02/2013 164 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: SBI - SISTEMAS DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO</p> <p>Endereço eletrônico: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=109359">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=109359</a></p>
	<p>SILVA, JANAINA CASSIANO. <b>A APROPRIAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ANÁLISE DE TESES E DOCUMENTOS OFICIAIS NO PERÍODO DE 2000 A 2009.</b> 12/06/2013 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitaria da UFSCar</p> <p>Endereço eletrônico: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=402573">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=402573</a></p>

Fonte: produção dos autores.





As análises feitas a partir apenas dos dados evidenciados no Quadro 1 indicaram que, em geral, há uma quantidade expressiva de estudos que abarcaram a terminologia “desenvolvimento infantil”. Porém, quando aplicados os filtros para saber a quantidade de publicações no campo da educação, o índice obtido correspondeu a aproximadamente 5,97% de registros. Acrescente-se a isso a informação de que todo o restante das publicações, mais de 94%, estavam concentradas nas áreas ligadas à saúde, variando entre Medicina, Psicologia (clínica e de saúde mental), Fonoaudiologia e Fisioterapia<sup>4</sup>.

Essas informações sugerem pouca difusão da temática do desenvolvimento infantil entre as pesquisas diretamente ligadas à educação, e, em contraste, evidenciam o predomínio das ciências da saúde sobre essa temática, que tendem a observar o seu aspecto biológico – apontamento curioso considerando que historicamente “na cultura ocidental, desde o humanismo renascentista se firmou a ideia de que os seres humanos não nascem determinados [...]; portanto sua natureza pode ser criada, gerada ou modificada e aperfeiçoada” (SACRISTÁN, 2005, p. 27), cabendo especialmente à educação a tarefa de fornecer ao homem o apanhado de toda a obra humana que o antecede a fim de torna-lo efetivamente humano (MÉSZÁROS, 2008).

Outro ponto relevante refere-se ao fato de que depois de aplicados os critérios de seleção para leitura aprofundada observou-se que, dentre os 85 registros pré-selecionados, apenas 5 deles se ativeram, de alguma forma, a pesquisar sobre as concepções de desenvolvimento infantil subjacentes nos documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas. A relevância dessa informação reside no fato de que, no Brasil, existem leis e documentações com orientações específicas para a prática pedagógica. Nesses documentos subjazem concepções de educação e de sujeitos da educação, fundamentadas em teorias sobre como o homem aprende e se desenvolve. Então, num raciocínio silogístico, ainda que um educador não tenha se apropriado de uma determinada teoria, se ele segue as orientações oficiais ele põe em prática uma determinada concepção, mesmo que de forma alienada, e, nesse caso, conforme aponta Saviani (2012), há tendência a uma pedagogia reprodutivista.

Em relação aos cinco registros selecionados por abordarem as concepções de desenvolvimento infantil em documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas, informamos que o estudo de Graciliano (2014) teve como problema de pesquisa a seguinte questão: O que priorizar na organização do ensino pré-escolar de modo que promova o desenvolvimento das crianças? Norteadas e mobilizadas por essa questão, a pesquisadora se propôs a investigar como as pesquisas que adotam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural têm abordado a organização do ensino na pré-escola. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de caráter documental, selecionando 20 dissertações e 3 teses presentes no banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - entre o período de abrangência de 2006 a 2012, como fonte para investigação. Os resultados dessa pesquisa indicaram que o período pré-escolar, quando organizado com vistas ao desenvolvimento adequado, – e, por isso a relevância de pesquisas em torno dos elementos essenciais para a organização do ensino sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural –, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais ao processo de humanização, tais como a memória, a percepção, a análise, a síntese, a comparação, a generalização, o pensamento lógico e a imaginação. Tais capacidades intelectuais corroboram para que se tenham reais condições de os sujeitos herdarem os bens historicamente produzidos, em parte, graças ao imprescindível trabalho da educação infantil.

Apesquisa de Cheroglu (2014), de natureza teórico-bibliográfica, sistematizou conhecimentos da psicologia histórico-cultural com a finalidade de subsidiar, de forma teórica e prática, a organização da atividade de ensino para a faixa etária da educação infantil. A pesquisadora elaborou orientações gerais para o trabalho pedagógico, tendo como base os conceitos da teoria histórico-cultural. Segundo ela, objetivou-se minimizar as lacunas de trabalhos científicos direcionados a subsidiar a organização do ensino para essa faixa etária.

<sup>4</sup> Não foi realizado o levantamento preciso do número de pesquisas referente a cada uma das áreas citadas, mas o levantamento dessa informação poderia render outras pesquisas que intentem estudar sobre a hegemonia do discurso da saúde ante à educação.





Já a pesquisa de Lima (2013) buscou discutir as concepções de criança, escola e professor de educação infantil delineadas em uma proposta pedagógica de uma instituição que atende crianças de zero a seis anos incompletos no município de Campinas, em São Paulo. Por meio da epistemologia materialista histórico-dialética foram realizadas entrevistas com as professoras e a orientadora pedagógica, bem como foram feitas análises dos documentos da instituição. Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica a autora se pôs a defender uma educação escolar que valoriza as práticas que efetivem o ensino e a aprendizagem através da transmissão do conhecimento sistematizado, na luta pela superação do ideário educacional contemporâneo (liberal) e na busca pela transformação da realidade.

A pesquisa de Dias (2015), por sua vez, teve por objetivos constatar a concepção de cultura corporal presente na Educação Infantil, por meio da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e identificar a concepção de ser humano/criança e Educação/Educação Infantil que defendem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Política Nacional para a Educação Infantil. A hipótese foi de que há ausência de conceitos científicos nos documentos que tratam sobre a cultura corporal e que esta falta de cientificidade compromete o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Por último, a pesquisa de Silva (2013) teve como problemática a seguinte questão: “Como a Psicologia Histórico-Cultural tem sido apropriada no campo educacional brasileiro?”. Com essa pergunta, a hipótese que a pesquisadora levantou foi a de que ocorre uma apropriação equivocada dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, fato este não vinculado a questões individuais, mas sim fruto do modo como as ideias dessa teoria foram inseridas no Brasil, visando fazer coro com o discurso hegemônico no campo das ideias pedagógicas, o neoprodutivismo e seus variantes. Nessa pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), bem como de produções acadêmicas (teses) relacionadas à Educação Infantil nesse período. Desta forma, o objetivo geral dessa pesquisa foi apreender e analisar como tem ocorrido a apropriação dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural pela área da educação infantil durante a primeira década do século XXI.

Diante desse levantamento, possível perceber que nas cinco pesquisas em relacionadas há a concepção da criança como sujeito sócio-histórico, que necessita de um sistema de ensino intencionalmente organizado e sistematizado a partir de conceitos científicos para apreender com qualidade os elementos da cultura e, então, se desenvolver. As pesquisas também apontaram para a necessidade de que se superem as condições contemporâneas que colocam a educação a serviço da ordem neoliberal de formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação emancipatória e que promova sujeitos mais autônomos e conscientes.

## **DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Considerando a prevalência da concepção de criança como sujeito sócio-histórico e a opção epistemológica das pesquisas realizadas pelo GPEI, de adotar o referencial da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento psicológico humano, assume-se, neste trabalho, a concepção da criança como um ser que se constitui nas interações que estabelece com os outros e com o mundo (FACCI, 2004; SAVIANI, 2008).

Ao assumir essa posição entende-se que o homem não só recebe passivamente elementos provenientes do exterior, mas que interage com eles, e ao interiorizar esses elementos ele também os ressignifica, atribuindo a eles outros significados. Esse processo de atribuição de sentidos e significados é próprio da consciência humana, que é uma consciência reflexiva porque pode projetar-se e permitir ao homem refletir sobre si mesmo, o que ocorre graças à mediação da linguagem enquanto sistema simbólico que permite representar as coisas do mundo, atribuir-lhes significados e organizar o pensamento (VYGOTSKY, 2005). Nesse processo também se evidencia o potencial ativo do homem na construção da sua





própria história, que se entrelaça à história social de forma não linear, implicando um indivíduo capaz de gerar transformação na sociedade em que vive, e, portanto, com potencial para modificar a realidade.

Subjaz dessa concepção de sujeito o entendimento de que a aprendizagem da criança inicia anteriormente a sua aprendizagem escolar, de modo que o desenvolvimento infantil não é algo que se dá *a priori*, mas que se processa a partir da relação que a criança passa a ter com os outros e com o mundo desde o seu nascimento (VYGOTSKY, 2005). Assim, reitera-se a afirmação de Leontiev (1978) segundo a qual o homem é um ser de natureza social, que se constitui no seio da cultura criada pela humanidade por meio de processos educativos. Nessa perspectiva, os fatores biológicos não se sobrepõem às interações estabelecidas sócio-historicamente com e pela criança, e o processo de desenvolvimento é compreendido no sentido de ensinar para desenvolver.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1995, p. 141) aponta que o desenvolvimento é

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação.

Nesse mesmo sentido, Elkonin (1987) destaca a importância de um enfoque histórico sobre o processo de desenvolvimento. Segundo ele, certos períodos ou estágios do desenvolvimento infantil delinham-se no curso da história da humanidade, alterando o lugar ocupado pela criança nas sociedades. Esses períodos ou estágios são caracterizados por determinadas formas de relação e por uma atividade principal, ou seja, uma atividade que funciona como a principal forma de relacionamento da criança com a realidade naquele período da sua vida (FACCI, 2004). Desse modo, quando a criança se relaciona com essas atividades, formam-se nela certas necessidades específicas, que suscitam mudanças importantes nos processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Então, a periodização do desenvolvimento tratada nessa abordagem não provém da natureza biológica humana e não possui vínculo rígido com a idade cronológica da criança, mas emerge das condições históricas e culturais vivenciadas por elas (FACCI, 2004).

Leontiev (2001) aponta que a atividade principal de um período é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança, devendo-se focalizar a relação da criança com a atividade principal ao invés da atividade em geral. Nesse sentido, a transição de um estágio do desenvolvimento a outro se dá, para o autor, pela mudança do tipo principal de atividade, uma vez que “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2001, p. 66).

Elkonin (1987) propõe uma hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança que aponta para a existência de três fases do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. Segundo o autor, cada fase é permeada por duas atividades principais ou dominantes (a primeira, desenvolvida nos sistemas criança-adulto social e a segunda, no sistema criança-objeto social). Essas atividades podem ser dominantes em determinadas fases e em outras não, considerando que na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades dominantes não elimina as atividades anteriores, mas sim, mudam seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade.

Neste ponto, é válido pontuar que neste trabalho serão enfocados apenas alguns aspectos referentes à primeira infância e à infância, tendo em vista o foco sobre a educação infantil.





Segundo Elkonin (1960, p. 504), ao nascer, a criança possui apenas alguns reflexos incondicionados, ou seja, ela “já possui pronto o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido [...]”, mas, para adaptar-se às novas situações de vida, ao longo do seu primeiro ano de vida a criança adquire os reflexos condicionados, já que os reflexos incondicionados são insuficientes para ela se adaptar a essas novas situações. Elkonin (1960; 1987) também denominou a primeira fase do desenvolvimento psicológico da criança como primeira infância, e disse que essa fase é constituída por dois grupos de atividades, a saber, a comunicação emocional direta e a atividade manipulatória-objetual.

Sobre o primeiro grupo, por meio da relação entre a criança e as pessoas que a rodeiam se estabelece uma forma de comunicação social, que representa a primeira forma da criança inserir-se na sociedade. Este período, da comunicação direta, vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida, e nele a criança utiliza de várias maneiras peculiares de se comunicar com os adultos, tais como o choro e o sorriso. A mediação dos adultos, neste momento, também transmite às crianças um vínculo emocional, e, a partir dessa mediação, “aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras” (ELKONIN, 1960, p. 507).

No final do primeiro ano, Elkonin (1960) aponta que a criança já pode conseguir pronunciar suas primeiras palavras, e isso indica o início de uma nova etapa no seu desenvolvimento, já que essa criança adquire a possibilidade de constituir novas relações com os adultos e os objetos. Além das possibilidades que vêm com as primeiras palavras, neste momento a criança geralmente já pode começar a andar, e isso não só amplia a abrangência das possibilidades interação com os objetos que ela já conhecia como também possibilita a descoberta de novos objetos presentes no ambiente, caracterizando o início do período da atividade manipulatória-objetual.

Sobre a atividade manipulatória-objetual, Elkonin (1960) esclarece a criança, desde cedo, começa a assimilar a experiência das pessoas com os objetos. Mas, que não basta que os objetos lhe sejam acessíveis, porque sozinha a criança nunca chegará a utilizá-los da maneira como uma pessoa o faz culturalmente. Assim, pressupõe-se a mediação do adulto para que a criança aprenda a manusear os objetos de forma culturalmente correta.

Facci (2004), complementando o pensamento de Elkonin, pontua que nesse momento a linguagem ainda não corresponde à atividade principal da criança, mas constitui a forma pela qual ela consegue obter com mais êxito o auxílio dos adultos para mostrar-lhe como se relacionar com os objetos. Aí sim, juntos, a linguagem mais a possibilidade ampliada pela motricidade de acesso aos objetos vão tornando a criança cada vez mais autônoma, constituindo fatores essenciais para as novas aprendizagens.

A segunda etapa do desenvolvimento da criança, de acordo com Elkonin (1960; 1987), é a infância. Assim, por volta dos três anos de idade inicia-se um novo momento no desenvolvimento da personalidade infantil, que costuma prolongar-se até cerca dos seis anos de idade. Esse momento é caracterizado pelo interesse da criança nos jogos e nas atividades lúdicas, que viabilizam o aparecimento dos jogos de papéis (criança-adulto social) e atividades de estudo (criança-objeto social) como atividades principais ou dominantes. A criança, que já imitava as ações do adulto desde o período anterior, passa a reconhecer que essas ações têm uma função social. Pode-se dizer que com a organização adequada da vida da criança mais as experiências vividas por ela nos três primeiros anos de sua vida, ela terá formado ou estará em vias de formar a percepção semântica do mundo e a apropriação de sua cultura.

É importante destacar que o jogo de papéis não se desenvolve espontaneamente, mas é também socialmente mediado (FACCI, 2004; VYGOTSKY, 2007), frisando a importância essencial do adulto no processo de enriquecimento das experiências infantis: quando o adulto lê histórias; incentiva a observação dos papéis sociais presentes no entorno; enriquece as vivências infantis com conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas; a possibilidade de brincar de faz-de-conta se amplia e amplia as possibilidades de desenvolvimento. Aqui também está a importância da mediação do(a) professor(a) na educação infantil.





Por outro lado, apesar da sua importância ímpar, há outras atividades, além dos jogos de papéis, que desenvolvem a capacidade expressiva da criança e o seu conhecimento sobre as pessoas e as coisas do mundo, dentro do quais os objetos sociais tem um papel fundamental (LAZARETTI, 2016). Disso decorre a importância de envolver a criança em atividades diversificadas e significativas, que instiguem a sua curiosidade e a afetem positivamente para que, nesse sentido, a mobilizem para se apropriar dos objetos culturais, desenvolvendo suas funções mentais superiores. Neste contexto, o trabalho do(a) professor(a), ao propor situações que possibilitem a ampliação das necessidades de conhecer e de se expressar das crianças, diversifica e enriquece as suas atividades, tornando-se essencial para o desenvolvimento da personalidade infantil (LAZARETTI, 2016).

O período dos jogos e atividades lúdicas cria as bases para um novo período do desenvolvimento da personalidade, o da escolarização. Isso porque ao imitar os papéis sociais dos adultos, a criança vai percebendo cada vez mais que ainda não domina os conhecimentos deles, e que se tornam muito interessantes para ela. Nesse momento, o local privilegiado para a aprendizagem desses conhecimentos é a escola, e com essa nova configuração mais o desejo da criança por ocupar novos espaços nas relações sociais, espaços mais valorizados pelos adultos, emergem também novas transformações na personalidade: formas de pensamento cada vez mais abstrato e a formação de conceitos decorrentes desse tipo de pensamento; maior capacidade argumentativa; autoconsciência cada vez mais profunda acerca das próprias possibilidades e vontades; a possibilidade de agir com objetivos previamente formulados.

Todas essas novas capacidades e traços de personalidade adquiridos pela criança desde o seu nascimento até essa idade pré-escolar contribuem para a complexificação da sua consciência no momento da escolarização (BOZHOVICH, 1981, 1987). Assim, conhecer a proposta da Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento infantil permite à escola e aos professores compreender como acontece o desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, permite que diferenciem o que a criança já sabe e o que ela pode vir a saber com a sua ajuda para que possam atuar sobre esse espaço promovendo atividades que acompanhem e desafiem as possibilidades de desenvolvimento da criança, conferindo à atividade pedagógica um *status* privilegiado para o desenvolvimento do potencial humano na criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que ainda há predomínio das ciências da saúde sobre as pesquisas com temáticas relativas ao desenvolvimento humano, evidenciando uma tendência que já se prolonga desde o higienismo de atribuir valor de destaque ao discurso médico, fazendo com que ele se sobressaia em relação a outros campos do conhecimento. Por outro lado, se os próprios pesquisadores do campo da educação não se ocuparem de desenvolver essa temática e disseminá-la entre os educadores, não há indícios da sua emancipação em relação ao discurso higienista. Nesse caso, se parte-se dessa valoração, está embutida a concepção de uma educação reprodutivista, destinada à função de executora e perpetuadora de uma determinada ordem social monoliticamente pré-estabelecida.

Em contraponto a isso, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural propõe que o desenvolvimento humano seja compreendido pela sua condição material e histórica. Nesse sentido, Vygotsky (2007), ao criticar a tentativa da psicologia de encontrar características e leis universalmente válidas para o desenvolvimento infantil, afirmou que "(...) a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil mas o historicamente infantil. Assim, nessa perspectiva não se estabelecem estágios de desenvolvimento psicológico restritos à cronologia maturacional biológica, mas compreende-se que não é possível estabelecer etapas do desenvolvimento que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo.

Diante do exposto, conclui-se que os estudos que caminham na perspectiva histórico-cultural concebem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico e dialético, que não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social, e, portanto, pressupõe a importância da sistematização do conhecimento do professor desde a educação infantil, para que possa mediar o processo de desenvolvimento humano em direção à autonomia dos sujeitos.





## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 14 Set 2017.

BOZHOVICH, Lída Ilinichna. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

BOZHOVICH, Lída Ilinichna, Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. *In*: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

CASTRO, Aldemar Araujo. **Curso de revisão sistemática e metanálise**. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP, 2006.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias (online). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. e cols. (orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasily & SHUARE, Marta. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**. vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Campinas, 2004. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A\\_PeriodizaA\\_A\\_o\\_do\\_Desenvolvimento\\_PsicoloA\\_gico\\_na\\_perspectiva\\_de\\_Leontiev\\_Elkonin\\_e\\_Vigotski.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A_PeriodizaA_A_o_do_Desenvolvimento_PsicoloA_gico_na_perspectiva_de_Leontiev_Elkonin_e_Vigotski.pdf)>. Acessado em: 14 Set 2017.

GREENHALGH, T. Papers that summarize other papers (systematic review and meta-analyses). **British Medical Journal**, London, v. 315, n. 7109, p. 672-675, Sep. 1997.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LUDVIG, Daiana. **Currículo para a educação infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. 2017. 152 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC: UNIVILLE, 2017.





MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Antonio Carlos Braga (trad.). São Paulo: Editora Escala, 1998a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Luis Claudio de Castro e Costa (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Isa Tavares (trad.). São Paulo: Boitempo, 2008.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Jefferson Luiz Camargo (trad.). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

André Luiz VAILATI<sup>1</sup> – UNIVALI

Veronica GESSER<sup>2</sup> - UNIVALI

Grupo de Trabalho – Processos de ensino e aprendizagem

Agência Financiadora – UNIVALI

## Resumo

As novas tecnologias, especialmente as digitais, têm provocado alterações em nossa percepção de tempo e espaço. Nos mais variados segmentos da sociedade, dispositivos eletrônicos permeiam as atividades laborais, sociais e culturais, modificando as práticas tanto no ensino quanto na aprendizagem. Ao mesmo tempo em que especialistas, no mundo inteiro, discutem as formas mais eficazes de introduzir as inovações tecnológicas em todos os níveis da educação, a universidade, ambiente complementar à formação do indivíduo como cidadão e profissional, recebe egressos do ensino médio com expectativas cada vez menos supridas. Os nativos digitais, quando no ambiente universitário, esperam que o mundo que os cerca esteja também nas atividades propostas em sala. Envoltos nesse paradigma emergente que ronda a educação, esta pesquisa descreve a percepção de estudantes do ensino superior em face à didática docente e à utilização de novas tecnologias em sala de aula, com base nos estudos de Moran (2000), Behrens (2000), Masetto (2000), Pfromm Neto (1998) e Antunes (2012). Na coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com alguns acadêmicos de um Curso de Publicidade e Propaganda de uma instituição catarinense. Nos resultados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Nos elementos conclusivos, percebe-se a humanização do ensino como fator relevante no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Tecnologia na Educação. Ensino Superior. Estratégias de Ensino.

## INTRODUÇÃO

Foram necessários mais de quinhentos anos para que a prensa de Gutemberg desse início a um infinito de possibilidades de acesso à informação. Desde o século XV, nem mesmo os surgimentos da fotografia, do cinema, do rádio e da televisão nos fizeram prever o turbilhão

---

<sup>1</sup>Publicitário, Especialista em Novas Mídias e Mestre em Educação. Professor do Curso de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Produção Audiovisual e Design de Jogos na UNIVALI (SC). E-mail: andrev@univali.br.

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre em Educação pela PUC/SP, Doutora em Educação pela Florida International University, USA. Professora e Pesquisadora do PPGE (UNIVALI). E-mail: gesserv@univali.br.



de dados que invadiria a sociedade atual. Nessa lógica, Barreto (2011, p. 356) expõe que “se antes era possível pensar a leitura em termos de universos circunscritos, como o do escrito, o do som ou o da imagem, agora é a ausência de limites que marca a sua convivência”.

Diante de uma enxurrada ininterrupta de informação e da facilidade de acesso à mais variada sorte de conteúdo no ambiente digital, alunos e professores deparam com situações em sala de aula que põem em cheque o verdadeiro sentido de ali estarem. Deixamos para trás um modelo de gestão industrial para abraçarmos o da informação, no qual, “no âmbito da comunicação e da computação, o termo em voga nos últimos anos é convergência”. (PFROMM NETTO, 1998, p. 24). Afogados em um oceano digital, corremos contra o relógio para darmos conta de inúmeras tarefas diárias para, ao final do dia, ainda termos a sensação de que produzimos pouco. Da mesma forma com a qual um esfomeado engole vorazmente a comida sem degustá-la, “passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio”. (MORAN, 2000, p. 32). Neste contexto, o aluno preparado para um aperfeiçoamento típico de uma segmentação causada pela industrialização não é mais o perfil que se encontra nos bancos escolares devido ao fato de as demandas do contexto atual exigirem um cidadão com visão holística e transdisciplinar para encarar os desafios de convivência e harmonia nas esferas do indivíduo e das instituições.

O uso de dispositivos tecnológicos na sala de aula não é sinônimo de eficácia no ensino. De forma a maquiagem segundas intenções, “[...] o que mais abunda é uma ardilosa instrumentalização das “novas tecnologias”, para cobrir com ruído e brilho digital a profundidade da crise”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 119). Ademais, “há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino [...]. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (MORAN, 2000, p. 12). Para Barreto (2011, p. 353), ensinar

[...] é um termo cada vez menos presente nas políticas e nas propostas pedagógicas, cedendo espaço a uma espécie de aprendizagem sem ensino: autoaprendizagem, aprendizagem mediada pelas TIC, frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana etc.

O egresso das universidades enfrenta uma nova sociedade de consumo, muito mais informada, crítica e exigente, o que lhe demanda uma atualização constante e muito mais rápida do que em outras décadas. Além do perfil inovador e criativo, sugere-se que a formação do profissional contemporâneo contemple ações que integrem diversas áreas do saber, possibilitando uma aprendizagem mais completa e de forma integrada, ligada diretamente às necessidades mercadológicas. Até porque “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o com um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido” (MORAN, 2000, p. 23).

Mesmo com dezenas de alunos em cada sala, cabe ao professor a tarefa de personalizar, ao máximo, a reflexão individual, afinal ensinar é “um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo fundamentalmente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria”. (MORAN, 2000, p. 13). O autor ainda defende um envolvimento de professores e pais com um amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, o que tornaria mais fácil e aprazível o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a motivação e o envolvimento não ficam (e não podem ficar) somente a cargo da atmosfera escolar. “Alunos que provêm de famílias abertas [...] que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas”. (MORAN, 2000, p. 17-18).

A comunicação generalizada (VATTIMO, 1992) na qual estamos inseridos, traz consigo a inevitável obsolescência programada; isto é, um tempo praticamente definido, já na saída da fábrica, para a duração de cada artefato que chega às prateleiras. Como se não bastasse,





“a velocidade desse desenvolvimento exige uma reflexão e um conhecimento sobre as características dos novos produtos que estão sendo colocados no mercado, sobre os seus possíveis usos, em todas as áreas, inclusive na educação”. (PRETTO, 1996, p. 20). Nesse contexto, a escola se vê encurralada, sofrendo “[...] pressões, tanto da indústria de equipamentos e entretenimento, que quer aproveitar o potencial do mercado educacional, como também, por meio dos alunos que em muitos casos já convivem com essas tecnologias cotidianamente”. (PRETTO, 1996, p. 105).

Todavia, nem sempre a chegada de recursos inovadores causa o efeito necessário e/ou desejado. Nos anos 1970, “as máquinas de ensinar, instruções programadas, projetos de ensino proliferaram em todas as áreas e em todo o país, sem uma transformação fundamental do processo educativo. Os novos recursos serviram apenas para *animar* uma educação cansada”. (PRETTO, 1996, p. 103, grifo do autor). Vinte anos mais tarde, Pretto (1996, p. 130) investigou a utilização de novas tecnologias pelas universidades brasileiras e constatou diversas dificuldades do corpo docente com relação à utilização dos recursos tecnológicos, “o que faz com que seus futuros profissionais, especialmente aqueles que serão os futuros professores, estejam completamente despreparados para enfrentar o mercado de trabalho neste mundo em veloz transformação”.

Na última década, os estudos envolvendo os novos recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas foram frequentes na área científica. No ambiente escolar, Aguiar (2008) analisou as modificações que se faziam necessárias em salas de aula através da utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Petarnella e Soares (2010) investigaram a metamorfose que ocorre no cotidiano da escola com a presença dos dispositivos digitais. No tocante ao uso de equipamentos para fins educacionais, Grossi e Fernandes (2014) verificaram como o telefone celular é utilizado como recurso de aprendizagem devido a suas diversas funções, tais como câmeras fotográfica e de filmagem, serviço de mensagem, *bluetooth*, bloco de notas e acesso à internet. Por sua vez, Almeida e Pinto Neto (2015), ao investigarem a utilização da lousa digital, perceberam como os professores estão se apropriando desse aparato e quais são as “estratégias, táticas e astúcias” que acompanham o uso desse recurso na sala de aula. Steinert, Haroim e Pinto (2016), nessa seara, dirigiram estudo em uma escola pública de ensino médio que buscou perceber possibilidades e limitações ao uso de tecnologias digitais móveis e computadores via metodologia híbrida sustentada de ensino.

Sobre docentes e discentes, Gilberto (2015) conduziu uma análise realizada com professores do ensino superior sobre a utilização das tecnologias digitais e sua implicação na formação do futuro profissional. Já Bittencourt e Albino (2017) realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre a origem dos nativos digitais e a sua correlação com as tecnologias da informação e comunicação. Assim, em sua essência, as investigações mais recentes envolvendo tecnologias na educação nos levam a três focos de pesquisa: estudantes da educação básica, práticas docentes e dispositivos eletrônicos como ferramentas pedagógicas. Porém, por raríssimas vezes encontrou-se, como objeto de estudo, o aluno do ensino superior.

Paralelamente à preocupação concernente à formação dos professores para encararem as adversidades tecnológicas, nos inquieta a lacuna que diz respeito ao que pensam os alunos das universidades sobre as novas possibilidades tecnológicas em sala de aula. Em meio a essa contextualização emana o questionamento norteador deste estudo: qual o lugar da tecnologia na sala de aula do ensino superior?

Com base na problemática exposta, partimos da premissa que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) não são elementos exclusivos para um efetivo processo de aprendizagem. Para dar luz a essa questão, nosso objetivo nesta pesquisa foi o de descrever as percepções de alunos de um curso de ensino superior a respeito do uso da tecnologia em sala de aula.

Assim, este trabalho está organizado em três seções: inicialmente, apresentamos o arcabouço teórico embasado nos estudos de Behrens (2000, 2005), Pereira (2009) e Setton (2011) no que diz respeito a propostas de práticas pedagógicas envolvendo as novas tecnologias e Moran (2000), Masetto (2000) e Antunes (2012) no tocante ao envolvimento e motivação de





professores e alunos para um eficiente processo de aprendizagem. Na segunda e terceira partes, expomos os procedimentos metodológicos e a análise dos dados quando, finalmente, manifestamos nossas considerações finais acerca da presente investigação.

## TEMPOS DIGITAIS E NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A reverberação dos efeitos causados pela Revolução Industrial, apesar de ainda fortes globalmente, parece dar sinais de enfraquecimento à medida que cresce a reflexão a respeito dos reais significados de uma instituição de ensino superior. Vivenciamos uma fase do ensino nas universidades com vistas à qualificação profissional que, segundo Pereira (2009, p. 46), “revela-se perversa para os estudantes e muito benéfica para o mercado”. A autora ainda adverte que essa relação entre a universidade e o setor produtivo “é a representação mais acabada da universidade vista como fábrica de conhecimento e longe de ser a universidade pensada como formação do ser humano”. (p. 48).

A universidade imerge, agora, em um dilema entre a construção do saber científico e o preenchimento de vagas de trabalho, aflorando um conflito entre um modelo que privilegia o ensino e a pesquisa e outro focado na qualificação profissional. Em uma esfera mais próxima, especificamente no Brasil, “a estruturação da nossa universidade sempre teve uma organização centralizada nas instâncias governamentais, particularmente em relação aos aspectos financeiro, administrativo e curricular”. (PEREIRA, 2009, p. 35).

Não bastasse a crise de identidade pela qual atravessam as instituições de ensino superior, outro desafio é imposto pela instauração de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1996). Conforme Behrens (2000, p. 69),

o advento da economia globalizada e a forte influência dos avanços dos meios de comunicação e dos recursos de informática aliados à mudança de paradigma da ciência não comportam um ensino nas universidades que se caracterize por uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica.

A velocidade de atualização das informações nos leva a uma conjuntura social em constante mutação, na qual, “pela primeira vez, a formação de um indivíduo pode se tornar obsoleta com o passar de alguns anos de diplomação” (SETTON, 2011, p. 98). Para Behrens (2000, p. 70), “o novo desafio das universidades é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo em toda sua vida”. Isto porque as configurações tradicionais do ensino superior não são suficientes para suscitar uma audiência curiosa e compenetrada.

Nessa linha, Moran (2000, p. 11) sustenta o fato de que “muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamos continuamente”. Perante esse infértil cenário, “[...] cabe à universidade oferecer situações de aprendizagem com uma formação humanística compatível com as exigências do mundo contemporâneo”. (BEHRENS, 2000, p. 72). Nesse contexto, “haverá necessidade de variar estratégias tanto para motivar o aprendiz, como para responder aos mais diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo tempo”. (MASETTO, 2000, p. 144).

Nesse caldo de premonições e incertezas estão as novas tecnologias para temperar a discussão. Masetto (2000, p. 146) as define como “aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância”. Para Setton (2011, p. 90), “as novas tecnologias digitais surgem como advento da microeletrônica, na segunda metade da década de 1970, através de convergências e fusões entre a informática e as telecomunicações”.

Assim, a sequência de aprendizagem organizada e metódica das últimas décadas se desfaz com o que Martín-Barbero (2014) chama de desordenamento dos saberes a partir dos quais os alunos têm contato com qualquer conteúdo a qualquer hora. “O movimento de deslocalização torna-se *destemporalização* quando a aprendizagem escapa também das demarcações sociais que estabeleciam seu tempo no comum das pessoas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 83, grifo do





autor). Na visão de Setton (2011, p. 104), “[...] se instauram nessa nova configuração de cultura aprendizagens permanentes e personalizadas de navegação em que a orientação dos estudantes e professores passa a ser dirigida para um espaço do saber flutuante e destotalizado”.

Contudo, nem todos os atores envolvidos no processo educacional estão preparados para as inúmeras e rápidas transformações às quais estamos sucessivamente expostos, haja vista que “os docentes desafiados pelo novo paradigma terão que conviver com um processo de mudança contínua, harmoniosa e produtiva”. (BEHRENS, 2000, p. 85). Nesse sentido, Moran (2000, p. 61) alerta ser “difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, dos governos, dos profissionais e da sociedade”.

Além disso, toda a herança cultural recebida por meio das linguagens oral e escrita não são descartadas. Behrens (2000, p. 74) explica que “enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender” não significa, necessariamente, a exclusão de outros. De acordo com Masetto (2000, p. 143), “as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam”. Diante disso, Antunes (2012, p. 153, grifos do autor) ratifica:

A diferença que realmente existe em se trabalhar inteligências e competências em sala de aula está na *forma diferente com que as informações são trabalhadas*, atribuindo-lhes um *significado*, impregnando-as de uma *contextualização com a vida e com o espaço* no qual o aluno se insere.

Assim, como um paciente chega a uma consulta médica munido de saberes retirados de diversos *sites*, os alunos incorporam como verdade a primeira informação que lhes chega pelas estradas virtuais. Moran (2000, p. 29-30) antecipa que “a aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. Aliado a isso, os “[...] meios e tecnologias são para os mais jovens *lugares* de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, eles converteram no seu modo de estar juntos e de expressar-se”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

No ambiente digital, o material humano, ironicamente, se torna a coluna central na construção do conhecimento. “Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua”. (MORAN, 2000, p. 53). Para Pfromm Netto (1998, p. 74), “bom ensino e boa aprendizagem significam, sobretudo, professores versáteis, curiosos, sagazes, flexíveis, imaginosos, que gostem dos alunos, gostem de aprender e gostem de ensinar”. Assim, Freire (2016, p. 129) complementa ao argumentar que: “[...] uma coisa é a ação educativa de um educador desesperançado e outra é a prática educativa de um educador que se funda na interdisciplinaridade”.

Portanto, uma postura de abraçamento por parte de alunos e professores surge como a forma mais ponderada de se alcançarem os objetivos definidos para determinada instrução. Segundo Setton (2011, p. 103), “a direção mais promissora no domínio educativo e que traduz a perspectiva da inteligência coletiva é a da aprendizagem cooperativa”, mesmo porque “não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes”. (MASETTO, 2000, p. 139).

Como os planos de ensino são o resultado de uma proposta pedagógica diretamente ligada às diretrizes curriculares dos cursos, espera-se daqueles, além de utilidade, objetividade e flexibilidade, sua funcionalidade, até porque “se o plano não for funcional para o professor e para os alunos, ele não tem valor didático, tornando-se inútil, podendo dificultar o ensino do professor e a aprendizagem dos alunos” (MENEGOLLA e SANT`ANNA, 2014, p. 65-66). Behrens (2000, p. 72), nesse caminho, nos adverte que “o professor precisa refletir e realinhar sua prática pedagógica no sentido de criar possibilidades para instigar a aprendizagem do aluno. O





foco passa da ênfase do ensinar para a ênfase do aprender”. Em suma, uma nova conduta na contramão do que vem sendo propagando massivamente, pelo menos, nos últimos duzentos anos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método utilizado nesta investigação foi o exploratório com uma abordagem qualitativa. A coleta de dados consistiu em entrevistas presenciais realizadas no mês de julho de 2017. Para Abdal et al. (2017), “através da entrevista é possível construir histórias de vida, captar experiências, valores, opiniões, aspirações e motivações dos entrevistados, escolhidos segundo os critérios e interesses do tema investigado”.

Três alunos voluntários de um Curso de Publicidade e Propaganda de uma Universidade catarinense, aqui chamados de Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3 foram entrevistados. O Aluno 1 encontra-se no terceiro período, o Aluno 2 no quinto e o Aluno 3 no sétimo período do Curso. As entrevistas tiveram a duração de 40 minutos e foram gravadas e transcritas para posterior codificação e análise. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Realizamos o processo de codificação das entrevistas a partir de três categorias as quais foram definidas a partir do conteúdo que emergiu do próprio contexto das entrevistas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

A visão dos alunos a respeito da utilização da tecnologia em sala de aula gerou algumas reflexões. A seguir, expomos os principais comentários que emergiram dos depoimentos dos acadêmicos, agrupados em categorias de análise, definidas *a posteriori* (BARDIN, 1977), conforme segue.

### UMA BOA AULA

Na visão dos acadêmicos entrevistados, uma boa aula é ativa e oferece um ambiente propício para a troca de informações. Para o Aluno 1, uma boa aula é “uma aula dinâmica”. Para o Aluno 2, “é você não abordar de uma só maneira determinada coisa”. Finalmente, para o Aluno 3, “é uma aula recíproca”. Ainda para o Aluno 1, uma boa aula é “misturar várias coisas, deixar o conteúdo atrativo”. Na visão do Aluno 2, em uma boa aula o professor apresenta as teorias e incentiva o aluno a pesquisar mais sobre o tema, na qual “o professor faz você pesquisar algo sobre aquilo, torna aquilo interessante. Aí você descobre quem era aquele autor, a gente nem sabia quem ele era”. Para o Aluno 3, “na próxima aula ele vem e te dá um texto sobre algo que você nunca viu na vida, tipo Cinema Noir... Aí você começa a se interessar sobre aquilo, querer saber mais. É um negócio que te desafia”. O Aluno 1 complementa: “Tem dias que até o melhor aluno da sala vai estar morto de cansado. E aí você vir aqui, assistir um vídeo de uma hora e responder tantas perguntas... o cara não introduziu o assunto, não explicou para que servia...”. Percebe-se a expectativa dos acadêmicos no tocante a uma aula que lhes aguçe o interesse, a vontade de descobrir e serem desafiados, com grande rejeição às aulas monótonas e que não incentivem a participação do aluno no processo.

### ENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

O envolvimento dos alunos propiciado pelo professor e defendido por Moran (2000), Behrens (2000) e Masetto (2000) ficou evidente nos comentários dos entrevistados. O Aluno 1 considera muito válido quando “o professor *linka*<sup>3</sup> com algo completamente atual, que a gente tem interesse, e a gente consegue ver quanto aquela teoria está presente naquilo. Esse *link* com o mercado também é importante”. Para o Aluno 2, envolver o aprendiz é “captar as tuas essências, o que te chamou a atenção durante a atividade”. Já o Aluno 3 cita o cuidado de um

<sup>3</sup> Adaptação em língua portuguesa do verbo em inglês “*to link*”, que significa ligar, vincular.





dos professores para com a turma: “O que eu acho mais interessante é ele te trazer pra aula, ele conhece cada aluno, isso que me encanta”.

Quando perguntados sobre as estratégias utilizadas pelos professores para criar esse envolvimento, o Aluno 1 comenta: “Normalmente ela *linka* algo que está acontecendo agora com o conteúdo.”. O Aluno 2 traz o exemplo de outra docente: “Se fosse outro professor tenho certeza que seria um saco, mas com ela não. Ela te seduz. Ela chega na sala e diz que viu um filme e lembrou de tal aluno por causa de um comentário em aula”. Nostálgico, o Aluno 3 relembra: “Eu tinha um professor de Português no terceiro ano do ensino médio que era sensacional. Eu odiava português, odiava, eu era péssimo. E ele conseguia trabalhar a dinâmica. Tem muito do professor se envolver com aquilo.”. O Aluno 1 complementa: “A gente sente se o professor está envolvido ou não com a gente. A gente percebe quem fez algo especial pra nossa aula.”.

## PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

Para os três estudantes, o fato de os professores personalizarem suas estratégias de acordo com a turma é um dos fatores que mais interferem no aprendizado, nos mesmos moldes do pensamento de Antunes (2012). O Aluno 1 alega: “É essa coisa que o professor ter jogo de cintura e perceber a aula”. O Aluno 2 expõe o posicionamento de uma professora: “Ela parou antes das apresentações e falou: o que vocês acham que pode melhorar na matéria? O que vocês acham que foi ruim, o que foi bom, o que deu certo, tipo de trabalho, esse tipo de coisa.”. O Aluno 3 reconhece: “Talvez dê mais trabalho, mas você buscar algo diferente praquela turma, quer dizer que o professor está pensando na gente, está dando aula pra gente, não está simplesmente reproduzindo um negócio ali na frente.”.

## TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

Quando questionados sobre a inserção da tecnologia na sala de aula, o Aluno 1 considera “uma boa inclusão”. Para o Aluno 2, “ela tira a aula daquele tradicional, daquele maçante”. Na visão do Aluno 3, “só usar tecnologia, celular e tal, não adianta. O professor tem que envolver, tem que criar o interesse inicial, tem que chamar a atenção.”. A título de exemplificação, o Aluno 2 comentou a respeito de uma aula recente: “O professor não é obrigado a ensinar software pra gente, mas ele percebeu a necessidade. Ele nos mostrou como fazer, dicas básicas da ferramenta, e foi absurda a evolução da turma depois das aulas dele. Foi muito bom.”.

A respeito da Educação a Distância, os alunos também expuseram suas percepções. O Aluno 1 alega que “tem que ter aquela troca, de tu ter um cara vendo que tu tá evoluindo, falando que viu teu trabalho, isso motiva, tipo quando tua mãe tá te ensinando a andar.”. Nas palavras do Aluno 2, “eu tenho dificuldade em aprender à distância. A aula não se torna atrativa pra mim, normalmente. Por isso eu quis uma faculdade presencial. A gente se distrai muito, a gente precisa ter alguém junto.”. O Aluno 3 finaliza: “Você trabalha com pessoas. Não trabalha com objetos, com ferramentas.”. Ainda para o Aluno 1, “essa é a diferença da aula só na tecnologia. Na tecnologia tá todo mundo padrão. Com o professor presente aqui ele consegue olhar o perfil de cada aluno. E a tecnologia trata todo mundo igual.”. Para o Aluno 2, “você ver aquela pessoa evoluindo pra nós é o máximo.”.

A tecnologia, na fala dos alunos, é bem aceita se for utilizada de forma adequada e significativa, exatamente como propõe Pfromm Neto (1998). No entanto, todos os entrevistados nos alertam para o fato de a tecnologia, por si só, não ser sinônimo de aprendizado e/ou de substituição dos professores. Todos esperam do professor um posicionamento dialógico perante à turma com possibilidades de manifestação e troca de experiências entre os pares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paralelamente à crescente mercantilização das ferramentas de ensino, a humanização ainda se mostra como instrumento relevante na conexão entre professor e aluno. Nos comentários dos





acadêmicos, é patente a percepção de que o envolvimento do professor com sua turma, a forma dinâmica com a qual apresenta o conteúdo e o incentivo são fatores de grande significação no processo de aprendizagem.

As políticas públicas de fomento à tecnologia hão de prever, além de investimento no *hardware*, isto é, nas máquinas e dispositivos tecnológicos, uma preparação e formação do “operador” desses dispositivos. Mesmo como com o advento dos projetores, lousas digitais, celulares e tablets, a atuação docente possui caráter decisivo na formação de um cidadão ético e sensível, mas não menos crítico e autoconfiante.

Em futuras investigações semelhantes, sugerimos a ampliação da amostra e coleta de dados com acadêmicos de outras áreas do conhecimento, com fins de ampliar o entendimento do aluno do ensino superior contemporâneo no seu processo de aquisição do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre. OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos. GHEZZI, Daniela Ribas. SANTOS JUNIOR, Jaime (Orgs.). **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais – Bloco Qualitativo**. E-Book. Disponível em <[http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016\\_E-BOOK%20Sesc-Cebrap\\_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf](http://bibliotecavirtual.cebrap.org.br/arquivos/2016_E-BOOK%20Sesc-Cebrap_%20Metodos%20e%20tecnicas%20em%20CS%20-%20Bloco%20Qualitativo.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2017.

AGUIAR, Eliane V. B. **As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem**. In: VÉRTICES, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.

ALMEIDA, José A. M. de; PINTO NETO, Pedro da Cunha. **A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias**. In: ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2, p. 394-413. mai/ago de 2015.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. **Que pobreza?! Educação e tecnologias: leituras**. In: CONTRAPONTO: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC: UNIVALI, v. 11, n. 3, set/dez. 2011. 202 p. Edição especial.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BITTENCOURT, Priscilla A. S.; ALBINO, João Pedro. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.1, p. 205-214, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GILBERTO, Irene J. L. **As tecnologias digitais na fronteira do conhecimento: a inter-relação educação-cultura no ensino superior**. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 391-405, maio/ago. 2015.





GROSSI, Márcia G. R.; FERNANDES, Letícia C. B. E. **Educação e tecnologia:** o telefone celular como recurso de aprendizagem. In: EccoS, São Paulo, n. 35, p. 47-65, set/dez 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PEREIRA, E. M. A. **A Universidade da modernidade nos tempos atuais.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 14. n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PETARNELLA, Leandro; SOARES, Maria Lucia de A. **As tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação (TMDICS) e a educação contemporânea.** In: EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 1, p. 181-194, jan/jun 2010.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam:** mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola com/sem futuro.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação.** São Paulo: Contexto, 2011.

STEINERT, Monica E. P.; HARDOIM, Edna L.; PINTO, Maria P. P. R. C. **De mãos limpas com as tecnologias digitais.** In: Revista SUSTINERE, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 233-252, jul/dez 2016.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente.** Lisboa: Relógio D'Água, 1992.





XV SIMPÓSIO  
INTEGRADO DE  
PESQUISA



**GT – 7**

# A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: ENTRELAÇAMENTOS COM O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Silvana Kalff<sup>1</sup> – UNIVALI

Mônica Zewe Uriarte<sup>2</sup> – UNIVALI

Grupo de Trabalho – Trabalho e formação docente

Agência Financiadora – CAPES/PROSUC

## Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento sobre a constituição do(a) professor(a) de música, que compõe uma dissertação de mestrado em construção, dando ênfase ao capítulo de revisão bibliográfica. Constitui-se como objetivo desta pesquisa, desvelar nas narrativas e atuação de licenciandos(as), processos da constituição de professores(as) de música, entrelaçados com o sensível e o inteligível repercutidos em uma experiência de Estágio Supervisionado. Como referencial teórico buscou-se aporte em autores(as) como Larrosa (2004), Duarte Jr. (2000, 2012), Ilari (2010), Uriarte (2017), entre outros(as). A abordagem metodológica é qualitativa, tendo como técnicas de pesquisa adotadas até o momento: a observação; a gravação em áudio e transcrição da narrativa dos(as) participantes da pesquisa sobre a experiência de Estágio Supervisionado; a entrevista aberta; e a análise dos documentos produzidos pelos(as) participantes da pesquisa sobre a experiência de Estágio Supervisionado em dois semestres. Como resultados parciais, apresenta-se uma discussão referente aos dados elencados na revisão bibliográfica, que aponta o Estágio Supervisionado de cursos de Licenciatura em música, como uma estratégia importante e essencial na constituição do(a) professor(a). Esta disciplina vem possibilitando uma aproximação do(a) estagiário(a) com a prática docente, repercutindo neste sujeito: reflexões sobre a sua experiência; relações entre teoria e prática; tensões e transformações subjetivas que potencializam a conscientização da prática docente. Diante disso, vislumbra-se na experiência de Estágio Supervisionado, uma abertura para o entrelaçamento do pensar e do sentir, possibilitando uma conscientização das forças sensíveis e inteligíveis atuantes na constituição profissional do(a) professor(a) de música.

**Palavras-chave:** Constituição do professor. Estágio Supervisionado. Sensível e inteligível.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Email.: sskalff@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí. Email.: uriarte@univali.br



## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento sobre a constituição do(a) professor(a) de música, que compõe uma dissertação de mestrado em construção, dando ênfase ao capítulo de revisão bibliográfica realizada por meio de uma investigação em base de dados. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, vinculada à linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Aprendizagem e ao grupo de estudos Cultura, Escola e Educação Criadora.

A investigação que está sendo constituída tem como problema central a seguinte pergunta: como se constitui um(a) professor(a) de música? Este problema se desdobra em outras questões nas quais se encontram: que processo é esse até que se possa afirmar ou questionar: eu sou um(a) professor(a)? Como o sensível e o inteligível estão entrelaçados e repercutem na constituição do(a) professor(a) de música? E como o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Música estudado, vem contribuindo para esse processo de constituição? Além disso, pergunta-se: como a Educação Musical pode mediar a experiência estética e o desenvolvimento cognitivo, em um movimento que une o pensar e o sentir, no entrelaçamento do sensível e do inteligível humano?

A partir das questões elencadas, constitui-se como objetivo da pesquisa, desvelar nas narrativas e atuação de licenciandos(as), processos da constituição de professores(as) de música, entrelaçados com o sensível e o inteligível repercutidos em uma experiência de Estágio Supervisionado. Por meio deste processo de desvelar, pretende-se identificar, descrever, discutir e problematizar a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa, os desafios, as conquistas e as transformações por eles(as) experienciados, enquanto processo de constituição de um(a) professor(a); os sentidos e significados que os(as) participantes concebem para a experiência do Estágio Supervisionado por eles(as) vivenciadas; o entrelaçamento do sensível e do inteligível na constituição do(a) professor(a) de música; e a potência da Educação Musical como mediadora de experiência estética e desenvolvimento cognitivo, entrelaçando o pensar e o sentir.

Diante disso, o presente trabalho segue apresentando no seu desenvolvimento, indicações do referencial teórico que vem sendo estudado e da metodologia utilizada, assim como discussões criadas a partir da revisão bibliográfica realizada por meio de uma pesquisa em bancos de dados, finalizando com considerações sobre o tema investigado.

## DESENVOLVIMENTO

Estudos compreendem que a música ultrapassa questões especializadas, técnicas e/ou didáticas, manifestando-se como um acontecimento potencialmente capaz de criar, no espaço da escola, experiências significativas – para quem ensina e para quem aprende. Esses estudos vêm ao encontro de autores(as) quando defendem que:

É importante assinalar que entendo música como um fenômeno humano, feito por pessoas, para outras pessoas (Merriam, 1964), ocupando “dentro de cada grupo humano um importante espaço com significados, valores, usos e funções que a particularizam” (Queiroz, 2004, p. 101). Nesse sentido, música envolve e é envolvida por seres humanos, além de existir em sons, silêncios, texturas, movimentos e formas. [...] Desse modo, ainda que a educação musical seja tomada a partir da compreensão de encontros entre pessoas e músicas, e que eles envolvam práticas de ensinar/transmitir e aprender/receber, não é possível estabelecer limites e/ou verdades sobre até onde é conhecimento da educação e/ou até onde é conhecimento musical (BELLOCHIO, 2016, p.11).





Considerando estas palavras, e por meio de diversas pesquisas e debates, vem-se discutindo ao longo do tempo sobre a importância do ensino da música estar na escola, como elemento essencial para a constituição e desenvolvimento do saber e do conhecimento humano, repercutindo em uma Lei que passa a vigorar desde 2008, tornando obrigatório a presença do conteúdo musical na educação básica de escolas brasileiras. Em 18 de agosto de 2008, é aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro, a Lei de nº 11.769<sup>3</sup>, que sanciona o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar acrescida do seguinte texto: *A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular.* A aprovação desta lei se deu pela condição de veto o art. 2º da lei inicial de 1996, excluído a obrigatoriedade do *ensino da música ser ministrado por professores com formação específica na área.* Em 2016, é sancionada então, a Lei nº 13.278<sup>4</sup>, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 1996, fixando as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Já neste caso, vigora o seguinte texto: *as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular;* estipulando-se pra isso, um prazo de cinco anos, *para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluindo a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica.* Aqui, a formação específica em cada área, se faz então necessária. Segundo Bellochio:

[...] ainda que o conteúdo música tenha sido declarado obrigatório na educação básica brasileira, no componente curricular arte, por meio da Lei n. 11.769/08, não significa, em absoluto, que a música passe a ser assumida com passividade no contexto da educação básica. O fato da não passividade precisa ser objeto de estudo na formação profissional de professores, no sentido de que sejam promovidas formas mais críticas de compreensão entre o espaço formativo e as necessidades formativas profissionais. Pensar em contexto de atuação é fundamental para o desenvolvimento de posturas mais críticas, diante do movimento da educação musical, nos contextos em que o ensino de música é realizado (BELLOCHIO, 2016, p.12).

Refletindo sobre este cenário, torna-se relevante pensar sobre a necessidade de cursos de licenciatura em música - que se preocupam com a formação de professores(as) de música que irão atuar na educação básica; considerarem em sua organização, as complexidades do espaço escolar, assim como as tensões que emanam da relação entre a educação musical, o conhecimento e o saber musical, e a constituição do(a) professor(a) de música. Levanta-se aqui, a desafio para que esses cursos estabeleçam “relações entre as necessidades formativas profissionais com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas ao espaço escolar, que deriva de sua relação direta com a docência em seu espaço de desenvolvimento” (BELOCHIO, 2016, p.12). O desafio de promoverem espaços para a vivência e o envolvimento com a escola básica, como umas das realidades em que se vai trabalhar, considerando-se na avaliação e organização desse processo, questões sensíveis e intelectuais entrelaçadas na dinâmica de constituição do(a) professor(a), assim como repercussões éticas, políticas, profissionais além de pedagógicas, que estão em constante transformação nesse movimento. Todos esses detalhes tornam esse processo de constituição complexo e passível de tensões durante toda a vida de atuação do(a) professor(a), refletindo-se em questões a serem consideradas pelos cursos de licenciatura em música, que além de receberem e terem que lidar com toda essa complexidade, cumprem o papel de validar o(a) discente como profissional capaz de atuar no campo da educação escolar.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm)>. Acesso em: 14/09/2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)> Acesso em: 14/09/2017.





Diante disso, pode-se sugerir que se constituir num(a) professor(a) de música, vai muito além do domínio de conteúdos e elaboração de planos e estratégias estudadas durante o período de formação universitária. Esse processo é composto por tensões contínuas entre o ser e o fazer, o sentir e o fazer, o saber o conhecer e o ensinar, o aprender e o educar, transformando-se em um eterno movimento, não limitado apenas ao período de formação vivenciado nos cursos de licenciaturas.

Neste sentido, a pesquisa que está sendo desenvolvida busca discutir complexidades e tensões presentes no movimento de constituição do(a) professor(a) de música, focando nos entrelaçamentos entre o sensível e o inteligível, o estético e o cognitivo; assim como conexões entre: experiência, sentido e significações, sentir e pensar, vivido e repercutido, narrado e significado. A palavra *entrelaçamento* foi escolhida para permear toda a pesquisa, por acreditar-se que as relações apontadas fazem parte da constituição do ser humano como redes de conexões interligadas, não cabendo discuti-las de forma fragmentada.

Neste contexto, vale ressaltar que não existe uma desvinculação entre o sensível e o inteligível, entre o sentir e o pensar. Aqui o sensível está relacionado com os órgãos dos sentidos e o saber corporal, e o inteligível com o conhecimento intelectual. Estes entrelaçamentos se apoiam nas palavras de Duarte Jr. (2012), quando este defende que ambos nos constituem, trabalhando juntos. Para o autor os termos podem ser definidos da seguinte maneira:

Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de *conhecimento inteligível*, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de *saber sensível*, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear – por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores. [...] Nesse processo humano o nosso lastro animal, corporal, vale dizer, sensível, também é tornado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações, de volta, nos ajudam a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto são essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo [...]. Ambas se interinfluenciam. (DUARTE JR., 2012, p.362-363)

Ampliando esta discussão, pode-se dizer que o objeto de ensino e aprendizagem do(a) professor(a) de música, é a música com toda a sua potencialidade para provocar experiências estéticas e o desenvolvimento cognitivo, nos movimentos de ensinar e aprender, ensinar o outro e aprender com o outro, aprender a ensinar. Neste pensamento, a estética está relacionada à sensibilidade *estésica* e corporal, e o cognitivo as questões intelectuais e mentais. Esses movimentos associados a uma educação estética enquanto *estesia* - entrelaçando o pensar e o sentir, o sensível e o cognitivo; podem provocar transformações no sujeito, que repercutam em saberes e autoconhecimento conectados ao processo de constituição da docência. Segundo Uriarte:

Muitas são as possibilidades de acesso à educação estética, pois, ao focar os sentidos, considera-se que ocorre o desencadeamento do processo de autoconhecimento, de análise da realidade e das possibilidades de uma experiência que possa ser percebida nas relações pessoais, sociais e também de trabalho – o que é esperado na condição de professor. (URIARTE, 2017, p.148)

A autora também dialoga com Duarte Jr, e em Uriarte (2017, p.151), discute a necessidade de uma educação sensível, que refine os sentidos do(a) professor (a) em formação, não separando o sensível do inteligível no processo de constituição do saber e do conhecer. Este olhar aponta para os entrelaçamentos aqui evidenciados, como provocadores de autoconhecimento e





transformação pessoal, desmistificando o favorecimento e valorização que é dado pelo meio educacional e escolar, ao que é do cognitivo e do intelecto, em detrimento ao que é do sensível, da sensibilidade. Um(a) professor(a) não se constitui apenas por meio do intelecto, é necessário tornar consciente o que é corporal, sensorial, emocional, e está presente e vivo neste processo de descobertas, aprendizado e autoconhecimento, conectando o saber e o conhecimento ao vivido.

Neste caminho de pesquisa, com os objetivos de desvelar, identificar, descrever, discutir, e problematizar; traçou-se como meta colocar em palavras aquilo que, em seu curso, aponta a relação da pesquisadora e participantes com o tema escolhido. Pois, não são as palavras que traduzem os sentidos que descobrimos nessa experiência viva de pesquisador(a)? Para LARROSA (2004), a palavra ou a linguagem, é mais que uma ferramenta ou uma faculdade humana. Nesse sentido, todo ser humano tem a ver com a palavra e se dá em palavras, orientando o modo de viver humano. Segundo esse autor:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA,2004, p.153).

Nesta investigação, os entrelaçamentos apontados mediam a postura da pesquisadora, a análise das narrativas e dos documentos, e as observações das experiências dos(as) participantes da pesquisa, vividas por eles(as) no contexto estudado. A postura da pesquisadora neste caso, a coloca como *sujeito exposta*, como *sujeito da experiência*, que recebe o que esses(as) participantes têm a revelar, a desvelar em suas narrativas e atuação sobre e durante a suas experiências na disciplina de Estágio Supervisionado.

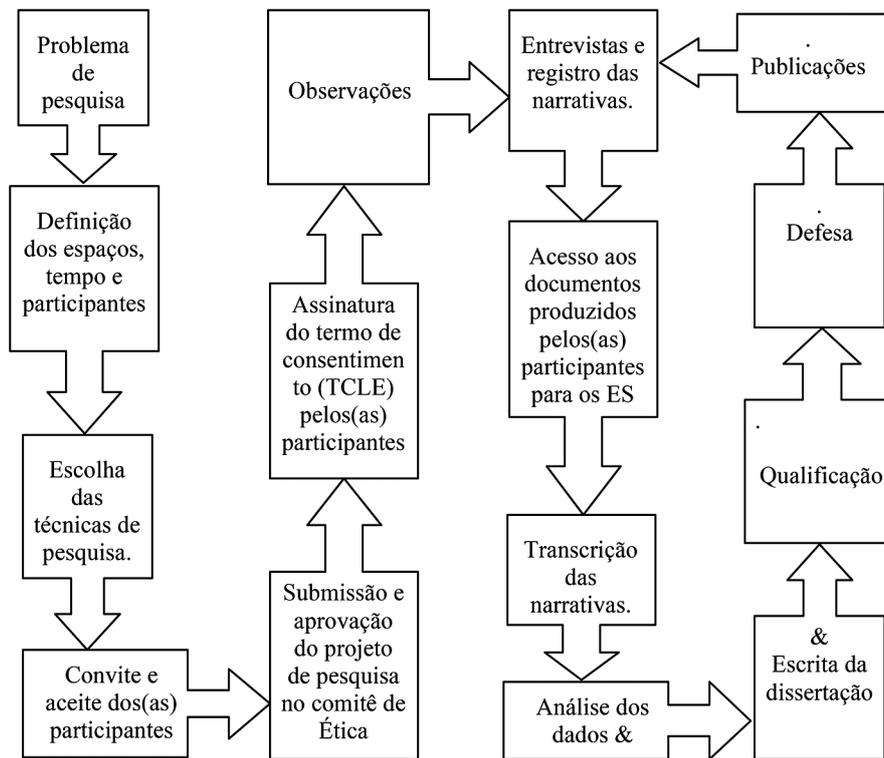
Se a experiência pedagógica musical pode repercutir sobre a subjetividade de sujeitos a ponto de atribuírem sentido e significações para essa experiência, expressas corporalmente e em palavras, então é possível que revele pistas sobre o processo de constituição docente se manifestando enquanto narrativa, através das diferentes expressões provocadas pelos instrumentos e procedimentos de pesquisa. Perante o exposto, segue-se apresentando como está sendo pensada e vivenciada a metodologia de pesquisa.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES

Foram convidados para participarem desta pesquisa, os(as) alunos(as) inscritos na disciplina de Estágio Supervisionado(ES), do curso de Licenciatura em música da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. O curso é composto por sete períodos, sendo quatro períodos com Estágio Supervisionado, entre outras disciplinas. O período estudado refere-se a primeira experiência de Estágio Supervisionado dos(as) participantes (no qual será chamado neste estudo de Estágio Supervisionado I) e a segunda experiência de Estágio Supervisionado dos(as) participantes (no qual será chamado neste estudo de Estágio Supervisionado II).

A abordagem metodológica é qualitativa, tendo como técnicas de pesquisa adotadas até o momento: a) Observação das aulas de Estágio Supervisionado do curso estudado; b) Gravação em áudio e transcrição da narrativa dos(as) participantes da pesquisa sobre a experiência (socialização) de Estágio Supervisionado II; c) Entrevista aberta realizada durante a socialização da experiência de Estágio Supervisionado; d) Análise dos documentos produzidos pelos(as) alunos(as) participantes da pesquisa sobre a experiência de Estágio Supervisionado em dois semestres – (ES) I e II. A análise dos dados e a escrita da dissertação ainda está sendo realizada, seguindo a dinâmica apresentada na figura 1(um).



**Figura 1** – Dinâmica da pesquisa.

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Para a construção dos dados vem-se desenvolvendo algumas técnicas de pesquisa. A primeira a ser utilizada foi a *observação*, que aconteceu durante todo o período da pesquisa, e teve como objetivo: a) aproximar a pesquisadora da rotina dos(as) participantes da pesquisa, na disciplina de estágio que estão cursando; b) criar interações participativas que contribuíssem com o desenvolvimento desses(as) alunos(as) nessa disciplina; c) obter informações de base para a elaboração e organização das entrevistas. Outra técnica de investigação foi o *registro em áudio e vídeo*, em um momento de socialização da experiência de Estágio Supervisionado vivida pelos(as) participantes da pesquisa. O áudio deste registro foi transcrito posteriormente, transformando-se em mais um dado para análise. No mesmo dia do registro da socialização, foi realizada uma *entrevista aberta* pela pesquisadora com os(as) participantes(as). A necessidade de uma *entrevista aberta* surgiu, com o objetivo de ampliar o relato oral sobre a experiência dos(as) participantes, dando ênfase aos desafios e conquistas docentes por eles vividos, assim como possíveis transformações docentes por eles(as) percebidas, ao relacionarem sua experiência no Estágio Supervisionado II, com a primeira atuação docente que aconteceu no Estágio Supervisionado I. Este momento também foi registrado em áudio e vídeo, sendo o áudio transcrito posteriormente transformando-se em dado para análise. E finalmente foi acessado os *documentos produzidos pelos(as) participantes da pesquisa*, para a disciplina de Estágio Supervisionado I e II. Esses documentos que incluem planos de aula e de ensino, relatórios, power points, artigos científicos e portfólios, estão sendo analisados para que possam contribuir na investigação.

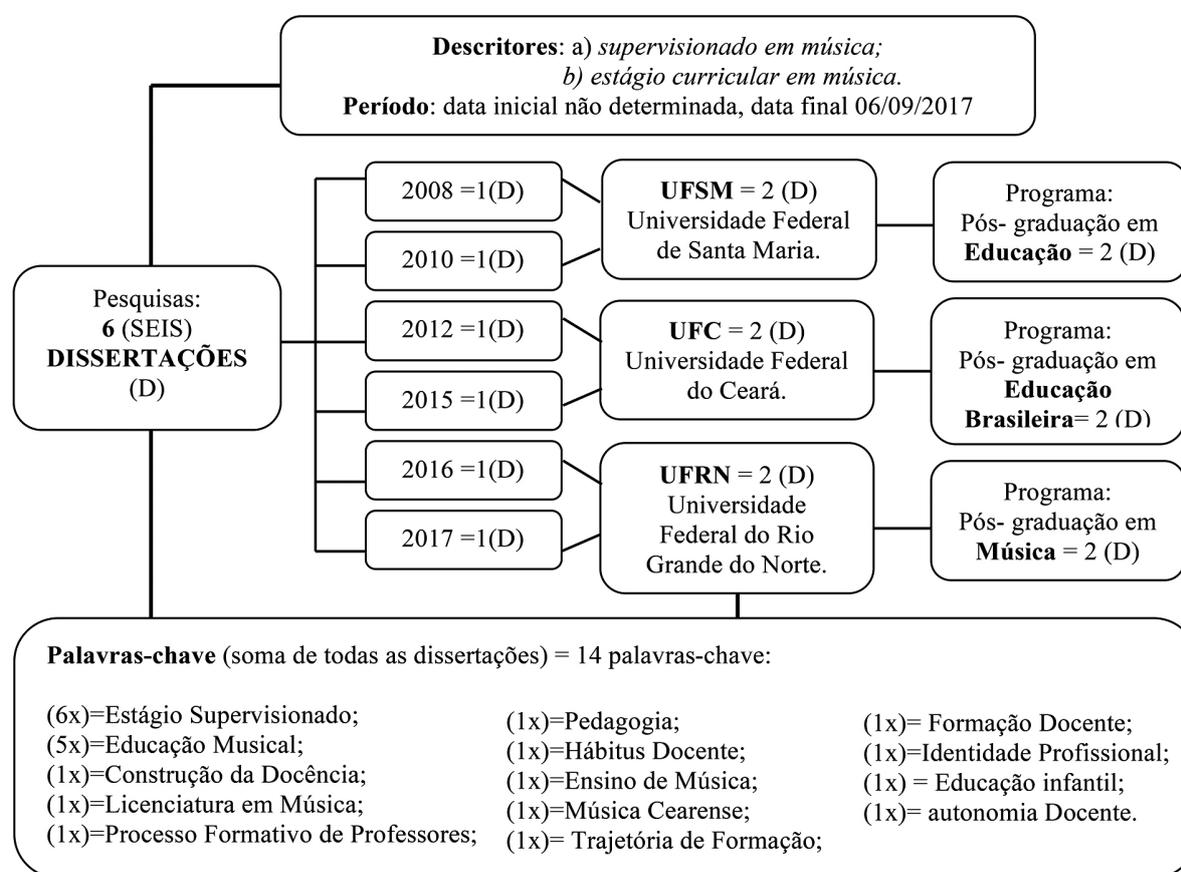
Como análise de dados, pretende-se estudar e analisar todas as fontes construídas, criando uma triangulação que possa dialogar com teorias e com pesquisas que focam no Estágio Supervisionado como base para a constituição docente em música. Esta etapa ainda está em andamento, e contribuirá para os resultados e discussões da pesquisa, que pretende apontar lacunas e/ou compatibilizações com os resultados apresentados até o presente momento, por pesquisas relacionadas com a constituição do(a) professor(a) de música. Assim como, provocar

novas formas de pensar a constituição e atuação profissional, humana, social, e porque não política e ética do(a) professor(a), enquanto educador(a) e protagonista na escola e na sociedade.

Como resultado parcial da pesquisa apresentada pretende-se trazer uma discussão referente aos dados encontrados na revisão bibliográfica que está sendo realizada. A revisão desta pesquisa, tem como objetivo estudar teses e dissertações brasileiras, que discutem o Estágio Supervisionado como base para a constituição ou formação do(a) professor(a) de música.

A busca pelas pesquisas foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD<sup>5</sup>, utilizando-se para isso os descritores: *estágio supervisionado em música* & *estágio curricular em música*. Estes descritores foram definidos com base nos objetivos da pesquisa, sendo estas duas variáveis as que apresentaram maiores resultados. Como resposta de busca foram encontradas seis dissertações, no período pesquisado que corresponde a data inicial não definida e a data final igual a 06 de setembro de 2017. Na figura 2(dois) e no quadro 1(um), é possível visualizar o detalhamento dos resultados encontrados, assim como as informações que estão sendo considerados para a análise e diálogo com os dados da pesquisa empírica.

**Figura 2** – Resultados e detalhes encontrados na revisão bibliográfica (BDTD).



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados de revisão bibliográfica.

A figura 2(dois), apresenta o total de dissertações encontradas e selecionadas na busca feita na biblioteca digital, assim como alguns de seus detalhes. Com os descritores e o período utilizado para investigação, foram encontrados 7 (sete) dissertações, sendo selecionadas 6 (seis) deste total, por corresponderem ao objetivo de busca de investigar o Estágio Supervisionado como base para a constituição ou formação docente do(a) professor(a) de música. No quadro 1(um), pode-se visualizar alguns dados retirados das dissertações selecionadas, que servirão de base para discussão sobre o tema.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 10/09/2017

**Quadro 1** – Dados para discussão: revisão bibliográfica (BDTD).

Nº	Universidade/Ano	Pesquisador(a)/ Orientador(a)	Título
1	UFSM, 2008	BUCHMANN, Letícia Taís BELLOCHI, Cláudia Ribeiro	<b>A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM.</b>
<p>OBJETIVO GERAL*:" investigar a construção da docência em Música no estágio supervisionado do Curso de Música Licenciatura Plena da UFSM, a partir do ponto de vista de um grupo de seis estagiários."</p> <p>CONTRIBUIÇÕES*: "acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com dados relevantes sobre o estágio na construção da docência, ressaltando-se o compartilhamento das ações dos estagiários e a mediação da orientação. Enfatizam-se também problematizações e reflexões sobre a construção da docência durante o estágio e sua relação com a formação de professores de Música."</p> <p>*Informações retiradas do <b>Resumo</b> publicado na dissertação.</p>			
2	UFSM, 2010	WERLE, Kelly. BELLOCHI, Cláudia Ribeiro	<b>A música no estágio supervisionado da pedagogia:</b> uma pesquisa com estagiárias da UFSM
<p>OBJETIVO GERAL*:"compreender como as estagiárias do curso de Pedagogia/UFSM potencializam a música no processo de construção da docência."</p> <p>CONTRIBUIÇÕES*: "Como resultados, salientam-se a relevância das vivências musicais obtidas ao longo da vida das participantes e do grupo de trabalho com dispositivo formativo que contribuiu para a construção e para a realização da música na docência de estagiárias da Pedagogia."</p> <p>*Informações retiradas do <b>Resumo</b> publicado na dissertação.</p>			
3	UFC, 2012	BENVENUTO, João E. Ancelmo. ALBUQUERQUE, Luiz Botelho.	<b>Estágio Curricular e Formação do <i>Habitus</i> Docente em Educação Musical.</b>
<p>OBJETIVO GERAL*:"estudar o processo de formação do habitus docente durante o período de inserção do estudante do curso de Licenciatura em Música da UFC, com sede em Fortaleza, tendo como princípio investigar quais são os fatores que colaboram para a construção deste habitus com a pratica docente."</p> <p>CONTRIBUIÇÕES*: "As reflexões aqui apresentadas apontam que o estagio supervisionado oportuniza aos alunos a possibilidade de compreensão da pratica docente exercida pelo educador musical e o desenvolvimento de suas capacidades com maior segurança. É necessário ressaltar a importância do estagio para a formação do educador musical, pois é no exercício docente que o professor encontrara pontos de investigação e reflexão para a avaliação de sua pratica"</p> <p>*Informações retiradas do <b>Resumo</b> publicado da dissertação.</p>			
4	UFC, 2015	PARENTE, Filipe Ximenes. ROGÉRIO, Pedro.	<b>A música local na escola cearense:</b> uma análise sobre as trajetórias de formação docente.
<p>OBJETIVO GERAL*: "O presente trabalho analisou a trajetória de três estudantes do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) até o momento em que o projeto pedagógico, intitulado "a música local na escola cearense", foi apresentado aos citados estudantes na disciplina de estágio supervisionado. Para tais estudos, enfocamos o processo formativo, o acúmulo de capitais e o trabalho desenvolvido com a música local. [...] o objetivo de analisar a trajetória de formação dos citados estudantes, buscando identificar quais capitais eles acumularam durante a sua formação, que se converteram em e/ou desvantagens em sua prática docente com a música cearense, e a observação de campo."</p> <p>CONTRIBUIÇÕES*: não apresentou no resumo da dissertação.</p> <p>*Informações retiradas do <b>Resumo</b> publicado na dissertação.</p>			
5	UFRN, 2016	CAMPOS, Anne C. Saraiva. CARVALHO, Valéria Lázaro de.	<b>Estágio supervisionado em pauta:</b> a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN.





OBJETIVO GERAL*:" analisar o processo de construção da identidade profissional do docente, especificamente daquele licenciado em Música pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN)."			
CONTRIBUIÇÕES*: "Espera-se com esse Trabalho contribuir de forma significativa na construção da identidade do professor de Música reconhecendo no Estágio Supervisionado o espaço formativo fundamental desse processo."			
*Informações retiradas do <b>Resumo</b> publicado da dissertação.			
6	UFRN, 2017	FERNANDES, Midiam de Souza. CARVALHO, Valéria Lázaro de.	<b>Estágio supervisionado em música na educação infantil:</b> um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN.
OBJETIVO GERAL*:"analisar o processo de autonomia docente construído pelo educador musical egresso do Curso de Licenciatura Plena em Música (CLPM) da UFRN, a partir do Estágio Supervisionado."			
CONTRIBUIÇÕES*: "Por meio desta investigação, conhecemos as experiências profissionais vivenciadas pelos egressos do CLPM da UFRN, que contribuíram para a construção de uma autonomia docente a partir da inserção destes estagiários nas escolas de Educação Infantil, experiências estas, que marcaram a vida inicial destes (as) educador (as). Os (as) participantes desta pesquisa são jovens recém-formados (as) que estão agora a adentrar oficialmente no universo da docência. Esta pesquisa também traz considerações sobre a infância, onde são traçados diálogos com autores envolvidos no processo de educar nesta fase de aprendizagem. Os diálogos traçados apontam a criança como um ser social, bem como traça um breve histórico sobre o período da Educação Infantil."			
*Informações retiradas do <b>Resumo</b> publicado na dissertação.			

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora com base nos dados de revisão bibliográfica

Os(as) autores(as) pesquisados na revisão nos trazem objetivos que coincidem: a) na análise da repercussão que a disciplina de Estágio Supervisionado de cursos de Licenciatura de certas universidades, vem exercendo nos(as) licenciandos(as) enquanto formação ou constituição de professores(as) de música, ou professores(as) que se utilizam da música como conteúdo educador; b) no estudo do processo formativo do(a) professor(a); c) no Estágio Supervisionado como vivência da prática docente. Outros objetivos se conversam mais possuem particularidades como: a) realizar a pesquisa pelo ponto de vista dos(as) estagiários(as); b) estudar o processo de formação do habitus docente; c) identificar quais capitais estudantes de licenciatura acumularam durante sua formação, que se converteram em vantagens e/ou desvantagens em sua prática docente com a música local; d) analisar o processo de construção de identidade profissional do docente; e) analisar o processo de autonomia docente construído pelo(a) educador(a) egresso de um curso de Licenciatura Plena em Música.

Diante da revisão bibliográfica estudada, pode-se discutir o Estágio Supervisionado de cursos de Licenciatura, como um componente curricular importante e essencial na constituição do(a) professor(a) de música. Este componente curricular vem proporcionando uma aproximação do(a) estagiário(a) com a prática docente, possibilitando que este(a) reflita sobre a sua experiência tendo como aporte a relação teoria e prática, não "mais" como polos fragmentados - como aparece em algumas falas dos(as) investigados(as). Essas constatações apontam que a constituição desses processos dialogam por meio do entrelaçamento do pensar e do sentir, possibilitando que forças sensíveis e inteligíveis atuem na constituição profissional do(a) discente.

Pelas narrativas e análises apresentadas nas pesquisas revisadas, o Estágio Supervisionado pode repercutir em reflexões, tensões e transformações subjetivas em sujeitos em formação docente desencadeando uma potencialização da conscientização da prática e da responsabilidade profissional. Esses dados revelam, por meio dos sentidos e dos significados atribuídos e narrados por esses sujeitos às experiências no estágio, que mediante processos sensíveis e inteligíveis, esta disciplina vem apresentando-se como chave de abertura para possibilidades de autoconhecimento, autotransformação, e autoconscientização das ações e respectivas responsabilidades inerentes a um(a) profissional da educação.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a música pode ser considerada um fenômeno intencional humano - como sujeito que define, significa e ressignifica a música e as experiências musicais por meio do sensível e do inteligível; pode-se dizer que, o pensar sobre essas inter-relações torna-se essencial na formação e na atuação do(a) professor(a) de música. Pensar a constituição e a atuação de um professor(a) de música, é também pensar sobre os sentidos as significações que o encontro música e sujeito repercutem, em busca de chaves para o debate sobre a importância da música nos currículos, a importância da educação musical, mas principalmente, sobre o significado e o sentido da música na constituição sensível e inteligível do sujeito.

A pesquisa apresentada neste trabalho, busca desvelar nas narrativas e atuação de alunos licenciandos em música, processos da constituição de professores(as) de música, entrelaçados com o sensível e o inteligível repercutidos em uma experiência de Estágio Supervisionado. Para isso, a análise dos dados construídos na investigação empírica, será feita a partir da perspectiva da narrativa desses sujeitos, buscando-se compreender como seus pontos de vista se entrelaçam com as problemáticas discutidas na pesquisa, de forma a contribuir com a construção de saberes e de conhecimento na área de formação de professores(as) de música.

Vale ressaltar que esta pesquisa compreende o viés de como o conhecimento inteligível e o saber sensível, atuam como mediadores da constituição do(a) professor(a) de música. Neste caso, problematiza-se a pergunta em como? Apoiando-se em investigações e trabalhos com esse mesmo viés de estudo, e que se referem à relação sensível e inteligível com a arte como: mediadora da educação estética enquanto *estesia*, na construção de saber e do conhecimento (NEITZEL & CARVALHO (2012) URIARTE, 2017); mediadora do desenvolvimento cognitivo por meio da união do pensar e do sentir (ILARI, 2010); conseqüente do entrelaçamento dos canais sensíveis e inteligíveis como portas de aprendizagem, de autoconhecimento, de potencialização da sensibilidade e do intelecto, de transformações e de conscientização dos modos de agir e pensar (DUARTE JR., 2000, 2012).

Pretende-se por meio dos resultados desvelados, contribuir para o aprofundamento dos estudos e das investigações referentes à formação de professores(as) de música, e ao papel do Estágio Supervisionado de cursos de Licenciatura em Música, na constituição deste(a) professor(a). Esta contribuição pode se dar, revelando por meio da investigação apresentada, diferentes chaves que possibilitem abrir novas portas para a compreensão, discussão e debate sobre: a atuação do(a) professor(a) de música, a sensibilidade e a responsabilidade profissional do(a) professor(a); e o valor da música e da educação musical na constituição do ser humano e do meio social.

## REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Revista da abem – Associação Brasileira De Educação Musical, n.36, p. 8-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/595/461>>

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **Estágio curricular e formação do *habitus* docente em Educação Musical**. 90 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7340](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7340)>. Acesso em: 11 set. 2017.

BUCHMANN, Letícia Taís . **A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM**. 151 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2083](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2083)>. Acesso em: 11 set. 2017.





CAMPOS, Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio supervisionado em pauta:** a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN. 105 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22479> >. Acesso em: 11 set. 2017.

DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 233 f. 2000. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em; < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 11 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Entrevista João Francisco Duarte Júnior. Revista Contrapontos – Eletrônica, vol. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012. Disponível em: < <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>>

FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio supervisionado em música na educação infantil:** um estudo com egressos do curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN. 103 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23629>>. Acesso em: 11 set. 2017.

ILARI, Beatriz. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: \_\_\_\_\_; ARAÚJO, R. C. (Orgs). **Mentes em música.** Curitiba: Editora UFPR, 2010. p.11-34.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004. p. 151-165.

NEITZEL, Adair de A. & CARVALHO, Carla. (Orgs). **Formação estética e artística:** saberes sensíveis. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PARENTE, Filipe Ximenes. **A música local na escola cearense:** uma análise sobre as trajetórias de formação docente. 135 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: < [http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=13713](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13713) >. Acesso em: 11 set. 2017.

URIARTE, Mônica Zewe. **Escola, música e mediação cultural.** Curitiba: Editora Appris, 2017.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da pedagogia:** uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 128 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: < [http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3196](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3196)>. Acesso em: 11 set. 2017.



# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NA VISÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Clarita Mitiko Isago<sup>1</sup> – UNIVILLE

Marly Krüger de Pesce<sup>2</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Trabalho e Formação Docente  
Agência Financiadora – não conta com financiamento

## Resumo

Partimos do pressuposto que conhecer as práticas pedagógicas, pela fala direta dos educandos, pode contribuir para a formação destes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Arroyo (2014) coloca-nos o desafio de escolher sermos professores enquanto desumanos sentenciadores das aprendizagens e comportamentos dos estudantes ou insistentes auscultadores de suas vivências escolares. É pela segunda proposta do autor, insistentes auscultadores, que consideramos uma leitura positiva da escola pública e de seus sujeitos sobre as práticas pedagógicas que levam à aprendizagem, não sobre as que não levam à aprendizagem. Nesta perspectiva, este trabalho tem por finalidade discutir parte dos dados de uma pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “Vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas dos professores”. O objetivo principal da pesquisa é conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores que levam à aprendizagem, enquanto práticas sociais nos diferentes espaços e tempos da escola, como defendem Caldeira e Zaidan (2010). O método da coleta de dados foi o grupo de discussão, que ocorreu em duas escolas públicas estaduais, com alunos do terceiro ano do ensino médio. Será compartilhada aqui uma categoria, que emergiu da análise das transcrições das falas dos estudantes, sendo ela saberes pedagógicos nas vozes discentes. Os estudantes demonstram a necessidade do professor dominar sua área de conhecimento e de saber ensinar este conhecimento.

**Palavras-chave:** Vozes Discentes. Práticas Pedagógicas no Ensino Médio. Trabalho Docente.

## INTRODUÇÃO

“O que é ser de esquerda, afinal? É uma posição filosófica perante à vida, onde a solidariedade prevalece sobre o egoísmo”. Esta declaração do ex-presidente do Uruguai, José Mujica, em entrevista concedida a blogueiros e mídias alternativas em 27/04/2016, em São Paulo, iluminou uma melhor compreensão do cenário descrito e criticado por Schugurensky (1999).

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville. claritaisago@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora e professora na Universidade da Região de Joinville. marlykrugerdepesce@gmail.com



O pesquisador cita que, em 1997, entre 20 e 30 milhões de pessoas sofriam de fome nos EUA. Um estudo feito em 2011 pela Conferência de Prefeitos dos Estados Unidos mostra que os números avançaram: 13,6 milhões de famílias precisam de ajuda governamental para comprar comida, num universo de 49,1 milhões de pessoas em situação de pobreza. Na Europa, são gastos onze bilhões de dólares em sorvete, por ano. Nove bilhões proveriam água e drenagem para a população mundial, no mesmo período. Uma criança nascida num país rico gera uma quantidade de poluição correspondente ao que quarenta crianças nascidas num país pobre geram.

Frente a exemplos aterradores como estes, é possível manter a esperança? Recorremos ao legado do pensamento marxista para, dialeticamente, buscar uma síntese esperançosa. “[...] Marx cunhou uma teoria fundamentada no princípio de que toda sociedade deve assegurar a produção das condições materiais da sua existência” (SILVA e SILVA, 2009, p. 269).

A visão marxista foi um divisor de águas ao considerar pela primeira vez, na análise da realidade, a história e as condições materiais necessárias para os seres humanos existirem, considerando a economia e suas derivações: a divisão do trabalho e a organização social. Ele pensou os homens num contexto, num tempo e espaço concretos, influenciados pela sociedade e suas estruturas.

Nesta perspectiva será compreendido o cenário de trabalho, as escolas públicas estaduais, lócus da pesquisa aqui apresentada. Nosso objetivo principal é conhecer as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores que levam a aprendizagens concretas. É ouvir as “falas” destes atores do palco-sala de aula. Para Arroyo (2014), o professor precisa relacionar o conteúdo curricular com a realidade dos estudantes, considerando seus anseios e necessidades.

## REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Ensinar e aprender são verbos muito conjugados no ambiente escolar. Professor e estudante são os sujeitos que mais conjugam tais verbos. O desejo desta pesquisa foi compreender o seu gerúndio: como estão ensinando os professores? Como estão aprendendo os estudantes?

Apropriamo-nos aqui de um conceito da psicologia entrelaçado a um conceito da filosofia: percepção. Segundo Silva (1988), da área da psicologia, toda percepção resulta do conhecimento de algo determinado, ultrapassando o sentir um algo, percebendo-o num contexto. “É, em suma, o conhecimento de um objeto no espaço” (SILVA, 1988, p. 133).

Para Hegel (apud. RUSS, 1991, p. 215), da área da filosofia, “a percepção tem por objeto o sensível, não mais na medida em que é imediato, mas em que é, ao mesmo tempo, enquanto universal. É uma mistura de determinações sensíveis e determinações reflexivas”.

Assim, entendemos percepção como uma sensação reflexiva, a apreensão consciente de um objeto para além do mero sentir. A apreensão de um objeto dentro da sua realidade.

Como os estudantes do Ensino Médio apreendem as práticas pedagógicas de seus professores? Práticas pedagógicas, ocorridas geralmente em sala de aula, definida por Franco (2012, p. 154) como sendo

(...) práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição.

No caso específico deste estudo, o foco está nas práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Analisando aquelas mais recorrentes e que levam à aprendizagem, esperamos traçar um paralelo entre suas intencionalidades e as expectativas





das comunidades sobre elas e, talvez, compreender como se organizam e se desenvolvem, se por adesão, negociação ou imposição, dentro do espaço escolar, considerando suas relações com o contexto educacional mais amplo.

Por isso a ideia de práticas que se organizam com intencionalidade, com finalidade específica, comunga com a ideia de práxis de Marx, registrada por Silva e Silva (2009, p. 270) e citada, anteriormente: “[...] Marx evitou cair no determinismo criando o conceito de práxis (prática social). De acordo com esse conceito, ação e consciência estão intimamente ligadas [...]” Práticas pedagógicas têm uma intenção social, são ações sociais que atendem às expectativas sociais e, como práxis ou prática social, podem ser consideradas, posto que também têm, essencialmente, ação e consciência como suas constituintes.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 3) fortalecem esta reflexão quando afirmam que:

[...] a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a *concepção* e a *ação* que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há unidade entre *teoria* e *prática*. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da realidade vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade (grifos das autoras).

Ação e consciência, concepção e ação, são componentes das práticas pedagógicas e da práxis, dois similares que convergem na busca por transformação da realidade. Transformação que passa pela reflexão sobre as próprias práticas. Daí a importância em considerar a voz dos estudantes para que a ação de refletir ocorra integralmente.

Caldeira e Zaidan (2010, p.2) aprofundam a relação das práticas pedagógicas com a sociedade quando colocam que a “[...] prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”

A proposição de que a interação basilar do trabalho docente, especialmente em sala de aula, é uma prática social complexa foi um eixo norteador escolhido para esta pesquisa.

## CAMINHO METODOLÓGICO

Desde o século XVIII e XIX, segundo Gatti e André (2010), vários cientistas sociais especulavam maneiras de pesquisar diferentes daquelas das ciências naturais. Um pioneiro foi Wilhelm Dilthey ao alertar que, ao investigar um fato em particular deve-se compreendê-lo, deve-se qualificá-lo em seu contexto histórico.

As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza diziam respeito a se é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 29).

Portanto, essa abordagem metodológica foi escolhida por favorecer um caminhar investigativo, considerando o trabalho docente enquanto ofício pautado nas relações humanas, nas relações professor-estudante.

Nesta perspectiva, aspectos como vontades, juízos de valor e expectativas, que surgem mais clarificados em se tratando de um método interativo como o grupo de discussão, defendido por Weller (2006, p. 246)) como tal, não se limitando a uma técnica de pesquisa de opinião:

Os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude.





Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peer group* (grupo juvenil) como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações.

Por isso a escolha desta técnica de pesquisa demonstrou-se como a mais adequada: como o trabalho docente ocorre, geralmente, em sala de aula, com num grupo específico de jovens, formar um grupo de discussão com estudantes para saber deles quais as práticas pedagógicas que proporcionam aprendizagem, coadunou com algo que é do seu cotidiano, estar em grupo, estar em um “[...] espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil”. Neste caso, experiências escolares revividas, refletidas e compartilhadas com seus pares e estas pesquisadoras.

Os grupos de discussão foram compostos por estudantes do último ano do ensino médio dos educandários estaduais Escola de Educação Básica Professora Jandira D’Ávila e Escola de Educação Básica Professor Gustavo Augusto Gonzaga, escolhidas por estarem entre as dez primeiras escolas estaduais do município de Joinville com melhor pontuação no ENEM 2015 (BRASIL, 2015).

A primeira escola se localiza no bairro Aventureiro e tem, segundo a Secretaria de Estado de Educação (2017), um total de 1.078 alunos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), dispostos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, inclusive no programa Ensino Médio Inovador.

Segundo dados da prefeitura de Joinville<sup>3</sup>, o bairro Aventureiro pertence à região nordeste juntamente com cinco bairros, cuja estimativa total de população é de 60.317 habitantes e com renda média per capita de 1,41 salário mínimo.

A segunda escola, carinhosamente chamada GAG pela comunidade escolar, fica no bairro Saguacú, tem 665 alunos em dois turnos, matutino e vespertino, distribuídos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio.

Ela pertence à região centro-norte, com mais 9 bairros e estimativa total de população de 107.381 habitantes, cuja renda média per capita é de 4,06 salários mínimos.

A opção por convidar estudantes do terceiro ano do Ensino Médio se deu devido ao fato de estarem concluindo a educação básica e, conseqüentemente, serem mais maduros para discutirem questões concernentes ao seu aprendizado. Para Weller (2006, p. 248), “O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”. Neste caso, a experiência de quase doze anos na condição de estudantes, experimentando e vivenciando práticas pedagógicas diversas realizadas por seus professores.

Apresentamos aos diretores das escolas meu projeto de pesquisa, expliquei os objetivos e o método a ser empregado para a coleta de dados. Prontamente ambos se dispuseram a ajudar na organização dos grupos de discussão, analisando os melhores horários e locais da escola para a sua realização.

Como forma de aproximação e de estabelecer um clima de confiança sugerimos que escolhessem um nome fictício que usaríamos na dissertação a fim de preservar suas identidades. A sugestão foi aceita de pronto por todos e, entre risos e brincadeiras, decidiram seus codinomes, sentados cadeiras colocadas, antecipadamente, em círculo.

Essas ações preliminares - escolher um codinome, sentar em círculo - tiveram o intuito de estabelecer confiança mútua, sendo este um dos princípios elencados por Weller (2006, p. 249), a partir da elaboração do pesquisador Ralf Bohnsak (1999), para conduzir grupos de discussão, além de dirigir a pergunta a todas as pessoas do grupo, começar a discussão com uma pergunta

<sup>3</sup> Não encontramos dados específicos do bairro, apenas da sua região. (<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Levantamento-de-infraestrutura-p%C3%ABblica-nas-regi%C3%B5es-de-abrang%C3%AANCia-das-Subprefeituras-Munic%C3%ADpio-de-Joinville-2013>). Acesso em 02 jul de 2017





ampla, deixar que o grupo organize suas falas, fazer perguntas que provoquem narrativas e intervir somente quando for necessário. Observamos esses princípios durante as sessões, incluindo a solicitação para que se identificassem antes de responder às questões, procedimento necessário para diferenciar os entrevistados na transcrição das “falas”. Esclarecemos que não existe resposta certa ou errada, que nosso papel era ouvi-los, não julgá-los. E que os dados coletados ficariam em nossa posse para fins de pesquisa, de forma alguma chegariam ao conhecimento dos professores ou direção da escola.

As questões para os grupos foram pensadas a fim de instigar ampla discussão baseadas menos no porquê e mais no como são trabalhadas as práticas pedagógicas, a fim de estimular relatos mais reflexivos.

Os dados transcritos das discussões dos grupos foram analisados considerando alguns dos fundamentos da análise de conteúdo, num desafio em reconhecer, equilibradamente, a importância das palavras: sem supervalorizá-las, nem negligenciá-las, considerando sua semântica “[...] aqui entendida não apenas como o estudo da língua, em geral, mas, como a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribui às mensagens verbais ou simbólicas” (FRANCO, 2012, p. 15). Sentido individual ou dos grupos, analisados, concomitantemente e dialeticamente, com o significado das falas. Análises compartilhadas a seguir.

### **UMA POSSÍVEL CATEGORIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS PARA OS DISCENTES**

O ofício da docência exige um conhecimento/saber específico da profissão. Para Tardif (2011, p. 36), significa ser “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes são acionados pelo professor na sua prática docente e são entendidos como necessários pelos estudantes. Por exemplo, para a estudante Cláudia Café (2016), o saber pedagógico é fundamental para que ocorra aprendizagem:

*Eu acho que a dinâmica da aula influencia no aprendizado da turma, acho que mais de 50%. Porque é bem discrepante assim, o professor vir, sentar ali na cadeira e falar: “pessoal, copiem o resumo do livro valendo nota” e vir um professor: “não galera, vamos fazer aqui, é assim, vamos fazer um exercício, vamos ver se todo mundo entendeu, vamos aplicar um exemplo, acontece isso, isso, isso”. Vim e tentar buscar todos os alunos que estão na sala, porque querendo ou não, os alunos eles... quem está à noite trabalha, ou quem está de manhã está cansado porque, sei lá, trabalhou à noite ou fez cursinho e, muitas vezes está cansado, está desanimado, está com problema em casa e não foca ali na aula. Então, se a pessoa simplesmente fizer um resumo, às vezes ela nem lembra o que ela está escrevendo. Ela só fez um trabalho com a mão e a professora acha que aprendeu. Então, acho que o professor tem que trabalhar esta dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e depois que ele (professor) sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa (aula).*

A expectativa é por uma aula que envolva os alunos, que motive todos para a aprendizagem, considerando as diferentes condições de cada um, espera-se uma atitude do professor em “tentar buscar todos os alunos que estão na sala”. A estudante ressalta que a dinâmica das aulas e as estratégias de ensino como “fazer um exercício, aplicar um exemplo” podem significar a aprendizagem do conteúdo. A escolha das estratégias de ensino precisam estimular diversas capacidades cognitivas do estudante. Portanto, o conhecimento sobre teorias e metodologias relacionadas à área da pedagogia, associado aos saberes experienciais, irá proporcionar subsídios para o professor fazer sua escolha metodológica e propor atividades significativas aos estudantes.





Superar abordagens tradicionais de ensino como copiar o resumo de um livro valendo nota, dando lugar para posturas colaborativas, pode ser percebida nas sugestões da estudante Cláudia Café ao utilizar a terceira pessoa do plural: “[...] *vamos fazer um exercício, vamos ver se todo mundo entendeu, vamos aplicar um exemplo [...]*”. O professor estimulando o aluno, fazendo exercícios com ele, aprendendo com ele, leva-o a se sentir sujeito do processo de aprendizagem, como atesta Cunha (2011, p. 129):

Quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isso o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulo a usa capacidade de pensamento ou condição de experimentação.

A participante entrevistada indica que um trabalho mecânico (*Ela só fez um trabalho com a mão*), não favorece a aprendizagem. Para a estudante é preciso gostar do assunto, se interessar e chegar ao término da aula e dizer “*meu, eu aprendi*”. Espera o objetivo do ato de ensinar: o aprender.

Para outra participante entrevistada, o debate seria uma estratégia de ensino significativa:

*Bom, nas matérias, nas humanas, Filosofia, História, seria mais debate, porque essas matérias não são para decorar, fazer uma prova e tirar uma nota, mas sim para tu entender porquê. Essas humanas tu não vai usar só na escola, tu vai adquirir aquilo para o teu conhecimento e para ser uma pessoa melhor também. Para ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas. Então, se tivesse mais diálogo, mais debate em roda, debatendo opiniões com os alunos e até mesmo com os amigos, seria melhor. Só que é feito muito pouco na nossa, a minha estadia aqui nessa escola eu tive muito poucas aulas assim, de diálogo mesmo [...].(Alice, 2016)*

A entrevistada identifica as ciências humanas como disciplinas que se entende o conteúdo, enquanto as demais são decoradas para fazer provas e, conseqüentemente, receber notas. Sugere mais debates e diálogos para elaborar seu próprio conhecimento e “ser uma pessoa melhor também. Para ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas”. A estudante quer saber de si e do mundo, como sujeito cognoscente que é, defendido por Freire (2002, p.135):

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instiga-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Assim como Alice aprende dialogando, debatendo, sendo ouvida pelos professores e colegas, se ouvindo, a sua colega afirma:

*Eu concordo com a Alice. Eu acho que debate é sempre uma forma de tu ver o que uma pessoa sabe, por exemplo, esse debate aqui, eu já entendi várias coisas, a opinião dos outros, o que os outros acham e imagine só das outras matérias da escola, Sociologia, uns temas meio polêmicos assim que têm várias opiniões diferentes, eu acho legal. Só que Matemática e Física é mais conta mesmo e Física são os trabalhos que ele dá, na verdade, como vídeo e apresentação. (Zileide, 2016)*

O debate é visto como uma prática de entendimento das ciências humanas, enquanto as ciências exatas se limitariam às contas e trabalhos. As estudantes querem desenvolver seus





conhecimentos ouvindo a opinião dos outros, discutindo temas polêmicos, o que pode ser possível com a orientação de professores dispostos a ouvir e superar o falar para elas pelo falar com elas.

As estratégias e atividades de aprendizagem propostas pelo professor advêm de um planejamento prévio, de conteúdo atualizado e replanejado, segundo Libâneo (1994) e identificado pelo participante Fernando Dantas (2016):

*Alguns professores parecem que não estudaram. Eu posso até estar enganado. Não que não estudaram no curso (de licenciatura), mas não estudaram para preparar uma aula porque, às vezes, traz tudo pronto e simplesmente deixa lá e não faz nada e isso é bem errado. Então uma sugestão ótima, acho que melhoraria 300 % seria estudar e preparar uma aula e trazer (risos).*

O estudante espera uma aula bem preparada, que demonstre a dedicação do professor para aquele momento e não o contrassenso de se cobrar estudo do discente em uma aula não planejada.

Configura parte da atuação docente o planejamento das aulas, o estudo e a pesquisa constante. Cunha (2011, p. 128) relata que:

Percebo que, para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isso não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito.

É imprescindível que o professor domine o conhecimento específico que lhe cabe ensinar, tanto quanto deve ter conhecimento teórico-metodológico da educação para poder saber como ensinar. Tais conhecimentos devem ser entendidos como provisórios, pois a cada encontro em sala de aula ele se depara com novos desafios que o obrigam a rever suas certezas, pesquisar, estudar e planejar para um novo encontro.

Os estudantes participantes da pesquisa identificam quando a abordagem de ensino adotada pelo professor não corresponde ao propósito educativo. Os excertos a seguir demonstram a importância que o professor deve dar ao adotar uma abordagem de ensino para não correr o risco de perder o foco principal em sala de aula:

*É, ele (referindo-se ao professor de Física) quer ser tão legal que acaba perdendo o foco. Então, o professor tem que ver bem o que que ele quer, planejamento: “ah, eu quero ser divertido e quero fazer eles aprender, como que eu vou conseguir fazer isso!” Então, vai todo um preparo até chegar em sala de aula. (Alice, 2016)*

*[...] No primeiro ano teve um professor, ele fez um método que foi muito legal, só que eu não aprendi nada, por isso que tinha que... tem que saber, tem que ter bastante regra, tem que ser tudo certo, tem que planejar bastante. Um método diferente, assim, para a pessoa não se perder na dinâmica. (Roberto, 2016)*

Ao planejar uma aula divertida ou aplicar uma estratégia diferente, o professor deve refletir e pesquisar sobre o quando sua proposta irá ajudar o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Como adverte Freire (2002, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”.

O estudante Guilherme Raphael relata sua preocupação com diferentes formas de ensinar para diferentes formas de aprender:





*Então, a primeira sugestão que tem ser dada é assim, variar. Todo bimestre, um pouquinho de cada coisa, um pouco de debate, um pouco de conteúdo, um pouco de dinâmica, porque assim lembraria todos os três, todas as formas que os alunos pensam. Porque sugestões a gente tem, só que a minha sugestão vai ser diferente da Nicole talvez, porque eu aprendo de um jeito, ela de outro, às vezes o Nestor... Então, variar. Variando sempre o seu método, porque tem professor que chega fevereiro até dezembro com o mesmo. Aí no próximo ano a gente vai ter aula com ele de volta, fevereiro a dezembro o mesmo método. No outro ano, o terceiro, a mesma coisa. E às vezes aquele método é justamente o método que o aluno não consegue absorver o conteúdo. Aí foram três anos para nada. (2016)*

Sua sugestão fica em torno de um planejamento variado na expectativa de atender aos estilos de aprendizagem, evitando-se a repetição de uma prática que pode dificultar a construção do conhecimento pelo estudante.

O professor, respeitando os diferentes estilos da aprendizagem e planejando diferentes atividades pedagógicas, aponta para a valorização dos que-fazeres docentes, tanto quanto dos que-fazeres discentes, indissociáveis que são. Valorização que indica a seriedade do profissional, como explica Cunha (2011, p. 129): “[...] O fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe é valorizar o ato docente e influir no comportamento que o aluno desenvolve frente ao estudo e frente ao mundo. É um indicador da seriedade com que o professor encara o seu ensino”.

A responsabilidade com que o professor encara seu planejamento influencia diretamente em como o aluno lida com o estudo. Ambos são atores no palco da escola, mas o professor é o responsável pelos diferentes atos da peça ensino-aprendizagem, como sinaliza Roldão (1998, p. 5):

*Pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada – sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso.*

Os alunos têm clareza da responsabilidade docente em propor estratégias para aprender e são críticos quando esta responsabilidade não é considerada, como narra o estudante João das Neves (2016):

*Então, o professor primeiro tem que, não totalmente, mas em partes isolar sua parte pessoal do seu trabalho porque quando o professor entra dentro de sala de aula, ele tem uma responsabilidade com todos os alunos. Eles não podem transmitir a sua vida pessoal para os alunos. Tem professor que chega e: “ah, porque a minha filha fez isso, isso e isso”, “porque eu tenho um primo que tal” e o aluno não está aqui para saber sobre a vida do professor, eles querem aprender, eles querem ter um futuro, querem aprender para ter um futuro, não ficar sabendo da vida do professor. Então, primeiramente isolar a vida pessoal do trabalho para poder ter um desempenho melhor dentro da sala.*

A “fala” acima demonstra a preocupação com o desempenho pouco profissional de professores que levam questões pessoais para a sala de aula, em detrimento do objetivo central que é ensinar, o que parece transparecer um planejamento frágil e uma instabilidade emocional por parte do docente. Para Cunha (2011, p. 141), “As relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor “bonzinho”. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro”. Um professor intelectualmente capaz de estudar e planejar aulas que proporcionem aprendizagem. Um professor afetivamente maduro para interagir, dialogar e manter bom relacionamento. Pois, como explana João das Neves, “[...] eles (os alunos) querem aprender, eles querem ter um futuro, querem aprender para ter um futuro [...]”





O professor pode desenvolver a capacidade de atuar, interagir, em caráter de urgência, de mobilizar e verificar se houve aprendizagem, o que constitui parte dos saberes experienciais, os quais são definidos por Tardif (2002, 48) como

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...]

O excerto da “fala” de Roberto (2016) exemplifica a importância desse saber: *“tem que saber, tem que ter bastante regra, tem que ser tudo certo, tem que planejar bastante. Um método diferente, assim, para a pessoa não se perder na dinâmica.”*

A pessoa, professor, manifesta tal saber quando demonstra domínio sobre ele, quando não se perde na sua prática e, especialmente, quando um estudante chega a uma conclusão como a de Cláudia Café (2016): *“Então, acho que o professor tem que trabalhar esta dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e depois que ele (professor) sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa (aula).”* Pensamos que este é o propósito primordial do trabalho docente: a aprendizagem do estudante. Aprendizagem percebida e pronunciada por ele, compartilhada entre seus pares, num movimento dialético de repensar o cotidiano escolar, onde seus atores principais, estudantes e professores, se orgulhem do *gran finale* da peça A aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As “falas” estudantis, analisadas até o momento, levam-nos a refletir que os estudantes percebem a necessidade dos professores terem conhecimento sobre as questões didáticas como o planejamento das aulas. Da mesma forma, os participantes da pesquisa indicam que o docente deve se preocupar com a construção de conhecimento coletivo que a sala de aula oportuniza, para além das demandas imediatas do terceiro ano do Ensino Médio, como obter boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio e passar num vestibular.

Os estudantes esperam adquirir conhecimentos que contribuam para as necessidades da sua etapa escolar e que, ao mesmo tempo, sejam significativos para suas vidas após concluírem a educação básica.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. MEC. **Resultados das escolas na edição de 2015 do Enem já estão disponíveis**. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-das-escolas-na-edicao-de-2015-do-enem-ja-estao-disponiveis/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-das-escolas-na-edicao-de-2015-do-enem-ja-estao-disponiveis/21206). Acesso em: 06 out. 2016.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>. Acesso em: 26 maio 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santouro Franco. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.





FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MUJICA, José. **Entrevista concedida ao Centro de Estudos da Mídia Alternativa “Barão de Itararé”** Disponível em [http://baraodeitarare.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1257:mujica-midia-expressa-o-poder-das-classes-dominantes&catid=12&Itemid=185](http://baraodeitarare.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1257:mujica-midia-expressa-o-poder-das-classes-dominantes&catid=12&Itemid=185). Acesso em 24 de jan. de 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **O que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada** (1998) Revista da ESES, 9, Nova Série, 79-87.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1991.

SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Valmir Adamor da. **Dicionário de Psicologia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

SILVA, Kalina Vanderlei e Silva, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.2 p. 241-260. Maio/ago. 2006.



# COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A HORA ATIVIDADE COMO UM TEMPO-ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Jessica Rautenberg<sup>1</sup> – FURB

Rita Buzzi Rausch<sup>2</sup> – FURB

Grupo de Trabalho – Trabalho e Formação Docente

## Resumo

A hora-atividade efetivada na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC pelo Decreto Municipal nº 9645, de 19 de março de 2012, foi instituída para a organização do trabalho docente, sendo a formação continuada de professores uma de suas atribuições. O presente artigo, que é um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação em processo de construção e faz parte do GPFORPE – Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas – FURB - tem como objetivo analisar as compreensões de professores da educação infantil sobre a hora-atividade como um tempo-espaço de formação continuada. O estudo é de abordagem qualitativa e usou a entrevista semiestruturada como técnica de geração de dados. Foram utilizados também registros de observações em notas de campo. O campo empírico da pesquisa envolveu 12 Centros de Educação Infantil – CEIs – da Rede Municipal de Ensino – RME – de Blumenau, tendo como participante um professor de cada unidade. Como aporte teórico a pesquisa sustentou-se principalmente nas ideias de Nóvoa (1992, 1999), Imbernón (2010, 2016), e Romanowski (2010). Os resultados apontaram que os profissionais entrevistados destacam a formação continuada em duas perspectivas: clássica e reflexiva. Dentro dessas perspectivas, a hora-atividade é pouco relacionada com as compreensões de formação continuada apresentadas nos dados analisados. Nas falas referentes à perspectiva clássica, não aparecem relações entre ambos os termos. Quando tratam da formação reflexiva, a hora-atividade aparece timidamente entre as respostas o que nos remete a pensar que a hora-atividade deve ser mais discutida entre os profissionais da educação infantil, de modo a ser compreendida efetivamente como um tempo-espaço de formação continuada em serviço.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores. Hora-atividade. Educação Infantil.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. jessica\_rautenberg@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente e pesquisadora no PPGE da FURB. ritabuzzirausch@gmail.com.br.



## 1 INTRODUÇÃO

A hora-atividade, para todas as modalidades e níveis de ensino, foi implantada através da Lei Federal nº 11.738/2008 - reformulada em 2011 - que trata do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. No § 4, se lê que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008, p. 1). Logo, 1/3 (um terço) da jornada de trabalho dos professores – o que corresponde a 33,33% - será destinada à preparação de aulas, realização de planejamentos, escrita de projetos e outras atividades, entre elas a formação continuada.

Os Estados e municípios brasileiros foram aos poucos se adequando a essa realidade e implantando a hora-atividade aos seus professores. No município de Blumenau, a hora-atividade extraclasse foi implantada através do Decreto nº 9645, de 19 de março de 2012, decreto que regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal, para os profissionais no exercício da função de docência nos espaços educacionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), incluindo os Centros de Educação Infantil, que serão nosso campo empírico de pesquisa. Aqui, 20% da carga horária semanal de cada professor é destinada à hora-atividade. Essa foi uma importante conquista da classe docente, descrita no Artigo 3º do Decreto como

[...] o tempo reservado para exercício de atribuições de planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação da produção dos educandos, pesquisa, **formação continuada**, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, estabelecimento de estratégias para alunos de menor rendimento escolar e ao atendimento a alunos, pais ou responsáveis e à comunidade, bem como ao preenchimento de registros, elaboração de relatórios e demais atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade [...] (BLUMENAU, 2012, p. 2, grifo nosso)

A hora-atividade surgiu como um espaço para o professor, um tempo para que ele pudesse colocar em dia suas atribuições. Surgiu, também, como a possibilidade de um espaço para formação continuada em serviço, um espaço de reflexão sobre a prática no próprio ambiente de trabalho.

A formação continuada é a possibilidade de ampliação de conhecimentos dos professores, após passarem pela fase da formação inicial. Imbernón (2010, p. 45) afirma que “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Deste modo, a formação continuada deve ser, para os professores, mais do que simples horas de curso. Deve ser entendida como um espaço que permita o desenvolvimento pleno dos professores, visando a melhoria de sua prática pedagógica.

Para Nóvoa (1999, p.26), “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”. Nessa perspectiva, a hora-atividade traduz-se em um espaço de *produzir a profissão* professor, desde que compreendida sua importância como espaço de formação continuada, por parte de docentes, gestores e pais.

Ao pensarmos na formação continuada para os professores da educação infantil, é preciso refletir sobre alguns aspectos, tendo em vista que até bem pouco tempo atrás, a educação infantil era vista como um espaço meramente assistencialista, ideia que decorria do fato de que o cuidar, por muito tempo, foi visto como a única tarefa do professor de crianças pequenas. Portanto:

[...] deslocar-se de um lugar onde circulam concepções de que basta ser a extensão do lar, dar cuidado e assistência à criança na ausência da mãe ou prepará-la para o ensino fundamental para o lugar da escola, e não da pré-escola, é tarefa difícil quando não acompanhada de um processo sistemático de formação. (KRAMER, 2005, p.102)





Esse processo sistemático de formação precisa acontecer, e a hora-atividade deve ser entendida como uma possibilidade de espaço para fomentar estas discussões, especialmente na educação infantil, onde ainda há muito preconceito em relação ao trabalho dos professores dessa faixa etária.

Partindo deste entendimento, e tendo em vista o papel da pesquisadora como coordenadora pedagógica em um CEI da RME de Blumenau, função essa que tem como uma das atribuições desenvolver a formação continuada em serviço, parece pertinente fazer uma análise mais aprofundada sobre o que os professores pensam sobre a formação continuada e a hora-atividade e se eles visualizam relação entre ambos os termos. A partir dessas compreensões, buscamos analisar se este tempo da hora-atividade possibilita que a formação continuada em serviço possa, de fato, acontecer nos CEIs.

Esse artigo é parte de uma dissertação de Mestrado em Educação que está sendo construída, intitulada provisoriamente de “Formação continuada na Educação Infantil: a hora-atividade em foco”. Aqui, trazemos um recorte de uma das unidades de análise, que tem como objetivo analisar as compreensões de professores da educação infantil sobre a hora atividade como um tempo-espaço de formação continuada, que são temáticas centrais dessa pesquisa.

Diante disso, o texto está organizado em quatro seções, sendo a primeira a introdução, onde se apresentam o tema, a justificativa, o objetivo e o referencial teórico. A segunda seção traz o percurso metodológico desenvolvido para esta pesquisa. A terceira seção apresenta dados obtidos, analisados com base nos autores de referência. Ao final, apresenta-se a síntese das análises e possíveis recomendações.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é, quanto à sua natureza, de abordagem qualitativa, sendo que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 68). A abordagem do tipo qualitativa é a mais utilizada em pesquisas no campo da Educação, pois procura compreender pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos pesquisados. Deste modo, entende-se que as pesquisas qualitativas devem levar em conta a subjetividade envolvida neste processo, que são os significados e sentidos dados por aqueles que participam do contexto social a ser investigado.

Tendo em vista o caráter subjetivo da pesquisa que aqui se apresenta, a mesma foi abordada por um enfoque interpretativo, onde “a finalidade da investigação não é a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz” (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 103). O objetivo aqui não é encontrar soluções para a pergunta de pesquisa, mas sim, compreender realmente a realidade estudada, respeitando as diferenças e singularidades deste contexto.

O método de geração de dados empregado foram entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas posteriormente, utilizando tópico-guia. Para Bauer e Gaskell (2002, p. 73), “toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”. Além disso, também foram realizadas observações dos momentos de hora-atividade, registradas posteriormente em notas de campo. Na pesquisa aqui apresentada a observação serviu para enriquecer ainda mais as informações coletadas nas entrevistas.

A Análise de Conteúdo foi empregada como técnica de análise dos dados, sendo que este procedimento analisa o que foi dito e também o que foi observado pelo pesquisador no decorrer da entrevista. É uma prática sistemática que deve ser seguida com rigor científico para ser realmente eficaz. De acordo com Bardin (2016, p. 38) a análise de conteúdo corresponde a “[...] técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”. Transita entre a objetividade e a subjetividade, sendo um instrumento importante no processo de análise da pesquisa.





O contexto investigado nessa pesquisa foi a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau (SC), e o campo de investigação foram 12 CEIs de diferentes regiões da cidade. A escolha dos locais foi realizada juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SEMED), para contemplar unidades com diferentes propostas de organização de hora-atividade. Assim foram selecionadas as 12 unidades, sendo entrevistados um docente de cada unidade, totalizando 12 entrevistados.

### **3 DISCUSSÃO DOS DADOS: COMPREENSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA RELAÇÃO COM A HORA-ATIVIDADE**

Partindo dos dados gerados durante as entrevistas e observações, foi possível definirmos duas categorias de análise, tendo como base as compreensões dos professores sobre formação continuada e sua relação com a hora-atividade. As categorias elencadas foram: formação continuada em uma perspectiva clássica e formação continuada em uma perspectiva reflexiva, as quais trataremos a seguir.

#### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA CLÁSSICA**

Conforme as informações geradas a partir das entrevistas e observações com as professoras a respeito da formação continuada, muitas respostas nos apontaram para o entendimento da formação continuada em uma perspectiva clássica, onde a “ênfase é posta na ‘reciclagem dos professores. Como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 1997, p. 52). Essa perspectiva é notada em algumas falas que tratam da concepção de cada professor sobre o que é formação continuada, e também em falas de professores que descrevem como veem a formação continuada oferecida para os profissionais da educação infantil na RME de Blumenau.

Na fala do professor 2 visualizamos a perspectiva clássica, quando o mesmo afirma que a formação continuada:

*[...]é a forma de a gente continuar se aperfeiçoando[...] Não aprendendo, mas inovando o que a gente já sabe. (Professor 2).*

Aqui, fica clara a formação continuada em uma perspectiva de ‘reciclagem’, onde a formação é apenas uma forma de atualização. Não há aprendizagem ou reflexão sobre o processo de formação vivenciado. Isso acontece,

por um excesso de formação transmissora, sem levar em conta nem o contexto, nem a instituição. Uma formação que implica uma visão de que todos devem saber as mesmas coisas, já que as realidades educacionais são únicas. Essa inverdade prejudicou muito a percepção que os docentes têm da formação permanente (IMBERNÓN, 2016, p. 123).

Na fala do professor 2, ao afirmar que ele “não aprende, mas inova”, o professor traz a ideia de que tudo já foi ensinado nas formações, agora basta atualizar-se, como se todos tivessem as mesmas dúvidas e desafios nas instituições em que atuam.

Ainda nessa perspectiva clássica, em outras falas, observa-se que os professores esperam a formação que vem de fora, oferecida pela SEMED ou escolhida pela própria Equipe Gestora do CEI, com temas que ambas as instituições acham relevante, conforme relatam os professores 4 e 9:

*Acho que é toda a proposta que, de repente, a SEMED propõe para os professores ou até, de repente, a gestão, a orientadora e a diretora do CEI promovem, pra que nós tenhamos mais conhecimentos e permear isso na nossa sala, essa prática, né. (Professor 4).*





*[...] com a formação eles [SEMED] querem nos ajudar a criar estratégias de trabalho [...] eles querem às vezes abrir a nossa mente para o novo, pra trazer coisas novas [...]. Então pra mim é uma ajuda, as formações nos ajudam. (Professor 9).*

Ao analisar estas falas, parece que os temas e discussões das formações vem “de fora para dentro”, sem levar em conta a realidade de cada espaço e de cada profissional. Como questionou Imbernón, “quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?” (2010, p. 48). Conforme Chiare:

*[...] tais questionamentos levantam uma significativa discussão sobre uma compreensão dicotômica de formação continuada, caracterizada fortemente pelo investimento na formação de cunho teórico e seu distanciamento da realidade prática e pelo mero repasse de conhecimentos dos detentores do saber (os formadores) para receptores passivos (os professores) (2012, p. 59).*

Diante disso, percebemos que é necessário não contentar-se com um desenvolvimento profissional apenas técnico ou instrumental, mas é preciso também, através da sensibilidade política e ética, dar condições para que os professores percebam que o mundo docente ultrapassa as paredes da escola. (GATTI et al, 2011, p. 27). E a formação continuada é essa possibilidade de os professores refletirem e darem passos importantes rumo a uma formação de qualidade, baseada no que o CEI, os profissionais, as crianças e a comunidade realmente precisam.

O professor 10 ainda reforça uma problemática, que é a mudança dos governos, o que acaba afetando o trabalho de várias instâncias públicas, entre elas a educação, como é possível observar em sua fala a seguir:

*Bom, existe a formação continuada que vem da SEMED com esse nome, né, formação continuada. Mas assim, não considero que seja muito continuada essa formação, porque cada gestão da Secretaria traz uma proposta, às vezes não bate tanto com o que a gente tem de proposta aqui. [...] Mas assim, ela acontece, parece assim, tem a obrigação de acontecer e ela acontece. Mas assim, como continuada assim, não tem uma ligação de uma formação com a outra. (Professor 10)*

Percebemos aqui que “os programas de formação continuada mantêm-se desarticulados e sem continuidade; são ações isoladas e com contribuição muito restrita ao desenvolvimento dos professores” (ROMANOWSKI, 2010, p. 184). Pela fala desse professor, percebemos que em Blumenau também há esse problema de desarticulação entre a teoria e a prática, entre o que a Rede oferece e o que as unidades realmente necessitam em termos de formação, como é possível observar também na fala do professor 8, quando ela diz que formação continuada:

*Não é você sair, tirar os professores de sala e trazer formações, é... momentâneas. Claro que se faz necessário, mas essa questão de continuada mesmo, de ter um tempo, de buscar uma base teórica. (Professor 8)*

Essa constatação reforça a perspectiva clássica, onde as instituições preveem os tempos e os espaços dedicados aos momentos de formação. É como se a formação continuada fosse um momento de parar tudo e ter formação, como se não houvesse relação com o trabalho diário com as crianças. Como se a formação fosse algo fora do espaço de trabalho, o que impossibilita a visão de que a hora-atividade possa ser um espaço de formação continuada em serviço.





### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Nesta categoria de análise, as respostas agrupadas apontaram as falas que trazem uma perspectiva reflexiva do processo de formação continuada, em que os professores refletem sobre o papel da formação continuada e sobre sua importância para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. A partir de uma perspectiva reflexiva, “a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Dois professores destacaram a importância da formação continuada em serviço, para não ficarem parados no tempo, refletindo sobre os processos de formação que vivenciam e sobre a importância destes para o seu trabalho como docente:

*Eu acho que é não parar no tempo, né, dar uma sequência ao que aprendeu e sempre buscar coisas novas, né. [...] Buscar outras visões, acrescentar no nosso trabalho. Senão a gente fica naquelas mesmas atividades, naqueles mesmos conceitos, e eu acho muito importante a formação continuada. (Professor 6)*

*[...] um caminho pra gente crescer, profissionalmente. Então, toda vez que eu vou numa formação eu trago novos conhecimentos, novos conceitos, pra eu seguir com uma prática sempre inovadora, porque, eu acho que a gente tem que ter essa, esse, essa formação pra que a gente não fique parada no tempo [...]. (Professor 11)*

Não parar no tempo significa entender que a formação continuada deve prosseguir em toda a trajetória do professor, com vistas a qualificar ainda mais o trabalho com as crianças.

Ao serem questionados sobre os espaços para realização da formação continuada, muitos professores destacaram que não há espaço definido. A formação pode acontecer no CEI, na Fundação Cultural ou na Uniasselvi (que são os espaços onde a SEMED oferece as formações durante o ano) e fora do CEI também, com o intuito de vivenciar outras experiências, como é possível observar na fala a seguir:

*Olha, não tem um espaço definido, né? Eu acho que eu posso fazer uma formação, eu posso buscar saberes e conhecimentos [...] dentro da própria sala de aula dos meus alunos [...] eu acho que eu posso buscar num museu, eu posso buscar numa biblioteca, posso buscar num circo, posso buscar [...] ouvindo alguém tocar uma música, [...]. Então, [...] ampliar o meu repertório, [...] tá em tudo, tá na natureza [...] na forma das pessoas conversarem, [...] até num contador de história, até eu ouvir uma avó contando uma história, porque que [...] eu tô ampliando o meu repertório, né. (Professora 7)*

Esta resposta deixa claro uma visão diferenciada da formação continuada, para além da ideia de que apenas a SEMED oferece esse tipo de formação. A partir dessa fala é possível perceber que há professores que percebem as possibilidades de formação ao seu redor, seja em um museu, seja na leitura de um livro, seja na conversa com um parceiro mais experiente. Vislumbramos, aqui, pequenos passos dos professores em direção a um maior entendimento sobre a formação continuada e sobre seu papel como protagonistas nesse processo.

A questão da relação entre a teoria e a prática também foi muito mencionada, deixando evidente a necessidade de os professores participarem de formações que realmente tenham a ver com a sua prática ou auxiliem na reflexão e entendimento entre teoria e prática e a realidade de seus locais de trabalho, como se observa nas falas a seguir:

*Seria aliar a teoria à prática. Muitas vezes a [...] formação continuada ela vem muito teórica e não traz a prática pra dentro da sala de aula. Então eu penso que é muito importante essa ligação, você ter a teoria, mas você também ter a prática, de como você vai utilizar isso em sala de aula, como que essa formação vai te auxiliar no teu dia a dia [...]. (Professor 5)*





*É o que consegue abordar a teoria com a prática [...]. Que a gente precisa também do conhecimento teórico, mas a gente precisa principalmente também da prática dentro da sala de aula [...]. (Professor 12)*

*Eu acho que a que leva a gente a refletir na prática, né. Na prática mesmo, trazer pra nossa realidade, Porque muitas vezes a gente tem uma formação, mas assim, eu já vi mostrando exemplos lá da França, lá dá, mas que não traz pra nossa realidade. (Professor 6)*

Nesse sentido, Romanowski (2010, p. 145) destaca que

as maiores barreiras para a introdução de um programa de formação reflexiva, na e sobre a prática, são os saberes, a cultura escolar e a cultura universitária, pois a estrutura de formação tem sido fornecer conhecimentos e depois desenvolver a prática. A direção do processo de formação é assimétrica, o ponto de partida é a prática e não a teoria, ainda que ambas estejam articuladas.

Deste modo, fazem sentido todas as falas dos professores em uma perspectiva reflexiva, entendendo que a teoria, por si só, não dá conta da realidade na qual estas profissionais atuam diariamente, sendo necessária a discussão e reflexão sobre a prática.

Sobre a hora-atividade como espaço de formação continuada, apenas o professor 12 falou sobre o assunto, quando questionado sobre espaços onde a formação continuada poderia ser realizada:

*A gente tem dois momentos aqui no CEI. A gente faz um período aqui, a gente faz um período em casa [...]. A [coordenadora] é uma pessoa assim muito estudada, tem bastante conhecimento, então a gente consegue ter muita formação boa, assim, com ela, né? E essas formações acontecem nas horas-atividades.*

O professor 12 destacou a hora-atividade como um espaço permanente de formação em sua unidade, trazendo a discussão do papel do coordenador pedagógico como formador e a possibilidade real disto acontecer nos momentos de hora-atividade. Foi nesta única unidade que, no dia da entrevista, o coordenador pedagógico estava com os professores na hora-atividade, organizando a Reunião de Pais que aconteceria naquela noite e encaminhando materiais para os professores lerem e juntas poderem discutir na hora-atividade da próxima semana.

Em nenhuma outra unidade o coordenador estava realizando alguma atividade com os professores no momento da hora-atividade (nos dias das entrevistas), mas isso se deve ao fato das muitas outras atribuições que fazem parte do seu trabalho, como foi possível constatar na conversa com várias Equipes Gestoras durante o período de geração dos dados, o que acaba dificultando seu papel como formador em serviço.

Contudo, o professor 3 também cita a participação do coordenador pedagógico nos seus momentos de formação na unidade:

*A gente teve várias formações e elas vem se definindo de acordo com o tema que a SEMED passa e com as inovações que a gente tem e tá precisando, no caso aqui o grupo, que a coordenadora vê o que o grupo tá precisando naquele momento também. [...].*

Nesta fala, percebemos que neste CEI a formação vai além do que a SEMED define, procurando também trabalhar com as necessidades específicas daquele grupo, mostrando que a hora-atividade é um tempo e espaço propício para que uma formação mais reflexiva possa realmente acontecer.





## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a geração dos dados e ouvindo cada professor entrevistado, foi possível perceber que cada CEI tem suas especificidades, uma realidade, uma comunidade e um grupo de trabalho peculiares. Levando em consideração que a cidade de Blumenau tem 77 CEIs, divididos em 12 regiões, parece pertinente acreditar que as especificidades são muitas e que a formação continuada, nos moldes em que é oferecida aos professores da educação infantil, certamente não dá conta de suprir as demandas de cada unidade em particular. Esses moldes de organização ao qual nos referimos, são as formas de oferta da formação continuada por parte da SEMED. Geralmente, a formação é oferecida aos professores no auditório da Uniasselvi ou na Fundação Cultural de Blumenau. Algumas vezes o tema é o mesmo para todas as unidades; em outras oportunidades, os professores podem escolher entre alguns temas diferentes, oferecidos em dias da semana alternados. É nos momentos de hora-atividade que os professores participam dessas formações.

A partir disso, observamos que a hora-atividade parece ser a oportunidade de cada grupo de trabalho discutir as suas especificidades, visto que todos os professores têm semanalmente 8 horas para este fim. À parte as formações oferecidas pela SEMED, há garantia desse tempo semanal para que a formação possa realmente acontecer de forma reflexiva, buscando atender as demandas da própria unidade.

Nesse artigo, em que se buscou analisar as compreensões de professores da educação infantil sobre a hora-atividade como um tempo-espaço de formação continuada, foi possível identificar que as falas dos professores entrevistados revelam a formação continuada numa perspectiva clássica e numa perspectiva reflexiva, sendo que em alguns momentos eles destacam suas compreensões, e em outros momentos descrevem a formação oferecida pela SEMED aos profissionais da educação infantil.

Quando tratamos da perspectiva clássica da formação, a hora-atividade como tempo e espaço de formação continuada não aparece presente nas falas dos professores, nos fazendo acreditar que a formação continuada, para muitos deles, é apenas aquela oferecida pela SEMED, fora do local de trabalho. Ou ainda, aquela formação que acontece na própria unidade, nos momentos de Reunião Pedagógica ou de Parada Pedagógica, não aparecendo, nestas falas, relação entre a formação continuada e a hora-atividade.

Em relação à perspectiva reflexiva, percebeu-se que, ao tratarem da formação continuada, os professores entrevistados percebem possibilidades de que essa formação seja um tempo e um espaço reflexivo, de continuidade, com várias possibilidades de realização. No entanto, mesmo em uma perspectiva mais reflexiva, deram pouca ênfase à hora-atividade como possibilidade de ser um espaço para a realização da mesma.

Desse modo, é possível concluir que a hora-atividade ainda precisa ser melhor compreendida, para que possa servir não apenas como um tempo para realização de atividades burocráticas inerentes ao trabalho dos professores, mas também como um tempo espaço no qual a formação continuada em serviço numa perspectiva reflexiva possa realmente se efetivar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 516 p.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 17. jul.2008.





BLUMENAU. **Decreto Lei nº 9645, de 19 de março de 2012.** Regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau. Leis Municipais [do município de Blumenau], 19. mar.2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 317p.

CHIARE, Lidiane Gonzaga. **Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um Centro de Educação Infantil de Blumenau (SC).** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau.

GATTI, B. A. *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas,** 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010, 120 p.

\_\_\_\_\_. Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016, 230 p.

KRAMER, Sonia. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005, p. 253.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** 3ed. Portugal: Dom Quixote, 1992. 158p.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1999, p. 191.

PÉREZ GÓMES, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 396.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2010.



# CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Bruna Carolina Siqueira de Lima dos Santos<sup>1</sup> - UNIVALI  
Ananda Nocchi Rockett<sup>2</sup> - UNIVALI  
Antonio Fernando Silveira Guerra<sup>3</sup> - UNIVALI  
Grupo de Trabalho: 7. Trabalho e formação docente

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina ‘Seminário Temático: A Pesquisa em Educação Ambiental e os espaços educadores sustentáveis’, no Programa de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. O estudo envolveu os docentes de uma escola estadual localizada no município de Balneário Camboriú, Santa Catarina. A Educação Ambiental tem papel importante na formação de cidadãos comprometidos com a problemática da sustentabilidade socioambiental local e global, e o objetivo geral deste estudo foi conhecer as concepções dos docentes sobre as ações de Educação Ambiental e de Sustentabilidade que vêm sendo desenvolvidas na Escola. Como instrumento de coleta de dados, desenvolveu-se um questionário, sobre ambientalização e sustentabilidade para educação básica, a partir do ‘Guia de Ambientalização Curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática’ (FIGUEIREDO, GUERRA, ANDRADE, 2017), e foi desenvolvido também com base nos fundamentos e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA, e do Programa Nacional Escolas Sustentáveis – PNES. O questionário elaborado contou com vinte perguntas abertas e fechadas, considerando os quatro componentes previstos pelo PNES: currículo, gestão, espaço escolar e comunidade. Após a coleta dos dados, foi possível observar que as poucas ações são realizadas de forma fragmentada, e que há uma dependência por parte dos docentes de que estas ações sejam determinadas pelo governo.

**Palavras-chave:** espaços educadores sustentáveis; educação ambiental; educação básica

---

<sup>1</sup> Pedagoga especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Aluna regular no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. E-mail: bruna\_siqueiras@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora de Ciências e Biologia. Bolsista da Capes no Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: ananda@edu.univali.br

<sup>3</sup> Pós-doutor em Educação Ambiental, Doutor em Engenharia de Produção e mestre em Educação; Docente no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: guerra@univali.br



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido durante a disciplina ‘Seminário Temático: A Pesquisa em Educação Ambiental e os espaços educadores sustentáveis’, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra, no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI na Universidade do Vale do Itajaí. A disciplina teve duração de um semestre e como objetivo

compreender os fundamentos epistemológicos e metodológicos que embasam as políticas de Educação Ambiental e as condições de possibilidade que sustentam a formação e transição das instituições de ensino para se constituírem como um espaço educador sustentável (GUERRA, 2017).

A Educação Ambiental (EA) tem papel importante na formação de cidadãos comprometidos com a problemática da sustentabilidade socioambiental local e global. Para Sauvé (2013) a educa o   uma práxis política, e toda a educa o   ambiental, e esta EA tem uma dimensão política para o desenvolvimento de uma ecocidadania. Indo ao encontro dessas afirma oes e complementando esse pensamento, Trajber e Sato (2010) apresentam uma reflexão sobre a necessidade de a EA ser efetiva e que contribua nos processos de transforma o socioambiental nos espaços escolares, e com a lembrança de que o Plano Nacional sobre Mudança do Clima, prevê também a cria o de espaços educadores sustentáveis nas escolas e universidades para esse enfrentamento. Com isso, a EA como uma dimensão da educa o pode contribuir com uma forma o cidadã preocupada com as questões ambientais.

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, envolveu tr s docentes de uma escola do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina. O objetivo geral foi conhecer as concep oes dos participantes sobre as a oes de Educa o Ambiental e de Sustentabilidade na Escola. Especificamente pretendeu-se verificar como os sujeitos da pesquisa observam as a oes de Educa o Ambiental e de Sustentabilidade em sua unidade escolar; identificar obstáculos para integrar a Educa o Ambiental e Sustentabilidade às práticas institucionais na escola investigada; e identificar o compromisso dos sujeitos com o processo ambientaliza o e sustentabilidade na escola investigada.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário sobre ambientaliza o e sustentabilidade na educa o básica, aplicado com três docentes da escola. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se as referências estudadas durante o Seminário, como de Sauvé (2013), Trajber, Mendonça e Sato (2010), Guerra, Figueiredo e Pereira (2010), dentre outros.

Este trabalho apresenta inicialmente o desenvolvimento com os referenciais teóricos que embasaram este estudo, em seguida descreve-se a metodologia de constru o do questionário, bem como a aplica o deste. Dentro do t pico sobre a aplica o, descreve-se as principais falas dos entrevistados em rela o ao tema. No item seguinte busca-se compreender as respostas que os docentes forneceram nos questionários,   luz do referencial teórico pesquisado. E, por fim, apresenta-se as considera oes sobre este estudo.

## AS ESCOLAS SUSTENTÁVEIS

O espaço escolar pode contribuir no processo de forma o de uma sociedade sustentável. O conceito de sociedade sustentável   abordado por Guerra, Figueiredo e Pereira (2010), “como uma forma de pensar o problema global a partir da diversidade de suas culturas, de suas características históricas e sociais, em vez de ter como parâmetro o padrão das sociedades industrializadas”.

Nessa linha de pensamento, sobre considerar o global a partir do local, Sato e Trajber (2010, p. 72) apresentam o projeto Escola Sustentável e o definem como sendo “uma interven o de políticas públicas, geradora de transforma oes face   emergência das mudanças socioambientais globais”, o qual envolve estudantes, membros da comunidade, professores, funcionários e





gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, o espaço escolar, junto da comunidade, pode propor a reflexão a cerca dos problemas ambientais emergentes no mundo e na região onde se encontra.

Conforme o artigo 14, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA, a EA deve contemplar uma abordagem curricular e que “ênfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social”, além de contemplar também uma abordagem curricular “integrada e transversal, contínua e permanente”. O parágrafo III apresenta que deve haver o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo “mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental”. Além destes aspectos, a EA nas instituições de ensino deve contemplar o incentivo à pesquisa e estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis (DCNEA, 2012 p. 4).

De acordo com o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (2014),

Espaços educadores sustentáveis são aqueles que, em seu fazer pedagógico, criam condições para promover a cultura da sustentabilidade socioambiental. Ou seja, refletem essa intencionalidade de forma articulada no currículo, nas edificações, em seu modelo de gestão e nas relações escola-comunidade.

Nesta concepção, tanto nas DCNEA, quanto no PNES, devem ser considerados o currículo, a gestão democrática para a sustentabilidade, o espaço físico escolar e as relações escola-comunidade. Nesse sentido, uma Escola Sustentável pode trazer reflexões e transformações profundas em uma comunidade e, por consequência, em uma cidade.

Uma escola que se propõe a caminhar rumo à sustentabilidade, é aquela que “considera que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira” (TRAJBER E SATO, 2010, p. 72). Esses EES “mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2013).

## PERCURSO METODOLÓGICO

A partir das leituras desenvolvidas durante o Seminário sobre o processo de formação e transição das instituições de ensino para se constituírem como um Espaço Educador Sustentável (EES), determinou-se o objetivo da pesquisa e elaborou-se um questionário como instrumento para coleta de dados. A pesquisa foi desenvolvida dentro do ambiente escolar, em um turno escolhido em comum acordo, em termos de possibilidades de horários entre os colegas da pesquisa e a gestão da escola.

## A PRODUÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o desenvolvimento do questionário foram considerados os seguintes documentos: Manual Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013); Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014); Guia de Ambientalização Curricular na Educação Superior: praticar a teoria e teorizar a prática (FIGUEIREDO, GUERRA, ANDRADE, 2017); e a dissertação de Vieira (2017).

O instrumento de coleta de dados foi produzido de forma coletiva, por toda a turma que cursou o seminário durante o semestre, a partir das perguntas sugeridas no Guia de Ambientalização Curricular na Educação Superior (FIGUEIREDO, GUERRA, ANDRADE, 2017). As perguntas foram lançadas em um documento compartilhado *on-line* e todos fizeram suas contribuições.

Os aspectos e critérios considerados para a elaboração deste foram: os objetivos desta pesquisa; a relevância das perguntas; e o tempo disponível dos entrevistados para responder ao questionário.





O questionário compõe-se por vinte perguntas abertas e fechadas, de simples e múltipla escolhas, com o objetivo de coletar relatos e informações para compreender a concepção dos docentes em relação às ações de Educação Ambiental e de Sustentabilidade na escola. Estas perguntas foram relacionadas às dimensões inter-relacionadas a serem consideradas na transição para a sustentabilidade nas escolas: currículo, gestão, comunidade e espaço físico, sugeridas nos documentos estudados.

## A APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário foi aplicado em junho, do ano corrente, com os docentes da Escola Estadual João Goulart, localizada no centro da cidade de Balneário Camboriú – SC, que atualmente caracteriza-se como a maior escola da rede pública na referida cidade. Devido a aplicação ter se dado em horário de expediente, ou seja, em dia de aula normal, os critérios adotados para escolha dos profissionais que participaram, foram: maior tempo de serviço e disponibilidade de horário para responder o questionário.

Participaram da pesquisa três professores de disciplinas distintas, que têm atuação na área de geografia, história e matemática que varia entre 6 (seis) a 31 (trinta e um) anos. Antes que os questionários fossem entregues aos entrevistados, a equipe aplicadora realizou uma breve apresentação, com o intuito de justificar a aplicação do instrumento evidenciando que, tratava-se de uma pesquisa com o objetivo de conhecer as concepções e fazeres do processo de ambientalização na escola, enfatizando que não se tratava de uma avaliação dos procedimentos.

A equipe preocupou-se em ater-se única e exclusivamente à apresentação, sem aprofundar inicialmente o tema, para não interferir nas respostas dos entrevistados. A maior parte dos entrevistados respondeu o questionário junto, em uma das salas da escola, com início às 14:26h, e o último a entregar o questionário, o finalizou às 14:51h.

Embora, inicialmente tenha sido explicado que as respostas eram individuais, no momento em que os participantes respondiam, foi observado que com frequência dialogavam entre si, e a equipe entrevistadora, resolveu em comum acordo, não intervir. Nestes momentos de diálogos entre eles, foram observadas algumas falas, que revelam um pouco de seus posicionamentos e concepções, por acreditarmos serem relevantes, estas foram citadas nos próximos tópicos, porém, por uma questão ética, os nomes dos autores não foram citados.

## DAS NARRATIVAS SOBRE A TEMÁTICA

Ao responder sobre o uso e consumo de água e energia, um dos participantes comentou que “*Atitudes como reaproveitamento de água e energia, não são de responsabilidade da escola e sim do Estado*” (Docente, 2017). Para Layrargues (2012), essa seria uma demonstração de que “as políticas de educação ambiental para a escola ainda são formuladas de fora para dentro, desvalorizando-as, o que implica no esvaziamento das discussões históricas dos trabalhadores da educação”.

Outra participante comentou que: “*Quando o governo faz obras de acessibilidade, como por exemplo rampas na escola, sempre são obras sucateadas*” (Docente, 2017), demonstrando que o diálogo entre governos e espaços escolares ainda é pequeno, entretanto, mesmo assim, a escola

pode ser o espaço educativo privilegiado para dialogar com a comunidade e dos gestores das políticas públicas sobre a tomada de decisão para o enfrentamento das questões socioambientais vividas e vivenciadas nesse momento no município, no estado, país e no planeta, abrindo a oportunidade para novas discussões, avaliações e críticas envolvendo a participação dos docentes, alunos, comunidade e poder público, rompendo seus muros e atendendo às reivindicações da rua, do bairro, da cidade, do país (GUERRA, FIGUEIREDO, 2010, p.205).





Em outra fala é possível observar que há a intenção, a vontade, e até mesmo o compromisso com a transição do espaço escolar para um Espaço Educador Sustentável, quando o participante afirma que: “*Não há como gerar espaços verdes se onde hoje tem terra, amanhã logo se coloca concreto*” (Docente, 2017).

No entanto, nota-se também uma problemática, talvez em torno da mesma questão colocada no parágrafo acima, a dificuldade de diálogo entre escola e governo, entre o que os docentes têm interesse, e a vontade de fazer e o quanto são ouvidos, e conseguem por em prática o que idealizam. Freire (1996, p. 96) talvez possa nos ajudar a compreender a fala desse participante, quando afirma que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, pois o participante observa ser um espaço com terra melhor do que concreto, e talvez, na observação desse espaço esteja a visão da possibilidade de uma intervenção junto aos estudantes.

No entanto, essa intervenção requer esforço, continuidade, reflexão e uma prática educativo dentro de uma perspectiva crítica. Na fala de um participante, pode-se observar essa criticidade e novamente a vontade e compromisso com a transição do espaço escolar para um Espaço Educador Sustentável: “*Quando se realizam atividades, se realizam de forma fragmentada, se inicia e não termina ou acontece apenas em momentos pontuais*” (Docente, 2017). A crítica apresentada por ele em relação à descontinuidade das ações realizadas pela escola, o que estaria indo de encontro ao que se acredita ser importante para o processo em um espaço escolar, a permanência das ações.

É preciso também levar em conta que o trabalho docente ainda é pouco valorizado em diversos aspectos, e a maior parte dos educadores tem uma sobrecarga de trabalho por conta da desvalorização salarial. Ao ouvir de um participante que “*Somos cobrados a dar conta de muitas coisas ao mesmo tempo, não tem como trabalhar educação ambiental, seria mais um trabalho*” (Docente, 2017), pode-se tristemente confirmar a afirmação apresentada anteriormente. Quanto à EA ser considerada “mais um trabalho”, mais uma vez busca-se apoio em Sauvé (2013), quando afirma que “toda a educação é ambiental”, e que “A educação ambiental aponta para a construção de uma identidade ambiental, de dar um sentido ao nosso ser no mundo, e a desenvolver um pertencimento à vida e a promover uma cultura de compromisso” (SAUVÉ, 2013, p.14, tradução nossa).

Nesse sentido, a EA apresenta como uma das suas premissas a de que “os indivíduos constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente” (RAMOS; GUERRA, 2007). Sendo assim, é importante compreender esse importante papel que desempenha a EA na formação de um cidadão crítico e reflexivo quanto às práticas ambientais, se quando houver essa compreensão, talvez a EA deixe de ser mais um trabalho para os professores, e sim uma prática inserida no currículo, na gestão, no espaço físico, e que possa ser posta em prática com apoio da comunidade e principalmente dos governos.

Foi observado que os docentes conversaram entre si e expuseram suas opiniões bem como suas dúvidas em relação ao tema abordado durante a aplicação do questionário, e desta conversa foram extraídas algumas falas que consideramos mais relevantes: “O questionário deveria ter mais uma alternativa além de sim ou não, que seria: talvez. Porque às vezes, não é que façamos ou não, às vezes fazemos, mas fazemos pouco”. (Docente, 2017) Em outro momento, um dos docentes comentou que “Como sempre, na teoria é tudo ótimo, difícil é colocar em prática”, um discurso muito recorrente entre professores devido à falta de disponibilidade de tempo.

## EXTRAINDO AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

### QUANTO AO CURRÍCULO

Os docentes consideram que os documentos institucionais curriculares contemplam os aspectos de educação ambiental e sustentabilidade, mais especificamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Admitem que existe apoio às ações e iniciativas voltadas à educação ambiental e sustentabilidade, no entanto, não entraram em acordo quanto ao conteúdo





dos documentos institucionais curriculares e em relação à sua contextualização em questões ambientais, que conforme Kaplan (2012, pg.18), “o eixo currículo, é dito sobre a inserção da educação ambiental no PPP de forma inter e transdisciplinar”.

Concordam que existe relação da instituição com a comunidade, mas divergem quanto aos meios, sendo mencionados: projetos que possuem ligação direta com determinadas disciplinas curriculares, por meio de trabalho de alunos que vise pesquisa *in loco* nas comunidades e por meio de estágios supervisionados.

Quanto à forma como é concretizada a inserção de conteúdos, relacionados à educação ambiental e sustentabilidade socioambiental no currículo, os docentes entram em consenso, que isto ocorre por meio de reuniões com os professores para a revisão periódica do PPP e/ou matriz curricular e pela discussão/reflexão em sala de aula, em conformidade com Grohe (2014, p. 12), “busca contribuir para a construção de espaços educadores sustentáveis, através do incentivo a ambientalização do currículo, a gestão democrática e o espaço físico repensando com a comunidade escolar”.

## QUANTO À GESTÃO

Quanto ao componente da Gestão, dentre os docentes, dois foram unânimes e um não respondeu a estas questões. Quanto às políticas do campo ambiental que os docentes estudaram/conheceram, foi citada por ambos as Diretrizes Curriculares Nacionais para EA (Resolução 5 do CNEA/2012); e declaram que a escola divulga em um regime de transparência as decisões tomadas pela gestão relacionadas ao consumo responsável, compras públicas sustentáveis, gestão de movimentos de juventude, entre outros temas de interesse da comunidade escolar. Declaram não saber se existe um documento institucional que denote a incidência de uma proposta voltada especificamente à educação ambiental e sustentabilidade socioambiental, bem como que os documentos institucionais curriculares determinam que os processos de gestão exijam construção de espaços de reflexão, formação, atualização e participação democrática.

Ainda, todos afirmam que os documentos institucionais curriculares determinam que os processos de gestão respeitem os princípios, objetivos e diretrizes da política do campo ambiental, assim como determinam que os processo de gestão sejam acompanhados por planos, projetos, atividades e/ou ações de sensibilização, participação democrática e comunicação, voltadas a EA e a sustentabilidade; contextualizem questões socioambientais de maneira local, regional, nacional, global e planetário.

## QUANTO AO ESPAÇO FÍSICO

O que diz respeito a esse componente, entre os docentes não houve acordo quanto à adequação do espaço físico da escola visando a destinação adequada de seus resíduos. Houve concordância no aspecto de que a escola não adequa seu espaço físico, visando a eficiência energética (uso de lâmpadas econômicas, aparelhos com consumo reduzido, aproveitamento de luz natural, entre outros).

A maioria apontou que a escola não adequa seu espaço físico visando uso racional da água, e todos apontam que a mesma não adequa seu espaço físico visando conforto térmico e acústico.

Houve unanimidade quanto ao fato de que a escola adequa seu espaço físico visando a mobilidade (rampas de acesso, largura de portas, corrimãos, cuidados com piso escorregadio, entre outros). A mesma unanimidade ocorreu, mas negativamente, quanto a ausência de áreas verdes, como praças com árvores, gramados, hortas entre outras.

Por outro lado, os docentes apresentaram total discordância entre si quanto ao fato de a escola promover construções, reformas e adequações em seu ambiente e ações preventivas emergenciais ambientais.





## QUANTO ÀS RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE

Todos os docentes afirmam ter realizado ou desenvolvido algum trabalho que estimulasse/fortalecesse a relação escola-comunidade. Houve desacordo entre os mesmos quanto à realização de oficinas voltadas à formação da comunidade escolar, de forma a facilitar o planejamento participativo do PPP da instituição.

A maioria, afirma que os documentos institucionais curriculares determinam a realização de atividades, junto à comunidade escolar e seu entorno sobre gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), sendo apontados entre eles: mobilidade/acessibilidade, resíduos/riscos e impactos ambientais.

Todos eles concordam que os documentos institucionais curriculares determinam que as atividades de relação com a comunidade e seu entorno respeitem os princípios, objetivos e diretrizes das políticas do campo ambiental, assim como, determinam que atividades de relação com a comunidade e seu entorno contextualizem questões socioambientais de maneira local, regional, nacional, global e planetária.

## CONSIDERAÇÕES

A partir de um dos objetivos estabelecidos, o de verificar como os docentes observam as ações de Educação Ambiental e de Sustentabilidade em suas unidades escolares, foi possível compreender que a maioria está atenta aos acontecimentos dentro da escola quanto à sustentabilidade. Mostraram-se informados sobre o que dizem os documentos institucionais.

Observou-se, nas respostas dos docentes, que para eles, uma escola sustentável, além de ater-se aos espaços físicos e bens materiais, deve preocupar-se mais com o discente e a comunidade a qual está inserida. Faz-se relevante citar que, os mesmos em relação à responsabilidade de ações, são incisivos em afirmar que a responsabilidade é mais do Estado do que da escola, e justificam esta afirmativa, apontando que as demandas da escola e as atribuições da função que exercem, são significativamente excessivas e que recebem pouco apoio para efetivar ações de fato sustentáveis.

No processo de integrar a Educação Ambiental e Sustentabilidade às práticas institucionais nas escolas investigadas, três obstáculos foram identificados, principalmente nas falas dos participantes, enquanto respondiam ao questionário. Um seria que a escola realiza as atividades de forma fragmentada, o que dificulta a visão do todo; outro aspecto observado foi a existência de divergências pontuais entre as concepções no que se refere ao compromisso da escola com ações sustentáveis, bem como divergências de concepções sobre o que de fato constitui a escola como um Espaço Educador Sustentável; o terceiro foi que seriam muitas responsabilidades e atribuições que os professores já têm a desenvolver, o que acabaria por sobrecarregá-los.

Quanto ao compromisso, é possível observar uma compreensão quanto aos documentos institucionais, sobre o que a escola vem fazendo, bem como sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e com a comunidade. Os profissionais que responderam ao questionário foram sinceros ao afirmar na conclusão do mesmo, que, embora tenham aceito participar da pesquisa espontaneamente, inicialmente o fizeram por uma questão de obrigação pessoal. Porém, ao finalizar o mesmo, apontaram que foi um momento importante para eles, pois, poucas vezes se tem um momento no cotidiano para pensar ações voltadas a essa temática e fazê-los trazerem novas inquietações e novos olhares que acabam os sensibilizando a repensar suas próprias possibilidades e ações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Escolas Sustentáveis**. Brasília: MEC, maio, 2014. Disponível em: <<https://cursosdh.files.wordpress.com/2013/10/programa-nacional-escolas-sustentc3alveis-28-10-2013.pdf>> Acesso em: 15 maio 2017.





\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CD/FNDE n. 18, de 21 de maio de 2013. **Manual Escolas Sustentáveis**. Brasília, 2013c. Disponível em: <[http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual\\_Escolas\\_Sustentaveis\\_v%2026.06.2013.pdf](http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2026.06.2013.pdf)> Acesso em: 15 maio 2017.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia; GUERRA, Antonio Fernando Silveira; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de (Org.). **Ambientalização curricular na educação superior**: praticar a teoria e teorizar a prática. São José: Icep, 2017. 20 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROHE, Sandra Lilian Silveira. **Escolas sustentáveis como proposta de política pública no Brasil**. X ANPED Sul. Florianópolis, 2014.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; PEREIRA, Y. C. C. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.) **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010.

\_\_\_\_\_, A. F. S. **Plano de Ensino**: Seminário Temático: A Pesquisa em Educação Ambiental e os espaços educadores sustentáveis. 2017.1 Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2017. 9 p.

KAPLAN, Leonardo. **Análise preliminar do projeto Escolas sustentáveis**: estudo de caso da primeira escola sustentável do Brasil, na Baía de Sepetiba – RJ. XVI ENDIPE, Unicamp. Campinas, 2012.

LAYRARGUES, P. **Educação ambiental no Brasil**: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. 2012.

SAUVÉ, Lucie. **Educación ambiental y ecociudadania**: Dimensiones claves de un proyecto politicopedagogico. Revista Científica. Bogotá, n. 18, jun. - diciembre 2013. p. 12-23.

TRAJBER, Rachel; SATO, Michèle. **Escolas sustentáveis**: incubadoras de transformações nas comunidades. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient, Rio Grande, v. especial, p.70-78, set. 2010.

VIEIRA, Jaqueline Márcia de Souza. **Os sujeitos do ensino médio e a cultura da Sustentabilidade**. Dissertação – Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação em Educação. Itajaí, 2016.



# ESTIGMA E PRECONCEITO NO ÂMBITO ESCOLAR: O ESTUDANTE PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - PAEE

Perla Torrens<sup>1</sup> – FURB

Andrea Soares Wuo<sup>2</sup> – FURB

Grupo de Trabalho – Trabalho e formação docente  
Fundação Universidade Regional de Blumenau

## Resumo

Este artigo, é um recorte com resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB. A dissertação teve como objetivo geral compreender como ocorrem as interações entre escola e família de um estudante PAEE em uma escola da rede municipal de Blumenau/SC. Pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, e abordagem do interacionismo simbólico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores e a mãe de um estudante Público Alvo da Educação Especial-PAEE, observações do cotidiano escolar e análise documental. Os resultados foram organizados em 2 categorias a saber: estigma e preconceito; e interações entre escola e família. Neste estudo, optou-se por apresentar a análise da categoria “estigma e preconceito”, com base em Goffman, (1988; 2011), que trata do interacionismo simbólico, estigma e preconceito, Szymanski (2003) sobre a relação escola e família, Amaral (1998) que discute preconceito e diferença e Sarti (2004) que discute família. Os dados gerados foram analisados mediante análise do conteúdo de Franco (2012). Os resultados apontam que os estereótipos e os estigmas são atribuídos aos sujeitos muitas vezes pelo desconhecimento da diferença e que o espaço escolar e familiar podem propiciar situações de preconceitos.

**Palavras-chave:** Estigma. Preconceito. Público Alvo da Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

O Público Alvo da Educação Especial encontra-se definido em diversas políticas de educação, assim como tem seu acesso garantido no ensino regular por meio da educação inclusiva, que tem sido tema em constante debate. A garantia da matrícula do PAEE na escola tem levantado a necessidade de discussão do processo de inclusão a fim de promovê-la na perspectiva do respeito as diferenças no âmbito educacional a partir da instituição escolar e familiar.

Com o processo de democratização na educação, as políticas de inclusão mudaram o cenário para os estudantes PAEE. Na educação, a obrigatoriedade de inclusão de crianças com

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: [torrenasperla@gmail.com](mailto:torrenasperla@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: [wuoandrea@gmail.com](mailto:wuoandrea@gmail.com)



deficiência no ensino regular, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), impulsionou a inclusão escolar com vistas a tornar o acesso à escola um processo mais democrático e participativo para alunos e familiares.

A garantia do acesso desse estudante na escola, tem suscitado a reorganização das relações entre escola e família, que em determinados momentos, apresentam-se conflituosas, por motivos variados que como destaca Szymanski (2017, p. 218): “[...] podem advir das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos”.

As políticas inclusivas na educação trazem novos cenários para a vida escolar e familiar: de um lado a família, uma instituição privada, em processo de adaptação para atender as necessidades do filho PAEE, e do outro, a instituição aqui considerada pública e denominada escola, ainda em reorganização para atender o mesmo público. É nessa perspectiva, que esta pesquisa buscou responder a questão como se constroem as interações entre escola e família de estudantes Público alvo da Educação Especial - PAEE do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Blumenau, visto que os espaços escolares e familiares, passam a vivenciar um processo de reorganização para o recebimento do estudante PAEE.

A referida reorganização perpassa pela busca da garantia de participação destes indivíduos no contexto social e escolar, com vistas a romper com ações individuais buscando a integração dos estudantes como um todo. Nesse sentido, considerando a importância de conhecer os modos como ocorrem a interação entre a escola e a família de estudantes PAEE, o presente estudo teve como objetivo compreender como ocorrem as interações entre escola e família de um estudante PAEE em uma escola da rede municipal de Blumenau/SC, a partir das perspectivas dos mesmos quanto a inclusão do PAEE da escola.

## **A ESCOLA, A FAMÍLIA E O PAEE**

Berger e Luckman (1976) explicam que a formação da identidade da criança passa pela socialização primária, por meio da vivência na família, onde apreende e interioriza os conceitos apresentados pelos pais, passando também pela escola como espaço dessa socialização, para posteriormente passar pela socialização secundária, transitando pelas instituições de trabalho e produção.

Nesse processo, as relações entre família e escola se cruzarão e farão parte de um processo de interação longo e contínuo, até a criança atingir a fase adulta. Szymanski (2003, p. 61) considera que na relação com a criança, as referidas instituições, possuem papéis distintos, porém complementares, onde destaca que: “Escola é escola, família é família, que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social”.

Neste contexto, a escola, a família e o estudante PAEE passam a interagir entre si e com os diversos membros da instituição escolar e familiar, atribuindo novos significados para as relações estabelecidas nesses espaços. Para Goffman (1983, p. 40), as relações também são idealizadas, pela representação que deve ser “socializada, moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada”. Ou seja, por padrões socialmente idealizados e estabelecidos que orientam as ações dos indivíduos, também chamados por ele de atores.

Quanto às famílias e ao estabelecimento de relações com a instituição escolar, Sarti (2004) explica que muitas vezes os profissionais pensam essa instituição a partir de seu próprio ponto de vista sobre a família, não percebendo que “os mitos familiares, expressos nas histórias contadas, cumprem a função de imprimir a marca da família, herança a ser perpetuada” (SARTI, 2004, p. 14). Desta forma, a família encontrada no cotidiano, em sua maioria está fora do que a “já comentada naturalização das relações familiares, junto a sua transformação num modelo a ser seguido, faz da família um terreno fértil para um discurso normativo” (SARTI, 2004, p. 17). Ao subjetivar um modelo de família nas interações, deixa-se de ver o potencial da família, para ver aquilo que não está de acordo com a herança





perpetuada. No entanto, no palco das interações as duas instituições estão sempre interagindo e criando novas relações.

Para Szymanski (2003), as relações entre estas instituições são estabelecidas por meio dos movimentos na vida cotidiana. A autora compreende que tanto escola quanto família são instituições responsáveis por inserir a criança no mundo, apresentando a ela seus primeiros significados. Embora as duas instituições tratam da inserção do sujeito criança na vida cotidiana, e são consideradas por Szymanski (2003) como os primeiros “espelhos” do sujeito, cada uma possui suas funções nessa constituição. Para a mesma autora “a escola, entretanto, tem uma especificidade – a obrigação de ensinar, conteúdos específicos de áreas do saber [...]” (SZYMANSKI, 2003, p. 62). Por outro lado, para Szymanski (2003, p. 62), “as famílias têm de dar acolhimento a seus filhos: um ambiente estável, provedor, amoroso”. No entanto, considera ainda que, nenhuma das duas instituições tem a obrigação assumir a função uma da outra, contudo, tem em comum a finalidade de inserir o sujeito criança no espaço escolar, e conseqüentemente na sociedade.

Destas relações podem surgir conflitos dos quais Szymanski (2003, p. 66), compreende advirem de fatores como: “das diferenças de classes sociais, valores, crenças, hábitos de interação e comunicação subjacentes aos modelos educativos”. Ainda nesta perspectiva, se inclui as famílias constituídas também de filhos Público Alvo da Educação Especial, objeto desta pesquisa. Sujeitos estes que estão impulsionando mudanças nas relações estabelecidas entre a instituição escolar e familiar, em função das reorganizações que as referidas instituições precisam fazer para atendê-los nas suas especificidades. Contudo, estas mudanças estão permeadas pela condição dos sujeitos e suas diferenças.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com a base teórica do interacionismo simbólico, pois, de acordo com Coulon (1995, p. 20), esta abordagem “[...] dá um lugar teórico ao agente social como intérprete do mundo que o rodeia [...]”, passando a dar significações sociais para suas vivências através das interações estabelecidas na vida social, neste caso, professores e familiar e um de um estudante PAEE de uma instituição escolar.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que Ludke e André (2015, p. 12), ressaltam ser importante, pois, “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, e aplicada por meio de um estudo de caso, que é um método de pesquisa que segundo Ludke e André (2015, p. 28), “[...] oferece elementos preciosos, para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

Para a geração dos dados foi utilizada a entrevista semiestruturada que para Ludke e André (2015, p. 39,) é um instrumento que ao ser utilizada: “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Os participantes da pesquisa consistiram de 6 professores e a mãe de um estudante Público Alvo da Educação Especial de uma escola regular da rede municipal de ensino de Blumenau, Santa Catarina. Os critérios para os entrevistados constituíram de: profissionais da escola que possuíssem algum contato direto com a família e com o estudante da pesquisa, em função das interações ocorridas entre os mesmos no espaço escolar; e família constituída de filho Público Alvo da Educação Especial, em que o mesmo fosse estivesse pelo menos no 3º ano do ensino fundamental e que estivesse matriculado na referida escola desde o 1º ano do ensino fundamental.

Quanto ao campo de pesquisa constituiu de escola municipal que presta atendimento para o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, no período matutino e vespertino, a qual tinha no momento da pesquisa 12 estudantes com deficiência matriculados.

As análises dos dados foram realizadas pela análise de conteúdo de Franco (2012), que de acordo com a autora, consiste em estabelecer relações entre as descobertas realizadas no campo de pesquisa, relatos obtidos ou observações realizadas, com uma teoria que tenha relevância para a área pesquisada.





A partir das respostas obtidas com as entrevistas destaca-se a categoria a saber: estigma e do preconceito, apresentada em seguida.

## RESULTADO PARCIAIS E DISCUSSÕES

A partir da categoria estigma e preconceito, buscar-se-á apresentar os resultados obtidos por meio das entrevistas com professores e a mãe do estudante PAEE a respeito do processo de inclusão e interação deste na escola.

Para o estabelecimento de interações Goffman, (1988), compreende que o indivíduo estabelece relações consigo mesmo e com o outro, dando sentido aos fatos do cotidiano, e construindo relações sociais, como ocorre nas relações familiares e escolares, sendo também nestas instituições que se estabelecem as relações com as diferenças no processo de inclusão de estudantes com deficiência na realidade escolar.

A relação de diferença pode ser analisada a partir do conceito de estigma de Goffman (1988, p. 13), que é “[...] usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos”. Porém, o atributo é uma condição da qual se usa com facilidade no cotidiano e nas relações. São características que segundo Goffman (1988), na maioria das vezes, contribui para que seja inferido outras imperfeições ou defeitos a partir daquela que o indivíduo já possui. Daí o ato depreciativo em estipular um estigma a outro indivíduo.

Na fala<sup>3</sup> que segue, o professor expressa seu desconforto em aceitar a inclusão sem ser consultado:

*[...] quando [a inclusão] começou, na verdade eles foram colocados pra gente. E hoje parece que eles tem um grau de importância maior. Mas foi repentino, porque no começo ele era excluído, quando a gente tinha um aluno com deficiência, praticamente ele era excluído de tudo, ele não participava, dentro da escola. (Professor 1).*

Nesse contexto, a inclusão foi observada de dois modos: de um lado, na fala do professor o PAEE passou a ter mais importância e, passou a ter que participar das atividades. Do outro lado, ele às vezes até já estava na escola, porém era excluído no local, não participava das atividades. Amaral (1998), em reflexão a respeito da deficiência traz à tona, a discussão a respeito das *barreiras atitudinais*, comum em praticamente todos os espaços. Estes são consideradas por Amaral (1998, p. 17), como “anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”.

Segundo a fala do professor, algumas crianças com deficiência já frequentam o espaço escolar, mas eram excluídas por todos, e não participavam das atividades. Pode-se observar essa questão também na fala a seguir:

Porque quando a gente tinha um aluno com deficiência, praticamente ele era excluído de tudo, ele não participava, dentro da escola. Assim como tinha o gordinho na minha época, que por exemplo, nós (falávamos) não queremos que você participe (do jogo) porque você é gordinho. Ou ele ia para o gol, ou ia fazer outra atividade, mas ele não participava da parte elitizada de quem fazia (o jogo). Era a mesma coisa a criança com deficiência né. A própria sociedade era assim né. (Professor 1).

Busca-se na conceituação de Amaral (1998) a respeito das barreiras atitudinais para, compreender que estas crianças eram excluídas por estarem em condições desfavoráveis com

<sup>3</sup> Cabe esclarecer que ao expor as falas dos sujeitos nesta pesquisa, não se busca reforçar e expor culpabilização, e erros ou acertos de posturas dos mesmos, mas apresentar uma reflexão de como os preconceitos interferem nas interações.





relação as outras na sua condição. Contudo, a partir da obrigatoriedade, da inclusão não somente no espaço físico escolar, mas como nas atividades, estas barreiras passam a ser desobstruídas com a obrigatoriedade das interações.

O atributo do estigma causa sentimentos profundos no indivíduo, que embora possa ter alguma diferença com relação a outros indivíduos, também pode se sentir normal em determinadas situações. No entanto, ao ser estigmatizado por outros, passa a acreditar no estigma que recebeu. Além deste fato, segundo Goffman (1988), o estigmatizado, em determinadas situações, percebe que os outros indivíduos por vezes lhe atribuem estigmas, não o aceitando com sua deficiência ou condição de diferença.

Os atributos advindos com o estigma decorrem do preconceito que um indivíduo possui em relação ao outro e com o desconhecido, nesse caso, a deficiência que o outro possui. Segundo Goffman (1988) tem-se a tendência de observar no outro aquilo que é diferente em si próprio. E, ao tomar esta atitude automaticamente já se está conferindo um atributo diferente daquilo que se considera normal. No ambiente educacional, ao tratar da inclusão escolar pode-se observar que a relação com a diferente causa estranheza no momento da interação. Segundo Goffman (1988), para o estigmatizado há sempre uma dúvida sobre o que os outros estão pensando a seu respeito.

Assim como os estigmas, os preconceitos também fazem parte do cotidiano. Aqui o preconceito é compreendido como uma condição anteriormente pensada de alguém ou de uma situação. Amaral (1998, p. 17), compreende o preconceito como “uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém [...]), e como o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles”. Portanto, o fato de desconhecer o outro e as suas diferenças provoca no sujeito reações e sentimentos que são complexos, e muitas vezes são indevidamente compreendidos no meio social, justamente porque o que se pensa a respeito o outro já está preestabelecido no sujeito a partir do que este vivenciou na sua história.

As percepções do preconceito são complexas e podem surgir em diferentes momentos durante as interações. A mãe explica, na sua concepção, como o estudante deveria se sentir ao chegar na escola:

Como se tivesse em casa. Ele se sente um pouco inferior. Eles mesmos (PAEE) veem isso tá. Esse preconceito, que todo mundo já olha assim com cara de coitado sabe?. (Mãe).

Na fala acima fica evidenciada a percepção da mãe com relação ao preconceito sofrido pelo filho na escola. Goffman (2011) destaca que há certas ocasiões que são constrangedoras, pois, não ocorrem como o indivíduo desejava. Explica ainda que, ao ocorrer a interação “esperamos que o indivíduo possua certos atributos, capacidades e informações que, em conjunto, se encaixam num eu que, ao mesmo tempo, é unificado coerentemente e apropriado para a ocasião” (GOFFMAN, 2011, p. 105). Pode-se perceber que para a mãe, o fato do filho ter Síndrome de Down, não é um atributo desejável, pois, provoca a penalização por parte dos demais estudantes e professores.

Ao ocorrer a interação com algo que não se espera, cria-se o constrangimento e a dificuldade de aproximação com o outro. Esse fato pode também estar relacionado ao próprio desconhecimento, conforme ressaltada por outra professora quando se refere ao PAEE como segue:

Algumas (professoras) tem resistência pelo fato de desconhecer como lidar com eles (PAEE), eu diria mais isso. Não é por rejeição. (Professora 4).

Pode-se justificar a penalização com o PAEE, justamente em função do desconhecimento que os indivíduos possuem da situação do aluno diferente e a sua própria limitação neste processo. Segundo Goffman (1988, p. 127), a dificuldade do “normal” com o estigmatizado





não ocorre intencionalmente: “os normais não têm, na realidade, nenhuma intenção maldosa; quando o fazem é porque não conhecem bem a situação”, assim sendo, ressalta que deveriam ser orientados para agirem com cuidado junto aos estigmatizados.

Outro ponto a ser destacado quanto ao estigmatizado, estudante com PAEE, refere-se ao atributo de serem “bonzinhos”, como destacam as professoras em suas falas:

*Meu relacionamento com eles é muito bom, até porque eu digo às vezes até prefiro eles do que os outros que são os normais que são malcriados, e a deficiência assim ó (silêncio). (Professora 2).*

*Normalmente as crianças com deficiência, são as crianças que menos faltam. (Professora 5).*

Na fala, das professoras os estudantes com deficiência são mais disciplinados, faltam menos. Nesses casos, o aluno é considerado bonzinho, ou como diria Amaral (1998, p.18) no caso do estudante com Síndrome de Down é considerado a “meiguice em pessoa”. Nesse sentido, junto ao preconceito, aliam-se fatores como o estereótipo, que se atribui a pessoa e sua condição, questão que para Amaral (1998), define que o preconceito ocorre com o estereótipo e não exatamente com a pessoa. Outro fator que pode-se levar em consideração quanto aos estereótipos que Amaral (1988, p. 18) chama de particularizados como: “o cego ser o ‘cordato’ ou o ‘sensível’ ou o ‘intelectual’”.

Quando a professora 2 salienta que, entre o aluno PAEE e os “normais”, ela prefere os primeiros (PAEE). E embora não consiga aproximação com os mesmos, evidencia a imagem de uma estudante PAEE passivo, indisciplinado, em contraposição aos “outros” indisciplinados, e a necessidade de disciplina e controle sobre o corpo do aluno em sala de aula. Nota-se que, além da professora desejar o “bom comportamento”, também apresenta a ideia de que o estudante com deficiência é melhor para se relacionar por não serem malcriados, diferente dos “normais”. Essa ideia do estudante com deficiência ser “melhor” para se relacionar, é explicada por Wuo (2009, p. 20), como segue:

mesmo por um enfoque negativo, o estranho também apresenta qualidades positivas que estão aquém da capacidade do grupo “normal”, como traços sobre-humanos ou fantásticos, despertando assim, tanto reações de medo e desconfiança como fascínio e curiosidade .

Nesse caso, a deficiência se torna uma qualidade positiva, pelos alunos serem mais obedientes. Outra professora, ao falar de uma interação que teve com um aluno PAEE e sua família, explicou que o mesmo foi transferido para a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) pelos pais, porque para aquele aluno PAEE ir para a APAE,

[seria] mais interessante, porque era uma criança que não desenvolvia nenhuma atividade pedagógica. (Professora 5).

Nessa situação, a condição de “deficiente<sup>4</sup>” desse estudante o transformou em um ser incapaz ou impossibilitado de sua escolarização. Goffman (1988, p. 15) considera que “acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida”.

Goffman (1988) explica que a partir de relações baseadas em estigma, passa-se a observar se o outro possui ou não características que possa habilitá-lo a ser aceito no meio. A condição de relações a que Goffman (1988) se refere quando menciona o atributo depreciativo, pode

.....  
<sup>4</sup> A palavra deficiente aqui apresentada, é somente para caracterizar o sujeito a partir dos preconceitos e da reflexão estabelecida.





ocorrer também, sem que esteja presente a intenção do atributo depreciativo. Outro exemplo a condição de ser PAEE que possui suas individualidades, mas que são ocultados mediante os estereótipos que decorrem de sua condição, pode ser observada na fala da mãe:

Fui fazer um cadastro lá (creche), aí no primeiro momento eles viam isso como se fosse um elefante branco - um elefante branco era aquele caso - meu Deus uma criança especial. Eu senti como mãe, ninguém falou nada tá. Mas eu senti um pouco de preconceito nesse termo [...] no começo foi assim, cheguei lá elas falavam pra mim que não tinha vaga. (Mãe).

A respeito de filhos, Sacristán (2005, p. 117) considera que as famílias esperam o “projetado filho ideal”. O desejado objeto da felicidade dos pais, terá sua projeção no modo de ver o filho escolarizado, conforme os ideais socialmente construídos. Então, ao perceber um sentimento de preconceito com relação a seu filho, a mãe sentiu o peso do filho projetado sendo rejeitado. Neste sentido, Sacristán (2005, p. 116), explica que os pais possuem preocupações com os filhos esperando que estes sejam compreendidos, pois “[...] querem ter ‘os melhores filhos’ desde o momento que se opta por tê-los [...]”.

Goffman (1988), considera que nas relações íntimas, os estigmatizados são ajudados pelas pessoas próximas, ao que vai considerar esta relação como: “[...] um círculo protetor que lhe permite pensar que é mais amplamente aceito como pessoa normal do que ocorre na realidade”. (GOFFMAN, 1988, p. 109). Nesse sentido, o estigmatizado pode ter seu “defeito”, mas não está sozinho para vivenciá-lo. Terá o apoio ou o suporte da pessoa mais íntima do seu círculo de convivência, e que por vezes “estão mais atentos à sua qualidade diferencial e seus problemas do que ele próprio” (GOFFMAN, 1988, p. 109).

A condição de ser aceito está presente em vários contextos, de forma positiva ou negativa, tanto na instituição escolar, quanto familiar. Sacristan (2005), ressalta que o espaço escolar e o mundo a sua volta é heterogêneo e, portanto, a diferença é comum a todos os seres humanos. Salienta ainda que, embora a estrutura escolar submeteu os diferentes às regras que normatizam as diversidades.

Ao falar de aceitação, por várias vezes utilizou-se nessa pesquisa o fato da inclusão escolar ser obrigatória. A esse respeito Sacristan (2005) explica que ao entrar no ambiente escolar o estudante já passa a ser excluído, pelas variadas formas de comparar, modelar e hierarquizar o tempo nesse espaço. Dessa forma, o lugar dos incluídos passa a ser dos excluídos, que se transforma “[...] em um problema social que delata o fracasso da escola obrigatória para dar acolhida em seu seio a toda diversidade da população escolar”. (SACRISTAN, 2005, p. 79).

Pode-se observar a situação de exclusão como expressa a professora a seguir:

Um ponto referencial que eu digo é essa questão de aceitação. Cheguei agora e posso relatar aqui (o que presenciei). Estava passando na Secretaria agora, e a mãe de um ex-aluno que eu atendia na multifuncional [aconteceu agora há 10 minutos atrás], estava chorando pedindo vaga aqui. Ela disse que o menino está sofrendo bullying na escola porque “ele é retardado e gordo”. (Professora 3).

Observa-se que a inclusão é mais ampla do que pensa, pois estar no espaço com a condição de incluído não significa que de fato a inclusão esteja garantida. Nessa condição, ocorre o que Sawaia (1999) designa de inserção social perversa, pois segundo a autora a sociedade está na condição de excluir para incluir, pois “todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno [...]”. (SAWAIA, 1999, p. 8).

O espaço escolar é constituído de sujeitos que interagem por um determinado motivo, e que estão condicionados a seguir a função disciplinadora, que também é normalizadora, e por assim dizer que, ainda recebem os sujeitos a partir das normas estabelecidas para o padrão instituído de “normalidade”. Este, por sua vez, torna-se espaços de exclusão, que pode ser compreendida na explicação de Sawaia como um processo “multifacetado” que possui dimensões políticas, sociais e subjetivas que ocorre entre os sujeitos. Portanto a exclusão,





[...] não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (zero afetivo<sup>13</sup>) e a exaltação revolucionária. (SAWAIA, 1999, p. 110-111).

As falas a seguir apresentam como os professores pensam a relação da aceitação do estudante diferente no espaço escolar, a partir dos pontos de vistas da: família com relação a instituição escolar, do professor de apoio com relação ao professor regente (instituição x instituição), e do professor com relação a família:

Aí o que aconteceu nesse mesmo tempo, chegamos lá, fizemos a matrícula, fui muito bem aceita (seu filho) graças a Deus, os educadores ali muito atenciosos. (Mãe)

*Eu acho que o maior ponto de referência na inclusão foi a questão da aceitação da família que teve que expor pra sociedade que tem um filho deficiente. (Professor 1).*

Partido dessas falas, é possível observar que a aceitação é uma intenção presente nas interações que ocorrem a todo momento, e entre várias pessoas. A partir do que os professores falaram, Goffman (1899) define grupos relacionáveis aos estigmatizados, chama de “seus iguais”. Estes podem ser identificados por compartilharem seus estigmas de alguma forma, embora não tenham um estigma, mas são benevolentes com os que possuem, e assim passam a ser considerados “seus iguais” por fazerem parte da estrutura social.

Nas falas e situações colocadas, encontra-se na fala da mãe, que é considerada socialmente parte da família e também passa a ser “seus iguais” por passar a carregar o estigma do filho, passando a ser considerada ela e o filho uma só pessoa. Essa situação fica clara em sua fala quando se refere ao fato de ter sido aceita na creche, quando foi fazer a matrícula do filho, quando, na verdade, quem foi aceito foi o seu filho.

Há ainda os grupos dos “informados”, que possuem mais de uma explicação. Os primeiros “informados” podem ser considerados sujeitos de quem o estigmatizado não deverá se envergonhar, são os denominados por Goffman (1988) também de “marginais” que por terem informação a respeito do estigmatizado ou de sua causa, tem por obrigação que aceitar o estigmatizado ou a causa do seu estigma.

E a há também um segundo “informado” que segundo Goffman (1988, p. 38-39) receberá a informação por meio “[...] de seu trabalho num lugar que cuida não só das necessidades daqueles que têm um estigma particular quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles”. Aqui pode-se destacar a fala do terceiro professor relacionado como “informados” da situação do estigmatizado por meio do seu trabalho, por possuidor as referidas informações a respeito do estudante, “já” havia “aceitado” o aluno estigmatizado, quando na sua avaliação, a própria família ainda não tinha aceitado o filho na sua deficiência.

Essa questão pode ser notada na fala seguinte, quando uma professora relata a experiência de quando passou a acompanhar o aluno desta pesquisa:

Uma das [dificuldades] que eu notei foi a aceitação dos colegas, apesar deles já terem convívio, já é uma turma que ele frequenta desde o primeiro ano. Havia uma (silêncio). Parecia que eles não conheciam o Joaquim<sup>5</sup> até então. Tive conflitos, muitos conflitos com alunos, tive que intervir, a direção teve que intervir, porque eu achava que eles tinham que aceitar o Joaquim. Aí com muito trabalho, com muita conquista, hoje a turma aceita o Joaquim, então eu como PAP estou realizada. (Professora 4).

<sup>5</sup> Utilizou-se nome fictício para os participantes da pesquisa.





A aceitação, segundo Goffman (1988), está vinculada a várias condições, uma das quais se refere ao fato de pessoas que não convivem diariamente ou que passam pouca parte do tempo com o estigmatizado o aceitem com mais facilidade, em função de não serem obrigados ou solicitados a partilhar do estigma do outro. Pode ocorrer uma sobrecarga do processo que o estigmatizado vivencia, que não seja tolerado por outros que se consideram normais.

Por outro lado, Amaral (1988), explica que um sujeito ao reconhecer no outro sua diferença significativa pode causar um mal estar ocasionando o mecanismo de defesa da negação, que pode ser verificada por meio da “compensação, simulação ou atenuação”, como quando alguém, ao ter contato com um cadeirante expressa: podia ser pior: tetraplégico, ou quando a pessoa é baixa visão é o outro diz: podia ser pior: cego.

Ao tratar das diferenças, não há possibilidade de esquivar da reflexão a respeito da norma, do normal e do anormal. Amaral (1988), apresenta a questão sob o ponto de vista de que a normalidade e a anormalidade existe. Normalidade como o “tipo ideal” e anormalidade, muitas vezes explorada do ponto de vista patológico e não do ponto de vista de expressão como diversificada da natureza e condição humana.

Para Goffman o termo “normal” por diversas vezes vem vinculado ao termo “aceitar”, nas discussões a respeito do estigmatizado. Pode-se observar essa condição a partir do ponto de vista de um professor entrevistado, no qual ressalta os dois termos de forma associada:

O que a gente percebe é um respeito muito grande do grupo com relação a uma criança portadora. E eu acho que isso também foi trabalhado com os professores porque é uma questão de aceitar. Aceitar o diferente, e nesse aceitar o diferente, e aceitar o diferente também da criança normal. Que também é normal entre aspas né, porque todos nós temos um certo grau de deficiência né, ou deficiência de compreensão, ou auditivo, ou da própria maneira de você executar alguma coisa, você tem uma certa deficiência né. (Professor 1).

O fator da norma, da normalização e da normatização está explícito a todo momento nas obras de Goffman, partindo do ponto de vista que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. (GOFFMAN, 1988, p. 11). Ainda para o mesmo autor, um sujeito ao entrar em contato com o outro, já cria preconceito sobre sua identidade, mesmo que ignorem estas expectativas. Salienta que, esses preconceitos formados anteriormente, criam expectativas normativas com relação ao outro, ou seja, normatiza o sujeito dentro ou fora do padrão, que será aceito ou não.

Contrapondo a ideia de aceitação institucional, Sacristan (2005, p. 202) ressalta que

a instituição escolar está mais bem preparada para selecionar e hierarquizar, obrigar os sujeitos, impor homogeneidade, taylorizar os tratamentos educacionais, padronizar tempos, métodos e exigências acadêmicas, etc., do que para que para individualizar e acolher pessoas singulares com necessidades diferentes e pontos de partida desiguais.

Nessa questão, há ainda um fator relevante que é a “aceitação fantasma” termo utilizado por Goffman (1988), para se referir a formas de aceitação a partir da tolerância ou da condicionalidade, aqui referindo-se aos espaços educacionais. Com o PAEE, observa-se que a aceitação é um fator obrigatório, pois, a instituição escolar e seus atores, inclusive esse público, estão obrigatoriamente condicionados a passar por esse espaço institucional, sendo assim sua aceitação pode ser condicionada a obrigatoriedade de estar naquele espaço, logo torna-se uma “aceitação fantasma”.

Por fim, o próprio estigmatizado por vezes acaba aceitando uma situação de “normalidade fantasma”. Situação esta que advém da condicionalidade da vida cotidiana, em que a relação se torna tão obrigatória, que o estigmatizado passa a representar uma “normalidade” que é “fantasma”, passando a incorporá-la e defendê-la na presença de outros estigmatizados.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constitui-se o estudante fundante da relação estabelecida entre o espaço institucional escolar e o espaço familiar, de forma que tornam as diferenças entre os indivíduos alvos da norma, do normal e do anormal. Os estudantes PAEE recebem estereótipos por não estarem nas “normas”. Estes estereótipos se tornam preconceito para com o diferente. Os estereótipos e os estigmas são atribuídos aos sujeitos muitas vezes pelo desconhecimento da diferença, causam sentimentos que levam os estigmatizados a acreditarem no estigma recebido.

Espaço escolar e familiar são propiciadores de preconceitos no cotidiano, na medida em que o que se pensa a respeito o outro já está preestabelecido no sujeito a partir do que este vivenciou na sua história. Portanto são, percepções complexas e podem surgir e serem atribuídos nos mais diferentes momentos durante as interações.

Observa-se que estigmas e estereótipos tornam-se atributos indesejáveis quando colocam os sujeitos fora da “norma”, tornando-o um “anormal”, além de impor condições limitantes para o estabelecimento de interações na vida cotidiana. Nesse sentido, finaliza-se este artigo apontando a necessidade de continuidade desta pesquisa em função de sua visível importância para o estudante que possui diferenças no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, L. Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976. 248p.
- COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995. 135p.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.94p.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. 158 p.
- \_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Celia Santos Raposo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1983. 233p.
- \_\_\_\_\_. Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues da Silva. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 257p.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2015. 112p.
- WUO, Andrea Soares. **A criança na revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUCSP (1955-1973): um estudo sobre “ajustamento/desajustamento”**, 2009, 368p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-16072008-230443/>. Acesso em: 01 abril 2016.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216p.
- SAWAIA, Bader. **Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?**. In: SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.7 - 13.
- SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 23 fevereiro 2017.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A Relação Família/Escola: Desafios e Perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2003. 96p.



# FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO PARA ATINGIR A QUALIDADE DO ENSINO: PERSPECTIVAS EM DEBATE

Claudia Zajac Dudar<sup>1</sup> – UNIVILLE

Aliciene Fusca Machado Cordeiro<sup>2</sup> – UNIVILLE

Márcia de Souza Hobold<sup>3</sup> – UFSC

Grupo de Trabalho – Trabalho e formação docente  
Agência Financiadora – não contou com financiamento

## Resumo

O presente artigo, que se trata de um recorte da dissertação de mestrado em andamento, teve por objetivo investigar quais são as concepções das professoras de Educação Infantil sobre as ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Ensino. Para tal, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo *survey*, da qual participaram da pesquisa 59 professoras de creches e pré-escolas efetivas no cargo há mais de 03 anos. O processo de coleta de dados deu-se por meio de questionário autoaplicável contendo questões abertas e fechadas. Recorreu-se para apreciação dos dados ao método de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e Franco, (2012). Fundamentaram teoricamente esta pesquisa os autores: Gatti (2008), André (2009), Campos (2004), Shiroma e Evangelista (2004; 2010); dentre outros que discutem a temática. Os resultados evidenciam que a formação continuada é tratada como uma solução para atingir a qualidade do ensino, desconsiderando, dessa forma, os demais fatores que interferem na aprendizagem da criança que estão presentes na realidade material do trabalho, como as condições objetivas de trabalho, a infraestrutura, a quantidade de crianças por professoras, material pedagógico, apoio da coordenação dentre outros. Cabe ainda salientar que esse mecanismo pode ocultar a subjacência de um processo de responsabilização individual dos professores pela “melhoria” e “qualidade” na educação básica pública brasileira.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação Infantil. Qualidade do ensino.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Ludopedagogia e Letramento na Educação Infantil. Mestranda em Educação na UNIVILLE, participando do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR na mesma instituição. E-mail: cdudar@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR na mesma instituição. E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC –SP. Professora de Didática do Departamento de Metodologia de Ensino, pertencente ao Centro de Ciências da Educação – CED, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, integrando a Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes? RIPEFOR. E-mail: mhobold@gmail.com



## INTRODUÇÃO

O aumento da produção acadêmica sobre formação continuada no Brasil, nos anos 1990 e 2000, revelou o crescente interesse pela investigação científica da temática da formação continuada (ANDRÉ, 2009). No entanto, o balanço da produção acadêmica sobre *ações de formação continuada para/de professores da Educação Infantil*, realizado no processo de construção da dissertação, em fase de desenvolvimento, revelou que são ínfimos os estudos que trataram especificamente desse tema na última década.

Em pesquisa realizada em seis bancos de dados<sup>4</sup>, ao buscar por trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos dez anos (2005-2015) que contivessem em seus campos (título, resumo e palavras-chave) as expressões *Formação continuada e professores da Educação Infantil; Formação continuada de docentes da Educação Infantil; Formação continuada e Educação Infantil; Desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil; Necessidades formativas dos professores da Educação Infantil; Fontes de aprendizagens dos professores da Educação Infantil*, foram encontrados sete trabalhos. Escolheu-se o recorte temporal de 2005 a 2015, por se entender que um levantamento de produções científicas ao longo de dez anos de história constitui um referencial significativo para ser analisado, além de abranger as pesquisas recentes no âmbito da Educação Infantil.

O levantamento realizado nos respectivos bancos de dados e a constatação do reduzido número de pesquisas encontradas sobre a temática em questão, tornaram-se um convite para refletir sobre o que vem sendo discutido no campo da formação continuada e, principalmente, para compreender os significados atribuídos pelas professoras da Educação Infantil da Rede Pública, tecidos na extensão de suas vivências pessoais-profissionais, historicamente construídas, acerca da formação continuada.

Pode-se situar o presente estudo sendo de abordagem qualitativa, que constitui uma modalidade investigativa que está focada na compreensão dos fenômenos da realidade (GATTI; ANDRÉ, 2011). Participaram da pesquisa 59 professoras da Educação Infantil, do cargo efetivo da Rede Municipal de Ensino. Para a coleta de dados, fez-se uso de questionário autoaplicável contendo questões abertas e fechadas. Para apreciação dos dados, recorreu-se ao método de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2012).

As participantes da pesquisa foram identificadas com a letra “P” de professora e com um número de 01 a 59, referente à quantidade de participantes. Em relação ao gênero, foi possível observar que todas as 59 participantes se identificaram como professoras e, no que se refere à escolaridade, a maioria das professoras (53,90%) informou que a última formação acadêmica realizada foi a pós-graduação *lato sensu*. Professora de Educação Infantil, nesse trabalho, diz respeito às profissionais responsáveis pela educação direta da criança na faixa etária de 0 a 5 anos.

No que concerne ao trabalho de análise das respostas das participantes às perguntas “*Como você avalia as ações de formação continuada promovidas pela Rede Municipal de Ensino? Com que frequência elas acontecem?*” e “*A quantidade de cursos/palestras/oficinas oferecida pela Secretaria é suficiente para o seu desenvolvimento profissional?*”, foi possível identificar a presença de algumas concepções de formação continuada nos dizeres das professoras.

Assim, elaborou-se o Quadro 1, que demonstra as concepções identificadas e a recorrência com que apareceram nas falas das docentes:

---

<sup>4</sup> Um trabalho de busca foi realizado por meio de consultas on-line, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, especificamente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Banco de Teses da CAPES. Destacam-se também as consultas no banco de dissertações do Programa de Mestrado em Educação da Univille, no SciELO (Scientific Electronic Library Online), nos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho – GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos e no GT 08 Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e na base Educ@ da Fundação Carlos Chagas.





**Quadro 1** – Concepções de formação continuada identificadas nos relatos das participantes da pesquisa.

Concepção de Formação Continuada	Recorrência	
	Absoluta	Percentual
1. Específica na área de atuação / Aplicável à prática	29	57%
2. Focada nas necessidades do professor	5	10%
3. Direito do professor	4	8%
4. Meio para atingir a “qualidade do ensino”	3	6%
5. Aperfeiçoamento	3	6%
6. Atualização contínua	2	4%
7. Reciclagem	1	2%
8. Capacitação	1	2%
9. Fortalecimento teórico	1	2%
10. Momento de aprendizagem	1	2%
11. Desenvolvimento profissional	1	2%
<i>Total</i>	<i>51</i>	<i>100%</i>

Fonte: Primária (2017).

Neste artigo, propõe-se apresentar a quarta concepção mais recorrente na fala das professoras, ao que diz respeito à formação continuada como meio para atingir a “qualidade do ensino” e, para a discussão proposta, primeiramente será abordada a fundamentação teórica à qual se recorreu para buscar contextualizar as discussões que abarcam a formação continuada de professores e o que se entende em relação às ações de formação continuada.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Collares e Moysés (1995) advertiram, nos anos 1990, que o conceito de formação continuada encontrava-se em construção. Mais recentemente, Gatti (2008, p. 57) lançou luz sobre o fato de que “[...] as discussões sobre o conceito de ‘educação continuada’<sup>5</sup> nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história”.

Ainda que atualmente não seja possível precisar o conceito e que esse possa se modificar ao longo do tempo, estudá-lo pode ser um caminho para apreender, ainda que parcialmente, o modo como as noções de formação continuada têm sido constituídas historicamente e, assim, se aproximar de uma compreensão acerca da relação entre as concepções sobre essa formação e aspectos da realidade aos quais elas estão imbricadas. Advogando a necessidade de esclarecer a condição histórica dos conceitos, Floriani (2008, p. 52) reforçou que:

[...] trazer a preocupação conceitual é de suma importância para que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço que foram produzidos. [...] Queremos reforçar isto porque as categorias estão enraizadas no real, são abstrações a partir da realidade social concreta.

Com esse argumento, direciona-se o foco da discussão às iniciativas que têm sido elencadas como *ações de formação continuada*, a fim de compreender o que essas têm

<sup>5</sup> Pode-se dizer que as terminologias mais comuns utilizadas como referência à “formação continuada” são: “educação permanente” e “educação continuada” (MARIN, 1995). Assim, é possível aludir que Gatti (2008), ao se referir à “educação continuada” em seu texto, trata-o como sinônimo de “formação continuada”, como o próprio título do artigo sugere: “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”.





abarcado. De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 08), apoiadas em Cunha (2003), são ações de formação continuada:

[...] congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de fala, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuadas no lócus da escola nas IES [Instituições de Educação Superior] e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu*, Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares.

Desse modo, é possível entender que a formação continuada pode abranger uma diversidade de iniciativas. De acordo com Gatti (2008), há uma vastidão de possibilidades para o uso do rótulo de formação continuada, e os estudos realizados na última década apresentam diferentes significados ao uso da expressão. A autora esclarece que:

[...] nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Em se tratando de ações de formação continuada, essas podem provir de várias esferas públicas (federal, estadual ou municipal), bem como de organizações de naturezas diversas, como fundações, instituições e consultorias privadas e organizações não governamentais (GATTI, 2008). Esse quadro amplo e heterogêneo que hoje se observa na formação continuada docente brasileira não se constituiu de forma arbitrária. Explica-se que seu surgimento:

[...] tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Nesse contexto, a formação continuada emergiu, especialmente em países desenvolvidos, como imperativo e requisito para o trabalho docente e também outras atividades profissionais, “[...] com a ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58).

Essa proposta da formação continuada como forma de “aprimoramento profissional”, observada em discussões internacionais, foi assimilada no contexto brasileiro como uma maneira de suprir uma formação inicial precária em nível de graduação. Nos dizeres de Gatti (2008, p. 58, grifo nosso), no Brasil:





[...] problemas concretos das redes [de ensino] inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de **programas compensatórios** e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior [...].

Esse viés compensatório observado nas iniciativas de formação continuada no Brasil pode ser relacionado, ainda, a um contexto mais amplo. De acordo com Shiroma e Evangelista (2010, p. 1), “[...] diante do acirramento das contradições inerentes ao capitalismo, governos neoliberais respondem ao agravamento dos problemas sociais com políticas compensatórias”, dentre as quais podem ser citadas políticas de formação continuada docente. Com base nas mesmas autoras, pode-se dizer, ainda, que a necessidade de obter conhecimento especializado de forma contínua está ancorada, em parte, na finalidade de atender às demandas da complexificação da sociedade moderna.

Assim, nos primeiros anos do século XXI, a formação continuada de professores da Educação Básica se apresenta como principal artifício nas agendas políticas, nas mídias e em vários documentos oficiais brasileiros para a melhoria da qualidade do ensino. Como se pode observar no Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016), o qual institui em seu artigo 2º, no item VIII:

a compreensão **dos profissionais da educação** como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e **atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar** (BRASIL, 2016, grifos nosso).

Porém, essa aparente centralidade conferida aos professores na busca da qualidade almejada da educação e do ambiente escolar pode ocultar que, sob ela, subjaz um processo de responsabilização individual dos professores pela “melhoria”, “qualidade” e “inovação” na educação. Nessa perspectiva, Lima (2007, p. 5287) expôs que focalizar a “atenção no indivíduo [no professor] e não no contexto, é uma das formas de não se responsabilizar o poder público pelos resultados da educação, da sua boa ou má qualidade, sejam eles advindos das avaliações institucionais ou da própria mídia, como formadora de opinião pública”.

Entretanto, não há dúvidas de que a formação continuada e a atuação do professor, sua responsabilização individual ética, política e social, constituem um dos diversos elementos que são fundamentais para qualidade no processo educacional. Todavia, não é essa a dimensão que se discute aqui. O que se questiona é a limitação da perspectiva de colocar a formação continuada como mecanismo para que se alcance tal desiderato. Em decorrência, há um conjunto de determinantes que influenciam os resultados da educação, como exemplo: as condições materiais, a infraestrutura, material pedagógico, formação em serviço para os professores, participação do coordenador, participação dos pais, número de crianças por professores, dentre tantos outros fatores que implicam direta e indiretamente no trabalho pedagógico e na aprendizagem da criança.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA GARANTE A QUALIDADE DO ENSINO?**

Frente às condições de insatisfação com a qualidade da educação pública brasileira, a formação continuada tem se tornado a chave principal para enfrentar essa crise. Conforme expressou Romanowski (2007, p. 130) a formação continuada tem como “objeto a melhoria do





ensino e, não apenas a do profissional”. Assim sendo, todo esse otimismo em relação aos efeitos da formação continuada docente é problematizável e interpretada sob diferentes perspectivas pelos atores nos processos educacionais (coordenadores, professores, secretaria de educação, políticos, pesquisadores etc.). Por isso, entende-se que é preciso pensar em qualidades, no plural.

Nesse sentido, evidencia-se que não é arbitrário afirmar, dentre as concepções apresentadas pelas professoras da Educação Infantil, participantes desta pesquisa, que a formação continuada seria um meio para atingir a “qualidade do ensino”. Seguem alguns dos seus dizeres que foram entendidos como indicativos dessa concepção:

[...] [a formação continuada é] proveitosa, porém só uma vez no ano ocorrem os encontros, o que **agrava mais a qualidade do ensino**. (P42, grifo nosso)

[...] o professor **precisa** estar, sempre, buscando aprender para que sua prática seja significativa, se assim não for, vai desmotivando e a **qualidade de ensino vai caindo**. (P45, grifos nosso)

[...] [a formação continuada] é um processo de aprendizagem e **melhoramento da qualidade de ensino** (P54, grifo nosso).

É possível observar, na fala das docentes supracitadas, a associação direta entre a formação continuada e o aumento da qualidade do ensino, conferindo uma relação de causalidade para as ações de formação continuada, ou seja, uma “boa” formação continuada seria a causa e a qualidade do ensino - o efeito -. No entanto, é factível questionar, que se a qualidade do ensino é o resultado de uma “boa” formação continuada docente, é possível vislumbrar um viés que se converte em uma responsabilidade individual do professor, visto que ao receber uma “boa formação” o docente deveria aumentar a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, além de se observar na fala das docentes o sentido da responsabilidade para si pela “qualidade do ensino”, pode-se dizer que as professoras compreendem que a formação continuada implica dar um retorno para essa efetivação. É nesse sentido, que se destaca a fala de P9:

Durante este ano **não tivemos** cursos, palestras e oficinas [...], como podemos desenvolver um **bom trabalho**? [...]. (P9, grifos nosso)

Conseqüentemente, é necessário pensar que a formação continuada, em si mesma, pode não ser suficiente para enfrentar ou superar os desafios do cotidiano de creches e pré-escolas. A vista de que, o processo de desenvolvimento do trabalho docente é constituído por múltiplos fatores, como: a condição objetiva e subjetiva nas quais se desenvolvem o trabalho docente, que envolve dentre a capacidade de recurso humano e números de crianças por professora, recursos materiais, valorização profissional, remuneração, trabalho coletivo, apoio institucional, etc.

Ao mesmo tempo em que as docentes parecem denotar na formação continuada um princípio de causalidade para as mazelas educacionais, e que essas podem ser convertidas em responsabilidade individual, evidencia-se na fala anterior mencionada, de P45, a expressão da necessidade de “*estar sempre buscando aprender*”, a qual pode conduzir a distintas reflexões, dentre as quais duas parecem se destacar. A primeira, diz respeito à concepção de continuidade da formação ou do aprendizado, que é próprio da profissão docente interrogar constantemente a relação teoria e prática (FLORIANI, 2008) e, por isso, o professor precisa por meio da formação continuada aprofundar seus conhecimentos.

E, a segunda reflexão que pode ser apontada, trata da concepção de que essa lógica pode estar atrelada a um discurso vinculado à narrativa neoliberal, que enaltece os mecanismos de mercado, quando o professor diz que precisa estar *sempre buscando*. A esse respeito, recorremos a outras narrativas:





[...] vejo que nós devemos estar **sempre em formação** para aperfeiçoar nossas práticas pedagógicas em sala. (P55, grifo nosso)

[...] é importante o professor estar **sempre** se **aperfeiçoando** para estar ajudando o seu conhecimento. (P23, grifos nosso)

Esses eventos de formação continuada podem compor o que Campos (2004, p. 8) chamou de “perspectiva mercantil de formação”, que é alimentada inclusive pelos discursos oficiais que reforçam a necessidade de **atualização permanente** dos professores. Assim sendo, os cursos de capacitação/atualização para professores podem ser provenientes de programas na forma de pacotes prontos para consumo de professores, que consistem em uma “[...] procura de adequação da educação às demandas atuais da reestruturação produtiva do capitalismo que exige do professor atualização constante [que] precisa ser analisada para além da aparência e do discurso de despreparo deste profissional” (FLORIANI, 2008, p. 52).

Diante desses fatos, inicialmente, é preciso ponderar que a qualidade da educação não é determinada por um único fator, a saber, pela via da formação do professor, tanto inicial ou continuada. Dourado e Oliveira (2009) advertem que há um conjunto de determinantes que interferem e se apresentam como um complexo desafio para a efetivação de uma educação de qualidade, a começar pelo âmbito das relações sociais mais amplas,

envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Nesse viés, concorda-se com Facci (2004) sobre o fato de que, “a análise de qualquer fenômeno, [...] deve entendê-lo na sua totalidade concreta, considerando as contradições existentes em todas as transformações”. Entretanto, o fenômeno da elevação da qualidade do ensino não deve ser analisado pelo único fator da formação continuada de professores e sim por uma dinâmica de ordem estrutural, econômica, política e social.

Não é de se estranhar que tamanha responsabilidade seja colocada sobre o professor no que diz respeito à busca pela melhoria da qualidade da educação. Expectativa essa que, além do documento já mencionado (BRASIL, 2016) pode ser evidenciada na Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em seu artigo 40, parágrafo único “[...] os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à **formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino**” (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Ainda, conforme explicitou P42 raramente as docentes da Educação Infantil têm participado de ações de formação continuada. Nesse sentido, alude-se para o fato de que, mesmo o professor tendo acesso ou não à formação continuada, a ele é tencionada a responsabilização individual pelo alcance da melhoria da qualidade do ensino (WONSIK & CARVALHO, 2013).

Contudo, é necessário destacar que esse mesmo fenômeno, da escassa oferta de formação continuada, não parece ser isolado no âmbito da Educação Infantil da referida Rede, uma vez que Silva (2014) identificou concepção semelhante por parte dos professores do Ensino Fundamental acerca da quantidade e frequência dos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Joinville, explicitando que “[...] dos 20 professores entrevistados, 13 consideram que são em número reduzido [...] e que deveriam ser oferecidos mais cursos” (SILVA, 2014, p. 94).

Conforme alerta Shiroma e Evangelista (2010, p.2) “[...] propaga-se um viés funcionalista da profissionalização, evidenciando a compreensão de que os profissionais servem ao melhoramento da sociedade. [...] difunde-se a ideia de que a qualidade da educação depende dos professores”. Tal alusão alerta para a necessidade de tentar compreender a complexidade da imbricação





entre qualidade da educação e formação docente, entendendo que “[...] embora se admita alguma convergência dos argumentos acerca da má qualidade do ensino e da inadequação do professor ao século recém-iniciado, não se pode aceitar que haja sintonia quanto às razões que explicariam sua existência” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2004, p. 526).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos dados da pesquisa, foi possível observar, na concepção das professoras da Educação Infantil, que a formação continuada seria um meio para aumentar a “qualidade do ensino”. Contudo, tal pressuposto não se trata somente de concepções exclusivas das professoras da Educação Infantil, mas, de concepções que subjazem os discursos oficiais que se inserem em uma lógica capitalista neoliberal, advogando que a *capacitação/atualização* dos professores, à primazia, deve ser voltada para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do ambiente de trabalho (BRASIL, 2007; BRASIL; 2016). Reitera-se, nesse sentido, a preocupação sinalizada por Shiroma e Evangelista (2010, p. 2) quanto à difusão “da ideia de que a qualidade da educação depende dos professores”.

No âmbito dos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2007; BRASIL; 2016), é nítido o tensionamento na perspectiva da formação continuada como melhoramento do ensino na Educação Básica. Porém, é necessário compreender que a formação continuada não é a única forma de assegurar a qualidade da educação, apesar de ser uma estratégia importante, é limitada ao associá-la às condições objetivas, na maioria das vezes precárias, em que se desenvolve o trabalho docente.

Por isso, é preciso ponderar que a qualidade da educação não é determinada por um único fator, a saber, pela via da formação continuada do professor, o que não significa dizer que a formação continuada não seja fundamental e, que o professor não deva assumir seu compromisso ético, estético e político com a docência. O que se questiona é a perspectiva de colocar a formação continuada como mecanismo principal para a melhoria da qualidade da educação. E, cabe ainda salientar, que esse mecanismo pode ocultar um processo de responsabilização individual dos professores pela “melhoria” e “qualidade” na educação básica pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. (2007). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)>. Acesso em: 14 de maio de 2016.





CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação de professores para a Educação Básica:** impactos na região sul. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 4. Curitiba, PR: 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0156.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

COLARES, Cecília Azeredo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 36, p. 95-111, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990.** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Jucimara Bengert. Função social do professor e qualidade da educação: uma imagem em formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2007, CURITIBA, PR. **Anais...** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3369\\_1782.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3369_1782.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2017.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação Continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. rev. e atual. Curitiba: lbpex, 2007.

SILVA, Valdicléa Machado da. **Ações de formação continuada:** necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville: UNIVILLE, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/346.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** Perspectiva, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez.2004.

WONSIK, Ester Cristiane; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **A valorização e a precarização do trabalho docente:** um estudo de políticas públicas a partir de 1990. Seminário de pesquisa. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2013/trabalhos/co\\_05/147.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/147.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.



# IDENTIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O CASO SESI CIÊNCIA ITINERANTE

Rocheli Rita Ronchi<sup>1</sup>  
Daniela Tomio<sup>2</sup>

Grupo de Trabalho – Trabalho e Formação Docente

## Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa maior que busca responder quais as compreensões sobre o desenvolvimento profissional de professores e a Educação Não Formal (ENF) no “Programa SESI Ciências Itinerante”. Neste estudo, delimitamos uma das dimensões do desenvolvimento profissional docente que é a identidade docente (MARCELO, 2009a, 2009b), essa tem como objetivo analisar as compreensões dos professores/instrutores, que atuam no “SESI Ciência Itinerante”, acerca da constituição de sua identidade docente na ENF. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, sendo o *corpus* de análise constituído de dados gerados a partir de uma entrevista *on-line* assíncrona (FLICK, 2013), com os sujeitos participantes. A unidade de análise *identidade docente*, sistematiza os achados da categoria: *Papel do professor na ENF*. Nesta investigação, a interpretação dos dados nos levou a entender que os docentes se compreendem como responsáveis em mobilizar situações e ações que envolvam os estudantes em processos de elaboração de conhecimentos, diferente de um transmissor de conteúdos científicos. Elencamos também, que a constituição da identidade docente é influenciada pelo contexto e pelas relações em que os professores estão inseridos, favorecendo o processo de formação e de desenvolvimento profissional. Concluimos, portanto, que os resultados dessa pesquisa trazem contribuições para reflexão de processos formativos com foco nas especificidades da ENF, evidenciando assim a sua relevância social.

**Palavras-chave:** Educação Não Formal. Desenvolvimento Profissional Docente. Identidade docente.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é desenvolvida de forma a articular compreensões sobre o desenvolvimento profissional de professores e a Educação Não Formal (ENF), tendo como contexto de experiências docentes em educação científica o programa “SESI Ciência Itinerante”. Trata-se de um “recorte” dos conhecimentos elaborados a partir da de uma pesquisa mais ampla, em nível de mestrado,

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE. Universidade Regional de Blumenau. [rocheli.rita@gmail.com](mailto:rocheli.rita@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Científica e Tecnológica. PPGE Universidade Regional de Blumenau. [danitomiobr@gmail.com](mailto:danitomiobr@gmail.com)



ainda em desenvolvimento no PPGE – FURB, vinculada ao GPFORPE - Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas. Da sua investigação, elencamos para socialização uma das dimensões do desenvolvimento profissional investigadas, a identidade docente.

Partimos da concepção de Marcelo (2009b) que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências na direção da construção do eu profissional, que se transforma ao longo de suas carreiras. Nesta a construção da identidade docente se faz na relação com o outro, por isso tem igualmente uma dimensão coletiva, que se constitui no lugar de trabalho, com uma análise dos processos de aprender e ensinar, em permanente atualização em determinado contexto histórico e social.

Nessa direção, a identidade profissional dos professores é situada, em dado tempo, cultura e sociedade, o que nos mobiliza a considerar relações da profissão, também localizada em outros espaços de aprender do nosso tempo. “O século 21 é cenário de novas configurações pedagógicas que criam e recriam diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação”. (SEVERO, 2015, p. 563). Dentre essas possibilidades, interessa-nos nesta pesquisa compreender relações da docência com a Educação Não-Formal (ENF) que consiste em:

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, [...] entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. [...] O aprendizado gerado é compartilhado na educação não-formal não é espontâneo porque os processos que os produzem têm intencionalidades e propostas (GOHN, 2014, p. 40).

Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Zoológicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Clubes de Ciências, dentre outros, são espaços de Educação Científica não formal que são valorizados pela possibilidade de contribuírem para formação científica dos estudantes, para além da escola. São formas distintas de educação em ciências, pois, como sugere Castro (2015, p.182-3) “cada uma dessas têm seus próprios objetivos, conteúdos, referências teóricas, metodologias e embates internos nos seus campos”. No entanto, quando consideramos suas contribuições “na perspectiva da Formação Integral, são todas igualmente necessárias e integradoras” (CASTRO, 2015, p.183).

Com base nisso, compreendemos que a ENF não substitui a educação formal, mas pode ampliar possibilidades das pessoas aprenderem. Neste contexto, os professores estão diante de sujeitos sociais “[...] com os quais necessitam desenvolver práticas educativas capazes de incorporar propostas/orientações pedagógicas, sem o que, segundo Gohn, tendemos a constituir um tipo de educador que pouco contribui para a transformação da sociedade” (ZUCCHETTI, 2012, p. 138).

Na medida em que as ofertas de espaços de educação científica não formal se ampliam a fim de contribuir para uma cultura científica em nossa sociedade, compartilhamos das ideias de Gohn (2010) e Zucchetti (2012, p. 138) de “que estamos diante da necessidade de refletirmos sobre qual conceito precisamos amparar a formação desses atores sociais”, os professores. Assim, é relevante saber como se constitui o desenvolvimento desses profissionais que atuam nos espaços de educação não formal, como se percebem professores nestes espaços, como concebem a ENF.

Diante disso, analisamos o caso dos docentes do programa de ENF de educação científica SESI Ciências Itinerante. Este é desenvolvido por meio de unidades móveis de aprendizagem, caminhões equipados, permitindo “aos participantes, a partir de um conjunto de atividades interativas em temas relevantes para a indústria e a sociedade, vivenciarem experiências de aprendizagem sobre diferentes aspectos da ciência e da tecnologia”. (SESI, 2015, p.2). O programa



foi desenvolvido pelo Serviço Social da Indústria (SESI) cuja a proposta consiste em duas linhas de atuação, a série “Explorando a Ciência” realizada em quatro horas, compreendendo atividades individuais e colaborativas, a distância e presenciais, voltadas para a experimentação e investigação. Já a série “Descobrimo a Ciência” com apenas uma hora de duração, permite ao participante montar e compreender diferentes experimentos científicos, interagir com os colegas a partir de jogos e aplicativos científicos, bem como, adentrar na unidade móvel do SESI Ciências, cenário ambientado com artefatos e simuladores com a temática luz e conceitos e tecnologias relacionados à óptica. (SESI, 2015)

Com foco nesse contexto, delimitamos nesse artigo a investigação de uma das dimensões do desenvolvimento profissional que é a identidade docente (MARCELO, 2009a,b), objetivando analisar as compreensões dos professores/instrutores, que atuam no “SESI Ciência Itinerante”, acerca da constituição de sua identidade docente na ENF.

Para tal, apresentaremos os sujeitos investigados, o método e os achados da pesquisa, bem como suas interpretações a partir da interlocução com autores do campo de estudos da formação docente, como Marcelo (2009a, 2009b); Vaillant e Marcelo, (2012) Nóvoa (2009) e da ENF, especialmente Gonh (2006 e 2010) e Zuchetti ( 2012)

## O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os professores participantes da pesquisa formam um coletivo que atuam no programa SESI Ciências itinerante, o nosso caso de estudo. Este é uma iniciativa do Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI), criado no ano de 2015, e esta ação tem como objetivo “desenvolver a cultura científica industrial, disseminar a cultura de inovação e contribuir para educação científica e tecnológica da sociedade. (SESI, 2015). O projeto SESI Ciências itinerante visa oportunizar o contato do público em geral com a Ciência. Esta intervenção leva cursos itinerantes e interativos a diversas localidades de Santa Catarina, por meio de 12 unidades móveis, equipadas com recursos didáticos e tecnológicos. (Figura 1)

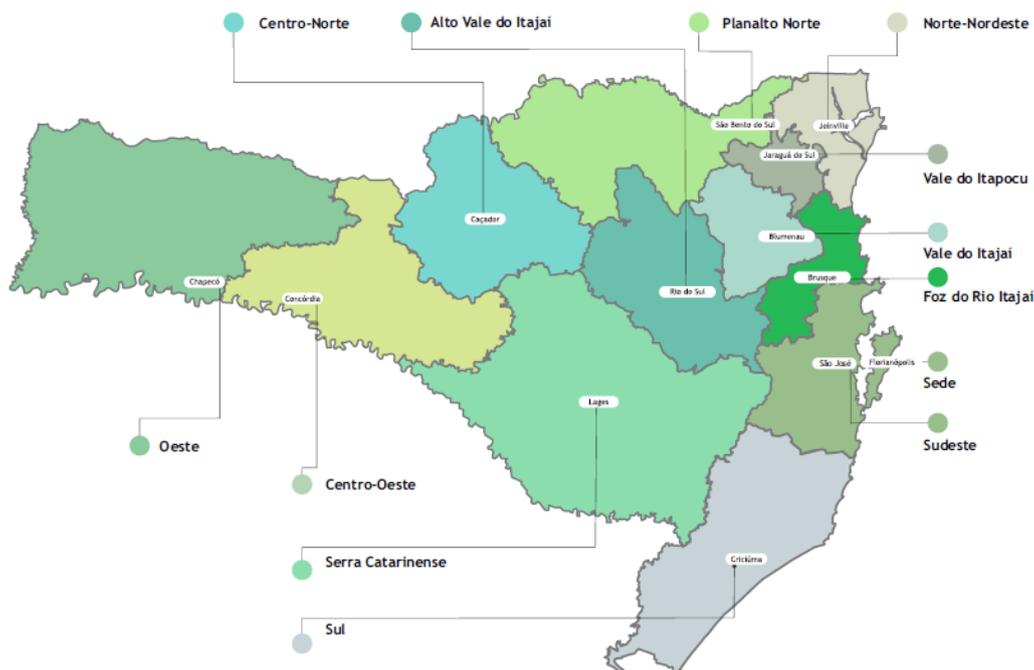
**Figura 1** – Unidades móveis do SESI Ciências itinerante



Fonte: SESI Ciências (2017)

Cada uma destas unidades móveis, caminhões, comporta artefatos científicos que possibilitam a discussão de conceitos da ciência, kits de materiais que incentivam a investigação e a experimentação, entre outros materiais e equipamentos que promovem a aproximação do participante com a natureza do trabalho científico e suas relações com o cotidiano a fim de despertar o interesse pela ciência e empregar conhecimentos científicos nas suas explicações. Além disso a proposta incentiva a reflexão das aplicações e implicações sociais da ciência e tecnologia, com ênfase na realidade do estado de Santa Catarina.

Desse contexto, participaram da pesquisa 12 docentes que atuam no programa SESI Ciências Itinerante do SESI –SC, um integrante de cada regional destacadas na figura 2:

**Figura 2** – Regionais do SESI Santa Catarina

Fonte: SESI (2017)

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em relação a natureza do problema investigado se caracteriza como qualitativa. Nesta, concebe-se “[...]o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. (ANDRÉ, 2013, p.97)

Os dados foram gerados a partir de uma entrevista assincrônica. Este tipo de entrevista, com base em Flick (2013), é realizado por intermédio de troca de *e-mails*, onde as perguntas são enviadas aos participantes e são respondidas de acordo com o tempo do entrevistado. A entrevista *on-line* assincrônica foi realizada utilizando formulário do *google docs*. Os professores foram convidados a participarem via um convite anterior por telefone. Os dados gerados constituíram o *corpus* de análise.

Com o corpus definido, realizamos “[...] a unitarização [que] é um processo de recorte ou fragmentação dos materiais do “corpus” de uma análise textual discursiva que encaminha para o processo de categorização” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 50).

Desse modo, selecionamos para socializar nesse artigo apenas uma das unidades de análise: a *identidade docente*, previamente determinada, a partir do aporte teórico<sup>3</sup>. Com base nisto, foram propostas as seguintes perguntas aos professores entrevistados:

- Você identifica que seu papel no Programa Sesi Ciências é de um/a professor/a? Por quê?
- Considerando a sua experiência, quais qualidades/competências/saberes são importantes para um profissional que faz o seu trabalho no Sesi Ciências?
- Destas qualidades/competências/saberes, qual você percebe que tem melhor desenvolvido? Conte como desenvolveu.

<sup>3</sup> O formulário contou com 20 perguntas, organizadas a partir do aporte teórico de Desenvolvimento Profissional Docente e suas relações com as especificidades do Projeto de ENF investigado. Além de *identidade docente*, definimos na pesquisa como unidades de análise: *formação continuada e prática em espaços de educação não formal*, que não serão abordadas neste artigo.



Com os dados gerados, definindo o *corpus* de análise procedeu-se a análise textual discursiva, estabeleceremos as unidades de análise. Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p.49) “[...] a unitarização é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos, entendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita elaborar. A construção de unidades de significado representa um movimento e interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada”.

Assim, a partir da análise do *corpus*, foi sistematizada a unidade: *Identidade docente do professor de ENF*. Discutida na próxima seção.

## INTERPRETAÇÕES DOS ACHADOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À IDENTIDADE DOCENTE

Como afirma Marcelo (2009b, p. 11) “[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Nessa direção, com o objetivo de analisar as compreensões dos professores/instrutores, que atuam no “SESI Ciência Itinerante”, acerca de sua identidade docente na ENF apresentamos excertos das entrevistas<sup>4</sup> e interpretações, agrupando dados em uma das categorias<sup>5</sup> que nos permitiram interpretar qual é o *papel do professor* na Educação Não Formal, especialmente no contexto do Programa Sesi Ciências Itinerante. Como apresenta Gonh (2006, p. 32) “[...] é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo [...]. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc.”

Apresentamos os excertos das entrevistas:

**Excerto 1:** *Sim, pois é nos que damos as orientações necessárias para os alunos.* (Gomes)

**Excerto 2:** [...] *me considero como um professor pois o domínio dos saberes teórico e práticos inerentes a atividade [...] faz-se necessário ter a didática para que a mensagem faça significado ao expectador.* (Leandro Hupalo)

**Excerto 3:** [...] *O professor deve ser o indivíduo que instiga o público na busca de resolução de problemas. Dentro do Sesi Ciências isso é muito evidente.* (Luana)

**Excerto 4:** *Identifico que meu papel não foi de professora tradicional, mas sim de facilitadoras e incentivadoras.* (Elis)

**Excerto 5:** [...] *Sim, levar o conhecimento ao aluno e fazer ele construir seu próprio conhecimento.* (Horion)

**Excerto 6:** *Nas atividades do Sesi Ciências meu papel é de mediador e instigador junto aos alunos.* (Marcia)

**Excerto 7:** [...] *vejo o papel de professor como um mediador/orientador do estudante, e mesmo neste papel de educação não formal a importância do professor é inquestionável.* (Thiago)

<sup>4</sup> Nos excertos adotamos as seguintes convenções de transcrição: [...] – supressão de algumas partes; (( )) – comentários ou inserções feitas pela pesquisadora; **negrito** – partes destacadas pelas pesquisadoras acerca de informações relevantes para análise da identidade docente; sublinhado – destaca o papel do professor na Educação Não Formal.

<sup>5</sup> Na unidade análise unidade docente, além da categoria “papel do professor na ENF”, agrupamos os dados em mais uma categoria “saberes importantes para o professor em ENF”, que não foi descrita nesse artigo devido a delimitação de páginas exigidas para escrita dos artigos que comporão os anais do Simpósio Integrado.





**Excerto 8:** *De um mediador. Pois não apresento os conteúdos, apenas estimulando os alunos a buscarem as informações e adquirem o conhecimento sobre o que é apresentado nos projetos ou no caminhão.* (Rodrigo Silveira)

**Excerto 9:** [...] *participamos como instrutores, com orientações para a descoberta da ciência.* (Entrevistado 1)

Dos onze respondentes, cinco deles consideram-se *professores*. As expressões selecionadas e grifadas nos excertos 1, 2 e 3 nos permitem identificar que o papel do professor que atua na ENF consiste em: *dar as orientações necessárias [aos estudantes]; ter a didática para que a mensagem faça significado ao expectador; instigar o público na busca de resolução de problemas*. Interpretamos estas ações docentes na direção da disposição<sup>6</sup> “conhecimento”, em que “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 30). Esta disposição fica evidente também nos excertos 4 e 5 em que os participantes expressam que, embora assumindo o papel de professor, reforçam que *não é de uma professora tradicional, mas sim de facilitadoras e incentivadoras*. Dito de outro modo, *levar o conhecimento ao aluno e fazer ele construir seu próprio conhecimento*.

Os demais sujeitos que negaram desempenhar o papel de professor, assumem-se, como se faz notar nos excertos 6,7, 8 e 9 no lugar de *mediador, orientador e instrutor* que desempenham o papel de *instigador junto aos alunos; não apresentar os conteúdos apenas estimular os alunos a buscarem as informações e adquirem o conhecimento; orientar para a descoberta da ciência*.

Embora os sujeitos se definam de formas diferentes, podemos observar do ponto de vista da prática docente que todos se assemelham em suas atribuições na direção do conceito de mediação:

Conceito utilizado para caracterizar o professor que trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MENEZES, 2001, p.1).

Interpretamos que essas atribuições para o seu papel no Programa Sesi Ciência Itinerante têm relação com as características da sua ação na ENF. Com isso, a identidade docente na ENF adquire um sentido que não é o da Escola e sim em desenvolvimento no exercício da sua profissão.

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, **confere à atividade docente no seu cotidiano**, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77, grifo nosso).

Assim, depreendemos que a identidade docente do mediador se estabelece influenciado pelo contexto que está inserido, pelo projeto educativo, por seus pares e pelos grupos de alunos com quem atua. Por conseguinte, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que a identidade profissional “[...] não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto, é ‘um lugar de lutas e de conflitos’ e ‘um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão’.”

Outra perspectiva complementar da formação da identidade docente é de que “uma das chaves de identidade profissional docente, é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina” (MARCELO, 2009a, p. 118). Esta reflexão nos leva a concluir que as

<sup>6</sup> Nóvoa (2009) sugere o conceito disposição para caracterizar o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, em detrimento das denominações atributos, competências ou características de um bom professor.





atividades colaborativas, de experimentação e investigação realizadas no PSCI instigam os educadores a se identificarem com um perfil diferente do educador da escola. Nos documentos do SESI Ciências propõem-se que o papel deste profissional é de “promover a mobilização de conceitos que embasem ações cotidianas cujo foco está na busca de sentidos para a aprendizagem [dos participantes da atividade]” (SESI, 2015, p.20).

Mesmo que no contexto da educação formal seja a mediação, também, uma prerrogativa para a educação dos tempos atuais, inferimos que a organização dos tempos e espaços de aprender da ENF incentiva o profissional a constituir sua identidade docente com outras referências, uma vez que:

[...] a educação não formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidades. Difere da educação formal porque esta última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. [...] Destaca-se que a educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhados (GOHN, 2010, p. 22).

Nesta direção, atuar na ENF já é um contexto de desenvolvimento profissional docente, portanto é preciso valorizar e instituir suas práticas profissionais na ENF como lugar de reflexão acerca do aprender, das relações sociais envolvidas nas aprendizagens, do papel da educação contemporânea entre outros aspectos que permitem produzir os saberes da profissão. Como Vaillant e Marcelo (2012, p. 202, grifo nosso) enfatizam “aprender na sociedade da informação e do conhecimento supõe criar espaços de colaboração e intercâmbios abertos, **e isso tem alto impacto na formação.**”

Por outro lado, observamos que embora o papel do docente não transmissor de conteúdos na ENF seja comum aos entrevistados, não há um consenso em que “nome atribuir a si” neste trabalho. Como destaca Bernet (2013, p.33, tradução nossa) “o que não é chamado não existe. Para algo ter um lugar no discurso e para que possa ser reconhecido, na realidade, essa coisa deve ser chamada. Na pedagogia faltam nomes, conceitos e slogans que poderiam ser responsáveis, assinar e divulgar as áreas de ensino para o qual estamos falando”.

Nessa direção, interpretamos que é preciso investir na formação da organização de um coletivo profissional em ENF, ou seja, constituir uma identidade que permita legitimar seu lugar como educador com as especificidades deste contexto de educação na sociedade contemporânea. E a partir disso, pode-se pensar formações continuadas para estes profissionais, tendo como referências o seu lugar de atuação.

No caso específico do PSCI é preciso contemplar uma ação de formação continuada do seu coletivo, primeiramente organizando o nome atribuído a função deste educador que está à frente do programa, como o de outros de educação não formal promovidos pelo SESI SC, uma vez que em seu registro funcional<sup>7</sup> encontra-se como “instrutor”, nas escolas é chamado de “professor”, nos documentos “educador”, promovendo pouca clareza da sua profissionalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que nos orientou nessa pesquisa quais compreensões dos professores/instrutores, que atuam no “SESI Ciência Itinerante, acerca de sua identidade docente na Educação Não Formal? Assim, com a prerrogativa de explorar os excertos da entrevista *on line* assíncronica da unidade de análise *identidade docente*, foco deste artigo, a partir sistematização dos achados passamos a analisar uma das categorias que emergiu dos excertos: *Papel no professor na ENF*.

<sup>7</sup> A instituição SESI SC para esta modalidade de educação denomina instrutor para licenciados que atuam na educação corporativa, em função de questões legais trabalhistas de registro profissional.





Do ponto de vista do papel do professor na ENF, especialmente em atuação no Programa Sesi Ciência Itinerante, interpretamos que os docentes compreendem-se no lugar de responsáveis em mobilizar situações e ações que envolvam os estudantes em processos de elaborar conhecimentos, diferente de um transmissor de conteúdos científicos.

Inferimos que na constituição da identidade docente, esta percepção de si é influenciada pelo contexto e relações com os outros em que os professores estão inseridos, ou seja, pelas atividades colaborativas e de experimentação vivenciadas no PSC em suas práticas educativas. Nesse sentido compreendemos que a experiência no ambiente de trabalho já favorece, além da identidade docente, um processo de formação e desenvolvimento profissional.

Para além dos achados dessa investigação, o conhecimento elaborado traz contribuições para reflexão de processos formativos com foco nas especificidades da ENF, evidenciando assim a sua relevância social. Além disso, entendemos que estas interpretações podem somar/ampliar/problematizar práticas e conhecimentos científicos acerca do campo de estudos da formação de professores, uma vez que, como destaca André (2010, p. 180) dentre os temas silenciados nas pesquisas dos pós-graduandos está “a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs [...]”, em outras palavras, em espaços de ENF.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez.2010.

\_\_\_\_\_. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BERNET, J. T., La Educación No Formal. In URUGUAY - Ministerio de Educación Y Cultura. **Educación No Formal: Lugar de conocimientos**: Selección de textos. Montevideo: Dirección de Educación del Mec, 2013. p.27-51.

CASTRO, Fernanda Rabello de. Há sentido na educação não formal na perspectiva da formação integral? **Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 4, n. 8, dez. 2015.

DELIZOICOV, Démetrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanha. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Porto, n. 1, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2006, vol.14, n.50, p.27-38. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt) acesso em 03 de set. 2017

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Acesso em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20091001195427.pdf>>. Acesso em: 05. mai. 2017.





\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa3, p.7-22, jan./abr. 2009b. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete professor mediador. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professor-mediador/>>. Acesso em: 03 de set. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2011

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. 192 p

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SESI, Serviço Social da Indústria. **Caderno da fundamentação teórica-metodológica/SESI**. Departamento Regional de Santa Catarina. Florianópolis: SESI/SC, 2015.

\_\_\_\_\_. SESI Ciências Itinerante – **Folder do programa SESI**. Departamento Regional de Santa Catarina. Florianópolis: SESI/SC, 2015.

\_\_\_\_\_. Eletricidade: se liga aí! **Caderno do Instrutor /SESI**. Departamento Regional de Santa Catarina. Florianópolis: SESI/SC, 2015.

\_\_\_\_\_. SESI Ciências. Disponível em <http://sesisc.org.br/sesiciencias>. Acesso em 23 ago.2017.

\_\_\_\_\_. Serviço Social da Indústria. Disponível em <http://sesisc.org.br>. Acesso em 02 de ago.2017.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 244. p. 561-576, set/dez. 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba:UTFPR, 2012.242p

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 137-138, jan./abr. 2012.



# O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: NOTAS DO BALANÇO DE PRODUÇÕES ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2016

Sandra Michelluzzi Biazotto<sup>1</sup>- UNIVILLE  
Aliciene Fusca Machado Cordeiro<sup>2</sup> - UNIVILLE

## Resumo

“A inclusão escolar é, hoje, o tema mais cadente das políticas educacionais em todo o mundo”. (BUENO, 2008, p. 43). Evidencia-se este fato quando constata-se sua incidência nas propostas nacionais e internacionais, nos discursos políticos, nas ações concretas das escolas e nas produções científicas, acadêmicas. Assim, o objetivo do presente estudo é identificar e analisar as produções científicas sobre o Segundo Professor de Turma, no âmbito da educação especial, produzidas entre os anos de 2012 a 2016. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e o material para análise compreendeu teses, dissertações e artigos, tendo como fonte de referências o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Teses e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ao todo foram selecionadas 10 produções para análise, a qual se deu pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados obtidos evidenciaram que é de fundamental importância o trabalho docente como Segundo Professor de Turma, como uma estratégia para garantir o acesso, a permanência e a escolarização dos estudantes público alvo da educação especial. Contata-se precarização no que corresponde às condições de trabalho docente, formação docente e práticas pedagógicas articuladas entre o Segundo Professor de Turma e o professor titular da sala comum. Contudo, percebe-se que há ainda poucas pesquisas que enfocam essa temática o que aponta para necessidade de investigações futuras.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Educação Especial. Segundo Professor de Turma.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR/UNIVILLE. E-mail: sandramichelluzzi@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR/UNIVILLE. E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Configura-se como tema recorrente dos debates políticos e acadêmicos a inclusão de pessoas com deficiência<sup>3</sup> nos âmbitos sociais e educacionais (MELETTI, 2013, p. 25). As escolas vêm sendo impactadas pelas recentes modificações legais para incluir os estudantes público alvo da educação especial.<sup>4</sup> Assim, muitas mudanças foram geradas, como na gestão escolar, nas estruturas físicas e pedagógicas, nas propostas curriculares e de avaliação, entre outros fatores que envolvem o processo pedagógico e de escolarização destes estudantes.

Entretanto, nas considerações de Bueno (2013, p. 31) “os processos de inclusão escolar parecem seguir o mesmo diapasão, ou seja, os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolas regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas”.

Temos aí uma inclusão perversa (MARTINS, 2002, p. 38 *apud* MELETTI, 2013, p. 27), pois o fato de estar na escola ou em classes comuns não implica em aprendizagem do conteúdo escolarizado, embora mudanças tenham ocorrido com frequência em muitas escolas.

Desta forma, o que se quer discutir não são somente as necessárias mudanças de cunho pedagógico, mas também, os aparatos relacionais, culturais e históricos da sociedade de modo geral que fomentam preconceitos e barreiras.

Entende-se, desta forma, que há de se pensar em estratégias e, quando necessário, atendimentos pedagógicos diferenciados, sim, para não correr o risco de tratar as diferenças de forma homogênea, pois como ainda é constatado, as proposições de uma escola includente se evidencia ao “paradoxo inclusão/exclusão”, quando “os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BUENO, 2013, p. 35).

Portanto, para proporcionar uma escola que tenha princípios includentes, é importante considerar as mudanças elencadas acima, bem como políticas educacionais voltadas à Educação Especial.

Neste sentido, mais especificamente, no Estado de Santa Catarina elaborou-se o Programa Pedagógico (2009), com o objetivo de traçar as diretrizes dos serviços de educação especial (EE). O Programa lança as ações que norteiam o atendimento dos estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação. Entre essas ações está o Atendimento em Classe, caracterizado pela atuação de um professor da área de Educação Especial na classe comum. Esse professor é denominado de Segundo Professor de Turma (SPT)<sup>5</sup>, que tem como objetivo apoiar o professor regente e correger a classe que contenha alunos da Educação Especial (EE) no ensino regular. Considerando essa política, é relevante conhecer o que já se produziu de conhecimento sobre esse profissional.

<sup>3</sup> “A deficiência faz parte da condição humana. Quase todas as pessoas terão uma deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas, e aqueles que sobreviverem ao envelhecimento enfrentarão dificuldades cada vez maiores com a funcionalidade de seus corpos”. (Relatório Mundial sobre a deficiência São Paulo, 2012, p. 26). Segundo a Organização Mundial de Saúde, Deficiência é a palavra atribuída a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Refere-se, portanto, à biologia do ser humano, podendo ser atribuída às pessoas portadoras de qualquer tipo(s) de deficiência, a saber: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social.

<sup>4</sup> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

<sup>5</sup> O cargo de SPT não é previsto em nível nacional. Em outras redes de ensino foi constatada a presença de uma segunda figura docente na classe comum, visando o atendimento educacional dos estudantes da Educação Especial com denominações e funções variadas, tais como Profissional de Apoio, Professor de Apoio, Professor Especializado, entre outros. (MARTINS, 2011).





Portanto, há questões relevantes que movem a investigação aqui apresentada: o que se tem pesquisado e discutido nas políticas educacionais do estado de Santa Catarina sobre esse docente? Quais suas atribuições, formações e efetivamente seu trabalho?

A partir das questões norteadoras, o presente estudo buscou identificar e analisar as produções bibliográficas sobre o Segundo Professor de Turma, no âmbito da educação especial, produzidas entre os anos de 2012 a 2016. Para tanto, procedeu-se uma pesquisa bibliográfica e o material para análise compreendeu teses, dissertações e artigos publicadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Banco de Teses e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Parte-se do pressuposto que investigar o que já foi produzido a respeito da temática é um indício para compreender como este professor está atuando e identificar possíveis temáticas emergentes para pesquisa, bem como, quais lacunas persistem acerca do Segundo Professor de Turma.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Meletti (2013, p. 25) “a inclusão de pessoas com deficiência em espaços sociais e educacionais configura-se como tema recorrente dos debates políticos e acadêmicos nos últimos anos”. Para Kassir (2013), ultimamente é muito comum encontrar estudantes com deficiências e outras características que solicitam atenção especial na escola.

Marin (2013, p. 11) postula que até meados do século XX, a escola brasileira recebia e atendia estrato social homogêneo e que apresentavam certas características sociais e culturais que favoreciam bons resultados aos estudantes que acorriam à escola, entretanto, ao mesmo tempo “essas características dos estudantes apresentavam-se heterogêneas, distintas quando comparadas ao restante da população não atendida pela escolarização”.

Com a ampliação do atendimento à população que estava fora da escola, Marin (2013, p. 11) aponta que inicia-se um dos principais problemas: “o atendimento efetivo de milhões de crianças que vêm sendo consideradas homogêneas, com as mesmas características anteriormente vigentes na escola do início e meados do século passado, portanto incompatíveis”, ou seja, não enquadram-se nos princípios da homogeneidade que sedimentou-se na escola no século XX, como um grande traço da cultura escolar, muitas vezes não oportunizando equidade<sup>6</sup> a todos.

O debate para a política de inclusão parece desconsiderar que, em uma sociedade sustentada pelo modelo capitalista, os verbetes incluir e excluir “são partes constitutivas de um mesmo processo, submerso em uma trama social que sustenta sua interdependência”. (MELETTI, 2013, p. 25)

Dependendo como é percebida e entendida a problemática da inclusão, mudam-se as concepções e disposições individuais e sociais, podendo causar, no primeiro momento, atitudes de estranhamento, de espanto que podem resultar em atitudes defensivas, manifestações de preconceitos e impedir o contato e a experiência efetiva como também atitudes de acolhida, oportunidade de crescimento e uma aceitação ativa (AMARAL, 1995 *apud* MELETTI, 2013, p. 24)

Entende-se que a inclusão escolar não se configura apenas pela matrícula da criança com algum tipo de deficiência, mas sim pela permanência e a garantia de uma escolarização efetiva que deverá acontecer em toda a educação básica até ao ensino superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) objetiva

<sup>6</sup> “Equidade é um conceito que visa o equilíbrio entre o princípio da igualdade e as condições concretas trazidas pelas diversidades situacionais e mesmo pelas diferenças individuais. A equidade mediatiza a norma igualitária em cuja aplicação se pode haver e reconhecer um óbice à própria igualdade ou uma situação na qual resida uma determinação específica. No caso concreto de se revelar uma situação potencialmente obstaculizadora da igualdade, deve-se buscar sua superação de modo a introduzir uma nova relação, agora mais igualitária, onde antes havia uma relação de desigualdade” (CURY, 2013, p. 21)





assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Analisando o proposto nesta política educacional na perspectiva de educação inclusiva, observa-se que muitas modificações nos processos educacionais ocorreram como a “ampliação do acesso a estudantes em diferentes níveis de ensino, mudanças na gestão do sistema, mudanças curriculares, nas estratégias de avaliação, entre outros que reconfiguram o processo pedagógico” (GARCIA, 2013, p. 109)

Entre esses outros processos pedagógicos, faz-se importante discutir o profissional da Educação no qual o Estado de Santa Catarina o nomeia como Segundo Professor de Turma.

## O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A terminologia “Segundo Professor de Turma” (SPT), como foi especificado anteriormente, surge como forma de atender o prescrito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013<sup>7</sup>, quando prescreve que aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” serão assegurados “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Objetivando atingir o que está nas diretrizes, o Estado de Santa Catarina elaborou o Programa Pedagógico (2009) visando atender as necessidades dos estudantes da educação especial, matriculados na rede regular de ensino. (SANTA CATARINA, 2009).

Entre essas ações está o Atendimento em Classe, caracterizado pela atuação de um professor da área de Educação Especial (EE) na classe comum. O Segundo Professor de Turma (SPT), profissional “preferencialmente” habilitado em Educação Especial tem como objetivo:

acompanhar e atuar em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. § 1º Nos anos iniciais do ensino fundamental, compete ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, as funções de: I - correger a classe com o professor titular; II - contribuir, em razão de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica; e III - acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos de forma igualitária. § 2º Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas (SANTA CATARINA, Lei nº 17.143 de 15 de maio de 2017, Art. 2º).

<sup>7</sup> É relevante destacar que em 15 de maio de 2017, vigorou a Lei nº 17.143 que legitima a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula que tiverem alunos com diagnóstico de: I - deficiência múltipla associada à deficiência mental; II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática; III deficiência associada a transtorno psiquiátrico; IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática; V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.





Entende-se que “a criação do Segundo Professor de Turma foi uma estratégia da perspectiva inclusiva com o intuito de suprir/velar determinadas fragilidades encontradas no processo de integração e fortalecer o projeto inclusivo”. (ARAÚJO, 2015, p. 123). E, segundo a lei nº 17.143 de 15 de maio de 2017, Art. 4º e Art. 5º, o Segundo Professor de Turma

deverá ser contratado mediante processo seletivo público, que preverá remuneração adequada e equiparada ao professor titular inscrito no Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual da Secretaria de Estado da Educação (SED), de acordo com a carga horária exercida e grau de profissionalização técnica que possua. E, para a contratação, posse e nomeação do Segundo Professor de Turma deverá ser exigida devida habilitação adequada em educação especial e seus desdobramentos.

Portanto, se a lei propõe um profissional habilitado, especializado na rede regular de ensino, Cury (2013, p. 20) nos adverte que “atender é estar disponível para receber ou, em nossa perspectiva, para não deixar de fora”. Mas a escola, não somente deve receber o aluno, mas sim, deve estar pronta para não deixar esse estudante de fora do processo de inclusão.

Nessa perspectiva, não caberá o processo de inclusão ser exclusivamente de um Segundo Professor de Turma, mesmo ele sendo habilitado nesta área específica, pois, para incluir faz-se necessário uma mudança de mentalidade, ou seja, ao invés de

focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Contudo, como pode-se perceber, um processo de inclusão é complexo e envolve inúmeras operacionalizações de cunho pedagógico, administrativo e de pessoas, isto é, desde o modo de funcionamento da escola até a relação professor/aluno.

Dessa maneira, ainda, com referência ao Segundo Professor de Turma, têm-se suas atribuições:

I - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais; II - tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio; III - propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas; IV - participar do conselho de classe; V - participar com o professor titular das orientações e assessorias prestadas pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) e Secretaria de Estado da Educação; VI - participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação, mediante projetos previamente aprovados pela Secretaria de Estado da Educação e Fundação Catarinense de Educação Especial; VII - sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; VIII - cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; e IX - participar de capacitações na área de educação. (SANTA CATARINA, Lei nº 17.143 de 15 de maio de 2017, Art. 3º)

A figura do Segundo Professor de Turma é uma estratégia que visa garantir ao estudante educação formal, bem como seu acesso e permanência na escola, contudo esse trabalho docente envolve muito mais do que ser especializado, estar habilitado e cumprindo suas atribuições, o professor precisa ter condições de trabalhos para desenvolver com primazia a sua profissão.

E, observando em suas atribuições, algumas condições de trabalho, como: tempo para planejamento em conjunto com o professor titular, tempo para adaptação curricular, fazem-se





importante para garantir não só o acesso e a permanência desse estudante na escola, mas sim a sua aprendizagem.

Nesse sentido, é salutar pontuar que

para se realizar esse tipo de intervenção seria necessário que não somente o trabalho do segundo professor, mas o trabalho do professor de turma e dos supervisores fosse repensado em suas possibilidades de articulação. Obviamente, para que essa forma de trabalho conjunto ocorra seria imprescindível outro formato de tempo e espaço direcionados ao trabalho destes profissionais, em que todos os envolvidos pudessem realmente planejar juntos, dentro do contexto escolar (DEUD, 2017, p. 11362).

Ademais, é no contexto escolar que a educação especial poderá assegurar com mais veemência a:

dignidade humana e garantia dos direitos de alunos no que se refere às atividades acadêmicas, ao trabalho e à inserção na vida social; o reconhecimento assim com a valorização das especificidades, potencialidades e necessidades educacionais especiais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; e o desenvolvimento pleno do aluno de modo que ele possa exercer a sua cidadania em sua participação social, política e econômica (SILVA, 2010, p. 116).

Corroborando com a citação acima, Cury (2013 p. 23) postula que “o acesso universal à educação escolar é um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução de se reconhecer como capaz de opções”. Escreve, também, que é no espaço escolar que se propicia o convívio como forma de “socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo, pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade” (CURY, 2013, p. 23).

Assim, tendo em vista a importância deste profissional (Segundo Professor de Turma) para o desenvolvimento do estudante público alvo da educação especial, o objetivo do presente estudo é identificar e analisar as produções científicas sobre o Segundo Professor de Turma, no âmbito da educação especial, produzidas entre os anos de 2012 a 2016.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo abarca as produções científicas sobre o Segundo Professor de Turma, no âmbito da educação especial, produzidas entre 2012 a 2016, tendo como fonte de referências o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Teses e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no GT 15<sup>8</sup>. Os critérios utilizados para seleção do material de análise foram: ser teses ou dissertações e artigos publicados entre o ano 2012 a 2016 que contemplassem os seguintes descritores: Trabalho Docente/Educação Especial/Segundo Professor de Turma; Educação Especial/Segundo Professor de Turma; Trabalho Docente/Educação Especial/Coensino. Realizou-se a leitura do título, o resumo das produções e as palavras-chave, sendo portanto, selecionadas 10 produções sobre o estudo proposto. A análise dos dados deu-se pela análise de conteúdo definida por Bardin (1977, p. 38), como: “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens...”

<sup>8</sup> Os Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. O GT 15, socializa-se conhecimento na área da Educação Especial. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em 14 de set. 2017.





Ademais, alguns questionamentos norteiam a análise: Quais são os estudos/ produções já realizadas sobre o Segundo Professor de Turma? Quais estados e Universidades tem discutido este profissional? Quais foram os instrumentos de coleta de dados utilizados? Em que nível/ programa e ano se publicou o trabalho acadêmico? Quais as temáticas emergem e quais as silenciadas?

Assim, estabeleceu-se as seguintes categorias de análise: quantidade de produções realizados sobre o Segundo Professor de Turma no período de 2012 até 2016; Instituições provenientes; ano de realização/apresentação do estudo; instrumentos de coletas de dados e temáticas emergentes e silenciadas.

## NOTAS DO BALANÇO DAS PRODUÇÕES SOBRE O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Nessa seção, serão apresentadas e discutidas os resultados da análise da produção científica no período de 2012 a 2016. Ao todo foram encontradas 16 trabalhos acadêmicos contendo os descritores elencados acima. Desses 16 trabalhos encontrados, verificou-se que 6 se repetem nos bancos de dados referenciados.

Das 10 produções selecionadas, 7 são dissertações de mestrado, 2 são teses de doutorado e 1 artigo apresentado no GT 15 da ANPED.

As 7 dissertações têm suas origens nas seguintes instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Santa Catarina (2); Universidade Federal de São Carlos (2); Universidade do Planalto Catarinense (1); Universidade Estadual de Londrina (1); Universidade do Estado da Bahia (1).

As 2 teses de doutorado pertencem a Universidade Federal de São Carlos e o artigo (1) pertence a Universidade Federal de Santa Maria.

Em relação aos anos de publicação e de nível de pesquisa, temos a seguinte situação:

**Tabela 1:** Distribuição nos anos por nível de produção:

Ano da publicação	Mestrado	Doutorado	Artigo	Total
2012	—	—	—	0
2013	1	—	—	1
2014	1	2	—	3
2015	2	—	1	3
2016	3	—	—	3

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Como se pode verificar, percebe-se que o número de produções é pequena no que se refere a temática Segundo Professor de Turma o que possibilita um campo amplo para estudos, pesquisas e discussões. Mais produções acadêmicas são importantes e fundamentais para avançar na identificação e compreensão do trabalho, a formação, as convergências e divergências em relação às políticas educacionais com os contextos escolares. É fundamental, ainda, que estes estudos se expandam para além do mestrado e doutorado e avancem para a elaboração de artigos publicados em periódicos e livros, publicizando os resultados obtidos, “além de confrontar a produção acadêmica nacional sobre o trabalho docente com a produção internacional”. (DUARTE, 2010, p. 115)

Observa-se que, além do Estado de Santa Catarina, cuja políticas educacionais têm a figura do Segundo Professor de Turma, quatro outros estados brasileiros foram contemplados durante a pesquisa nos bancos de buscas com os descritores: Trabalho Docente/Educação Especial/Segundo Professor de Turma; Educação Especial/Segundo Professor de Turma; Trabalho Docente/Educação Especial/Coensino, pois, ao analisar os objetivos de cada trabalho acadêmico, percebe-se que há um aproximação no que se refere ao trabalho docente na perspectiva de um Segundo Professor de Turma.





Entretanto, nesses quatro estados<sup>9</sup>, a saber: Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Bahia a proposta para um trabalho articulado entre o professor titular e um professor da Educação Especial dá-se pela nomenclatura de coensino, trabalho colaborativo ou ainda ensino colaborativo.

**Tabela 2:** Distribuição de número de produções por estados/universidades:

Estados	Número de Produções por estados/Universidades
Rio Grande do Sul	1
Santa Catarina	3
Paraná	1
São Paulo	4
Bahia	1
Total	10

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

As quatro produções encontradas no estado de São Paulo decorrem de uma universidade que possui Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, o que amplia a pesquisa e produções acadêmicas nessa área de atuação. No estado do Rio Grande do Sul, observa-se que não é um Programa de Pós-Graduação específico em Educação Especial, entretanto, tem-se linha de pesquisa nessa vertente. E, nos demais estados, o Programa de Pós-Graduação é direcionado para a Educação, de modo geral.

No que se refere aos instrumentos de coletas de dados, nota-se que nas produções acadêmicas, destacam-se mais de um instrumento de coleta.

**Tabela 3:** Distribuição das produções conforme o instrumento de pesquisa utilizado

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE
Entrevistas	4
Questionários	3
Pesquisa Bibliográfica	3
Análise documental	3
Observação	3
Diário de campo	3
Grupo Focal	1

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

## TEMÁTICAS EMERGENTES

Dos trabalhos encontrados, foram analisados algumas temáticas emergentes, sendo agrupadas em quatro categorias: 1) trabalho docente; 2) formação docente; 3) políticas públicas voltada à educação especial; 4) práticas pedagógicas articuladas.

Na primeira categoria podemos destacar que há restrição quanto ao tempo de planejamento do trabalho do Segundo Professor de Turma com o professor da sala comum, o que infere no primeiro item de suas atribuições: “1 - planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular dos anos iniciais” (SANTA CATARINA, Lei nº 17.143 de 15 de maio de 2017, Art. 3º). Outro fator a ser considerado diz respeito a contratação temporária do Segundo Professor de Turma, revelando precarização das condições de trabalho, uma vez que os segundos professores de turma, quando não efetivos, necessitam fazer trocas de escolas ou serem remanejados para outras escolas devido ao processo seletivo no início do ano. (ARAÚJO, 2015; KLEBER, 2015; SILVA, 2016)

<sup>9</sup> Faz-se referência a esses estados devido ao nome das universidades trazidas como origem das produções encontradas durante o balanço de produções.





A segunda categoria aponta que a formação inicial docente para atendimento ao público alvo da educação especial nos cursos de licenciatura em pedagogia não aprofunda conhecimentos específicos da área da educação especial. Evidencia-se, também, que há poucas produções acadêmicas que debatam a formação do Segundo Professor de Turma. Quanto à formação continuada, constata-se que pouco se discute a apropriação de conhecimento dos estudantes e geralmente acontecem, conjuntamente, nas formações de outros professores. Há, portanto, urgência em formação específica para a atuação com estudantes público alvo da educação especial. Discute-se, também, que poucos pesquisadores e universidades investem em pesquisas na área da educação especial ou inclusiva (VILARONGA, 2014; ARAÚJO, 2015; CARVALHO, 2016)

Na terceira categoria que se refere a política pública da educação especial, discorre que há avanço nas políticas para o atendimento a educação especial como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008) e o Programa Pedagógico de Santa Catarina (2009). Entretanto, encontra-se lacuna dos documentos oficiais da educação especial na orientação ao planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de Turma; discrepância entre os documentos orientadores da educação especial e os projetos educativos determinados pelas escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos bem como em seus planejamentos de ensino-aprendizagem. (CARVALHO, 2016; KLEBER, 2015; PEREIRA, 2013)

Por fim, a última categoria, refere-se às práticas pedagógicas articuladas entre o professor titular e o segundo professor. Nesse sentido, destacam-se avanços como: modelos de colaboração, uma relação igualitária na busca de estratégias que possam favorecer a escolarização dos estudantes público alvo da educação especial; ampliação do conhecimento sobre as formas de atuar na sala de aula com o professor titular.

Destaca-se, ainda, que o planejamento da prática pedagógica adotada pelo Segundo Professor de Turma carece de orientações teórico-metodológico. (CARVALHO, 2016; LAGO, 2014; PEREIRA, 2013; SILVA, 2016; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer um balanço de produções entre os anos de 2012 a 2016, verifica-se que com a política pública da educação especial para o trabalho docente do Segundo Professor de Turma, no sentido de garantir o apoio especializado em classe comum, tem sido de fundamental importância ao acesso dos estudantes público alvo da educação especial. Pode-se afirmar que uma atuação articulada necessita acontecer de forma que a ação e os saberes, tanto do Segundo Professor de Turma quanto dos professores da sala comum, possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos estudantes público alvo da educação especial quanto aos demais estudantes.

Contata-se, ainda, que há precarização no que corresponde às condições de trabalho docente, formação docente e práticas pedagógicas articuladas. Entende-se que para essas práticas pedagógicas articuladas acontecer, faz-se necessário o planejamento conjunto entre o Segundo Professor de Turma com o professor de sala comum para facilitar e potencializar o oferecimento de atividades formativas adequadas às singularidades de aprendizagem dos estudantes.

Contudo, por ser um tema complexo e recorrente nas políticas e discussões no âmbito das formações iniciais e continuadas, considera-se que, ainda, são poucos os que investigam essa outra possibilidade de trabalho docente, do trabalho articulado, o que vem ser uma lacuna e um vasto campo de pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do Segundo Professor de Turma do estado de Santa Catarina**. 2015. 248 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em 07 abr. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. p. 43-63. Araraquara: SP, Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, Ana Lucia Oliveira Freitas de. **Educação Inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na Rede Municipal de Jacobina/Ba: Estudo Colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva**. 2016. 241 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Salvador, BA, 2016.

\_\_\_\_\_, Tamires Pereira. **Análise das Teses e Dissertações que utilizaram a Pesquisa Colaborativa no contexto da Educação Inclusiva realizadas no período de 2000 a 2015**. 2016. 192 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação Londrina, PR, 2016.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (1990) Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm), acesso em 12 set. de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Da Educação Especial. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. p. 17-24, Araraquara: SP, Junqueira&Marin, 2013.

DEUD, Priscila Murtinho. **A finalidade do trabalho do Segundo Professor de Turma: com a palavra, os professores da sala comum**. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2017, Curitiba, PR. Anais (on-line). Curitiba, PR, p. 11353-11366, 2017. Disponível: <http://educere.pucpr.br/p132/anais.html>, Acesso em 13 de set. 2017.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 277 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2004.

\_\_\_\_\_. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**, p. 109-128. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**, p. 33-76. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

KLEBER, Rita de Cassia. **O trabalho do Segundo Professor de Turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** 2015. 364 f. Dissertação





(mestrado) - Universidade Federal De Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2015.

LAGO, Danusia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. 260 f. Tese(doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, 2014.

MARIN, Alda Junqueira. Prefácio. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional,** p. 9-13. Araraquara: SP, Junqueira&Marin, 2013.

MARTINS, Sílvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades,** p. 13-31. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.

PEREIRA, KARYNE NOEMY SCHEFFMACKER. **Políticas Públicas de Educação Especial: O Segundo Professor de Turma na perspectiva da inclusão – Fragmentos da partitura.** 2013. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. Lages, SC, 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** São José: FCEE, 2009. Disponível em: <[http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=445](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=445)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão social: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Melina Thais da. **Ensino Colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** 2016. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **A construção do papel do professor de Educação Especial na proposta de coensino.** 2014. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, 2014.



# PESSOA COM SURDEZ NO ENSINO REGULAR DE JOINVILLE- SC: UM CAMINHO PARA A CIDADANIA

Sônia Márcia Marcilio Fambomel - UNIVILLE

Sonia Maria Ribeiro - UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Trabalho e formação docente

## Resumo

Este trabalho que representa o início das investigações da minha dissertação de mestrado “O Ingresso do Estudante Surdo na Educação Superior: desafios e possibilidades”, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville-Univille, têm por objetivo problematizar o baixo número de estudantes surdos na cidade de Joinville (SC) que estão matriculados no ensino fundamental e médio, diante do número elevado de pessoas com surdez, deste município, que se encontra em idade escolar conforme dados divulgados no censo 2010. Comtempla uma investigação com foco no processo histórico e a trajetória dos movimentos surdos e as implicações no seu percurso escolar, por meio de dois recortes nas investigações. Iniciamos com uma breve contextualização da educação dentro de um processo histórico da pessoa com surdez, que passou por mudança paradigmática que estão fundamentadas em pesquisas orientadas pela vertente dos Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 1997, 1999; QUADROS e PERLIN, 2007) e respaldadas por documentos internacionais importantes na defesa de direitos humanos como é o caso da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007). Os dados da investigação revelaram que no ano de 2017 há um total de 51 estudantes surdos matriculados nas instituições pública e privada de Joinville. Este dado quando comparado com o número de pessoas surdas divulgados no censo de 2010, do IBGE, indicando que muitas pessoas estão tendo acesso à educação, sendo este um direito básico de todo o cidadão brasileiro, com ou sem deficiência.

**Palavras-chave:** Pessoa com surdez. Cidadania. Educação.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo problematizar o baixo número de estudantes surdos matriculados no ensino fundamental e médio na cidade de Joinville (SC), quando comparado com o número de pessoas com surdez, em idade escolar, que este município revelou no censo 2010. Esta discrepância demonstra ser de suma importância compreender como as pessoas surdas vivenciam a cultura surda e as relações desta com a educação escolar.

Para Strobel (2006), povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. O autor acrescenta que a comunidade surda não é composta só de pessoas surdas, pois há sujeitos ouvintes compondo este grupo, sendo a família, intérpretes,



professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. Muitas vezes, os filhos ouvintes de pais surdos participam destas comunidades, desde a infância, proporcionando o domínio da Libras, como primeira língua. Sendo comum, os filhos ouvintes tornam-se intérpretes: primeiro para os próprios pais, depois para própria comunidade surda.

Partindo da necessidade, e do desconhecimento, da sociedade em lidar com o movimento de inclusão da pessoa com surdez, nos diversos contextos sociais e dentre eles a educação, tem-se na pesquisa uma atividade capaz de colaborar neste processo. Pois, pesquisar é produzir conhecimento sobre um determinado tema ou área produzindo avanço científico. Segundo Demo (2000, p. 33), “Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento”. Diante dessas inquietações buscou-se uma compreensão do acesso à educação da pessoa com surdez, na cidade de Joinville.

Podemos dizer que desde o início dos anos 2000 até o momento, transcorridos quase vinte anos, ocorreram mudanças positivas na perspectiva educacional para os surdos (as), vale mencionar a Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002) que oficializou Libras como a língua da comunidade surda brasileira e em 22 de dezembro de 2005 foi criado o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). A lei e o decreto legalizaram e regulamentaram o uso de Libras, além de priorizar o intérprete de Libras/Português. Como efeito da lei este profissional passou a ganhar destaque aumentando a demanda comunicativa entre surdos e ouvintes. A pessoa com surdez passa ter o direito a intérprete dentro do contexto escolar, e nos mais variados ambientes proporcionando sua inclusão social. Sendo que em 1º de setembro de 2010 foi regulamentada a profissão de intérprete de Libras / Português, pela Lei 12.319, conforme segue:

Art.1º Esta lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Art.2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2(duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010, p.1).

Diante das prescrições teóricas sobre a função do profissional intérprete, sua atuação está atrelada a outras demandas como: postura moral e ética, representação legítima da comunidade surda em que está inserido, sensibilização, conhecimento da identidade e cultura surda e quanto à subjetivação do indivíduo surdo.

A atual Política Nacional de Educação de nosso país, delineada a partir de uma série de documentos nacionais e internacionais determina uma educação inclusiva. Esta proposta compreende os processos educacionais como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.1).

Entretanto, considerando o modo hegemônico e elitista com que a educação no Brasil se estruturou, o que orienta a lei somente poderá ocorrer mediante a estruturação de uma educação escolar a partir do respeito e da valorização do alunado independente da limitação que este venha apresentar. Assim, poderíamos utilizar o termo escola inclusiva sem receio de mascararmos uma educação que está ocorrendo apenas no âmbito teórico da lei.

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há de se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos (SILVA e ARANHA, 2005, p. 377).

Nesta perspectiva podemos dizer que igualdade é um dos fundamentos da Educação Inclusiva, isso significa oferecer a todos as mesmas condições de aprendizado, respeitando suas peculiaridades e especificidades, a pessoa com surdez tem o direito de lutar pelos direitos





de cidadania, pelo respeito da sua cultura e aceitação das diferenças; linguística: usar a língua de sinais como meio mais natural de comunicação; ser um membro social envolvido com associações de surdos, frequentar escola, ter família e/ou amigos surdos.

## **EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDEZ: UMA BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA**

A educação brasileira foi marcada por um processo longo de segregação, podemos dizer que investimentos em uma “educação para todos” é muito recente, e que sua efetivação depende de um rompimento com uma escola, ainda, alicerçada sobre o modelo hegemônico de educação. Há ainda muitas barreiras que impedem a educação avançar rumo ao fortalecimento da inclusão escolar, de uma escola aberta às diferenças composta por negros, indígenas, grupos minoritários como os ciganos, pessoas com deficiência, dentre eles os surdos. Carvalho (2011, p.53) ao refletir sobre a existência de muitas barreiras no âmbito escolar enfatiza que estas “[...] não estão, apenas, nos alunos, nos professores ou nas relações entre eles e entre a escola e as famílias: existem barreiras em todos os componentes do sistema educativo, nos níveis macro e micropolíticos”.

O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial, trata-se de um processo que visa integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com surdez se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido. Neste modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola. Mantoan (2003, p.15-16) enfatiza que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Ao refletirmos sobre a educação do estudante surdo, a partir deste modelo, a educação acontecerá na medida em que ele se adaptar aos recursos disponíveis da escola regular, ou seja, como não havia a comunicação em LIBRAS, tão pouco a presença do intérprete e o instrutor surdo, a aprendizagem deste aluno ficava consideravelmente comprometida, bem como a possibilidade deste desenvolver sua autonomia intelectual a partir de um pensamento crítico.

Para além do afastamento da educação como atividade humana e de direito a todo cidadão brasileiro, a pessoa surda também teve outros direitos negados por serem considerados pessoas incapazes de exercer as funções sociais comuns aos demais indivíduos que não apresentavam deficiência, como casar e receber herança. Diante de uma sociedade que ainda possui muito desconhecimento sobre a pessoa com surdez, um dos fatores que corroborou neste processo foi o fato de que as pessoas surdas não terem uma língua para se comunicar passaram a se isolar, enfraquecendo suas possibilidades de reivindicar seus direitos de cidadão.

Historicamente a situação social da pessoa surda passou a ser compreendida de outra maneira quando surgiram os primeiros professores de surdos, os quais passaram a utilizar metodologias de ensino diferenciadas com um objetivo em comum: fazer com que os surdos desenvolvessem a fala (por meio da oralidade) para que pudessem ser integrados à sociedade e visto dentro de uma “normalidade”. Este movimento, que se deu de maneira tímida, e apenas em alguns países da Europa, fez com que os surdos que tiveram acesso a ele pudessem compartilhar do convívio social e passassem, desde então, a lutar pela legitimidade da sua cultura e construir sua identidade como sujeitos surdos e não como ouvintes.

Diante do modo como as pessoas com surdez transitam por diferentes espaços sociais demonstra que a sociedade não evoluiu no tratamento dispensado a eles, as barreiras da comunicação estão presentes em todos os ambientes, por se tratar de um processo histórico-social de vários séculos.





A importância deste processo está no fato de que este foi o início para o desenvolvimento de outras possibilidades de desenvolver a comunicação das pessoas surdas, surgindo diferentes métodos educacionais como: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

O oralismo foi um dos métodos mais difíceis e penosos, pois, de acordo com Goldfeld (2002, p. 34):

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à 'não surdez'.

O método oralista não conseguiu tornar os sujeitos surdos em seres falantes, levando-os a uma condição de 'normalidade', bem como as metodologias de repetição não foram suficientes para desenvolver a linguagem por meio da oralidade dos surdos, causando um grande desgaste emocional e psicológico para essas pessoas. Esse método não levou em consideração a identidade e a cultura da pessoa com surdez.

Com o fracasso do Oralismo, surgiu então a Comunicação Total que defendia:

[...] os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupava com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Apesar de a Comunicação Total defender aspectos importantes, como por exemplo, aceitar a diferença cultural entre surdos e ouvintes, também não foi satisfatória na educação dos surdos, porque tinha como pressuposto o bimodalismo (a fala e os sinais). Como a fala e os sinais são estruturalmente divergentes, não houve um padrão de língua a ser seguido e o bloqueio na comunicação continuou (STREIECHEN, 2013).

A língua de sinais surgiu de forma espontânea na comunidade surda (GOLDFELD, 2002), assim, os estudiosos que defendiam a cultura surda perceberam que o método do Bilinguismo (Libras e Português) era o modelo que atendia as necessidades dos sujeitos surdos na comunicação, pois essa filosofia:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Com esse método, os surdos são vistos dentro de uma comunidade com cultura e língua própria. Desta forma, eles não precisam mais seguir o modelo linguístico ouvinte e passaram a seguir a cultura e identidade dos surdos. Diante disso podemos dizer que língua de sinais é a expressão cultural da comunidade surda, pois permite a pessoa com surdez assumir sua identidade sem precisar buscar uma normalidade imposta pelos ouvintes.

Apesar de muitos contrapontos na construção da identidade e do reconhecimento da cultura dos sujeitos surdos, percebe-se que muitos venceram ao domínio do ouvintismo, subjugando obstáculos e preconceitos. Assumiram a surdez na edificação de sua identidade e na formação cultural da comunidade surda.





A política educacional passa por uma transformação radical incorporando reivindicações dos movimentos sociais surdos mundiais em defesa da língua de sinais no processo de escolarização e inclusão social. Essa mudança paradigmática passa a ser fundamentada em pesquisas orientadas pela vertente dos Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 1997, 1999; QUADROS e PERLIN, 2007) e respaldadas por documentos internacionais importantes na defesa de direitos humanos como é o caso da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) que destaca a produção cultural e linguística das comunidades surdas como elementos para garantir o respeito à dignidade, a acessibilidade e a garantia da autonomia e liberdades individuais, combatendo a exclusão e o preconceito a esse grupo social.

Vale mencionar que a principal reivindicação do movimento surdo foi contemplada na Estratégia 4.7- Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014) e reafirmada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Garantir a oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção (BRASIL, 2014)

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (BRASIL, 2015)

As escolas em concordância com a legislação federal e com as legislações estaduais e municipais acerca da educação devem assumir formalmente, a partir da política educacional, a inclusão e a garantia para todos de acesso ao conhecimento, como no caso o estudante com surdez linguística. Esta decisão é de cunho política e tem implicações práticas tanto no âmbito financeiro, como no administrativo.

Contudo, mesmo a classe/escola bilíngue sendo considerada como uma possibilidade respaldada na política pública onde indica a plena inclusão do aluno com surdez, na maciça realidade dos municípios brasileiros, incluindo Joinville, a mesma não é ofertada ao estudante com surdez, sendo predominante nas escolas o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA NO MUNICÍPIO DE JOINVILLE**

Para compreensão do processo histórico escolar da pessoa com surdez na cidade de Joinville, fomos à busca de dados que fossem relevantes ao nosso trabalho. Apesar de algumas conquistas, a Educação de Surdos no município ainda apresenta práticas excludentes do passado. Embora ela não seja mais orientada pelas práticas de oralização (oralidade, comunicação total), e sim pelo uso da Libras, continuamos presenciando a imposição da língua e da cultura ouvinte, e o não atendendo o que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que contempla a garantia de acesso à língua de sinais pelas crianças, jovens e adultos surdos, a presença do instrutor surdo e do tradutor-intérprete. Porém, essas prerrogativas não são garantidas uma vez que não são criadas condições efetivas pelos gestores da Educação.

Joinville está localizada ao norte do Estado de Santa Catarina, a economia é predominantemente movimentada pela indústria, e conta com uma população de aproximadamente 569.645 pessoas (IBGE, 2010). Deste total de munícipes a cidade conta com aproximadamente 20.000 pessoas surdas, considerando os indivíduos que tenham alguma dificuldade, grande dificuldade ou que não consegue de modo algum ouvir. Deste total, 5000 pessoas possuem idade de 10 anos, ou seja, em idade escolar.

Diante destes números, que são significativos, consideramos pertinente verificar o processo histórico da educação dos estudantes surdos no município, para tal fizemos um recorte





nos últimos 20 anos, onde encontramos a educação das pessoas com surdez em um momento de integração então desencadeado na Rede Estadual. Aproximadamente desde o ano de 1997 esse movimento veio constituindo uma trajetória pontuada por vários movimentos, sustentados na prática cotidiana da escola por diferentes concepções de aprendizagens. Apesar do princípio da educação para todos, a cultura escolar, mediante suas práticas e conteúdos tradicionalmente estabelecidos, tem apresentado dificuldades em abrir espaços para a diversidade do alunado, incluindo o estudante com surdez.

Mas havia o entendimento que, com a garantia do acesso e estruturação paralela de serviços de educação especial (sala de recursos, classes especiais de apoio pedagógico), estaria assegurada a integração plena da pessoa com surdez.

A partir das últimas décadas, o processo de integração, analisado através de um prisma dinâmico e multidimensional, fruto da reflexão teórico-prática e do aprofundamento da concepção histórico-cultural, com ênfase nas contribuições de Vygotsky, sofre mudanças sustentado por uma concepção de integração não mais centrada no indivíduo, mas nas interações sociais. Isso significa:

Dentre outros aspectos, que o objeto focalizado não era compreendido numericamente, senão o “o outro modo” de desenvolver-se, a “peculiaridade qualitativa” desse desenvolvimento que se traduz pela especificidade da estrutura orgânica e psicológica do indivíduo, e pela especificidade do tipo de desenvolvimento e de personalidade que nesse caso se desenvolve, de maneira qualitativamente distinta (VYGOTSKY, 1997, p. 11).

Desta forma, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com surdez no município foram ampliadas, buscando-se compreender o aluno com surdez, que não é uma pessoa menos desenvolvida, mas que se desenvolve de maneira diferente de acordo com o seu ritmo e potencial. Inicia, então, uma nova etapa na educação para pessoas com surdez na Rede Estadual com a implantação da educação bilíngue no Estado de Santa Catarina. Neste processo o município de Joinville foi selecionado com uma escola para que o projeto fosse implantado. A escola além de apresentar um espaço adequado à implantação do projeto possuía uma adequação dos espaços como uma biblioteca ampla e organizada, sala de informática toda equipada, sala do SAEDE (serviço de Atendimento Educacional Especializado). As salas eram organizadas da seguinte maneira, ensino fundamental I do 1º ao 5º ano, com cinco salas e um número aproximado de 60 alunos com surdez, matriculados somente nesta unidade escolar. Os professores desenvolviam seus planejamentos dentro de uma perspectiva da educação bilíngue<sup>1</sup>, com um trabalho em conjunto com o instrutor surdo para o ensino da LIBRAS, no ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, os alunos com surdez estavam junto com os ouvintes em sala comum, porém acompanhados dos intérpretes e instrutores que desenvolviam um trabalho paralelo para o ensino da LIBRAS.

Os alunos matriculados no ensino médio tinham acompanhamento do profissional intérprete (pesquisadora<sup>2</sup> atuou por sete anos como intérprete) em sala durante as aulas, e no contra turno tinham um professor bilíngue que fazia o atendimento na sala de recursos SAEDE, foram concentradas as matrículas nas escolas Polos de Joinville, por ser de fácil acesso a todos que necessitavam de ônibus para vir à escola.

Algumas fragilidades eram perceptíveis como necessidade de constar no Projeto Político Pedagógico da escola a formação continuada dos professores e curso contínuo de LIBRAS a

<sup>1</sup> A educação bilíngue [...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 2002, p. 42).

<sup>2</sup> A pesquisadora Sônia Márcia Marcilio Fambomel, atuou durante sete anos como intérprete de Libras, nas escolas da Rede Estadual, atuava nas turmas de 6º ao 9º ano, e no Ensino Médio. No período de 2002 a 2008.





todos os funcionários. Na escola, por exemplo, não havia construção efetiva de um ambiente bilíngue. Porém, com todas as fragilidades a escola funcionou por mais de 15 anos dentro dessa estrutura, desenvolvendo da sua melhor forma a educação bilíngue para os estudantes surdos. Segundo Quadros (1997, p.54), quando se fala sobre o bilinguismo [...] “não está se estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Libras e o português no contexto mais comum do Brasil”. O cenário bilíngue se concretiza dentro da escola na co-utilização das duas línguas, como afirma Quadros (2006, p.13):

O contexto bilíngue configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando.

Se considerarmos que a perspectiva da educação bilíngue vem se constituindo como o discurso hegemônico nas políticas de educação de surdos, esse desafio torna-se cada vez mais emergencial, uma vez que é nessa etapa de escolarização que se recomendam as práticas favoráveis para aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos.

Porém, dentro de um cenário político de falta de investimento em diferentes setores inclusive a educação, no ano de 2012, depois de 73 anos, a escola, uma das mais tradicionais de Joinville, foi interditada pela vigilância sanitária e continua fechada até os dias atuais. Os alunos que nela estudavam foram transferidos para outras unidades escolares da Rede Estadual e alguns para rede municipal, esta mudança provocou uma mudança significativa no processo de aprendizagem destes alunos.

Dados atuais, como nos mostra o quadro a seguir, indicam que hoje a educação da pessoa com surdez no município de Joinville se apresenta da seguinte maneira: na Rede Municipal os estudantes estão matriculados em sala comum com o acompanhamento do profissional intérprete (quando há esse profissional), caso contrário é um auxiliar de educador, com certo domínio em LIBRAS, que faz esse trabalho; também há o oferecido do atendimento do AEE nas salas de recursos multifuncionais para os estudantes com surdez; na Rede Estadual os estudantes estão matriculados em sala comum com o acompanhamento do intérprete, do instrutor e do professor bilíngue, sendo oferecido o atendimento do AEE na sala do SAEDE.

Estes dados tornam-se relevantes quando se voltam para os números obtidos na nossa pesquisa. As informações apresentadas no quadro a seguir apontam o número de estudantes surdos matriculados na rede de ensino pública e privada, as informações foram obtidas com os coordenadores de Educação Especial da Secretaria Municipal, Estadual e Particular, com agendamento prévio por telefone e meios eletrônicos, que ocorreram no primeiro semestre de 2017.

**Quadro 1** – Estudantes surdos matriculados no ano de 2017 nas redes de ensino de Joinville

REDE DE ENSINO	NUM. DE ESTUDANTES
Pública Municipal (Educação infantil e ensino fundamental I e II)	20
Pública estadual (Ensino fundamental I, II e médio).	21
Federal (IFC) Ensino médio	1
Particular (Ensino fundamental e médio)	9
TOTAL	51

Fonte: dados da pesquisa.

Os números apresentados no Quadro 1 quando comparados os dados do IBGE (2010) revelam que muitos estudantes com surdez encontram-se fora da escola, vale mencionar que as pessoas com qualquer tipo de deficiência enfrentam muitas dificuldades, em maior ou menor grau, no acesso e no processo de aprendizagem. Para Carvalho (2011, p.53)





As barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou com distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre os aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades.

Ressalta-se que, embora a maioria dos estudantes com surdez frequente a escola, a efetiva escolarização se encontra comprometida a partir da existência de diferentes barreiras, a iniciar pelo acesso a educação que garanta ao estudante o direito de comunicar-se na sua língua LIBRAS, e o de ter um intérprete ou tradutor acompanhando-o em suas aulas.

Esta situação demonstra que no município de Joinville mesmo com o avanço nas políticas educacionais a pessoa surda está sendo cerceada do direito de acessar o conhecimento transmitido na escola. A inclusão escolar para estas pessoas merece mais atenção por parte dos órgãos competentes, uma vez esta é que garantirá a possibilidade de ascensão a outros níveis de ensino, como a educação superior, almejada por muitos pelo fato de oportunizar uma qualificação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo provoca importantes reflexões acerca dos desafios voltados às políticas de educação para a pessoa com surdez, já que analisamos o discurso em prática em dois momentos do ensino. O paradoxo inclusão/exclusão tem fronteiras imprecisas quando tratamos da educação da pessoa surda, que são grupos vulneráveis fora dos “padrões de normalidade”, disse-se que eles estão “incluídos”, mas ao falarem uma língua diferente (LIBRAS) dos demais alunos, acabam excluídos do acesso ao conhecimento, por meio de sua língua minoritária.

A maioria das escolas constitui um ambiente monolíngue em português, pois seus estudantes e professores são ouvintes que falam/compreendem/leem/escrevem a língua portuguesa, não havendo nenhuma preocupação dos mesmos em aprender LIBRAS, para que aconteça uma comunicação efetiva com seu aluno com surdez. Observamos que apesar disso, a escola inclusiva com AEE tem se colocado como a forma hegemônica na educação da pessoa com surdez, na absoluta maioria dos municípios brasileiros incluindo Joinville.

Diante do exposto e refletindo sobre a educação da pessoa com surdez, para sua melhor formação e inclusão, compreendemos que no momento deve-se investir na formação de um corpo docente bilíngue, materiais didáticos em libras, história e cultura das comunidades surdas em um currículo que contemple com plenitude o aluno com surdez, maior visibilidade social da LIBRAS para além dos muros escolares, seriam medidas essenciais para assegurar o direito dessa língua como língua materna, desde a educação infantil, garantindo a pessoa com surdez seu direito a cidadania. Finalizamos problematizando a efetivação da inclusão escolar que continua sendo um grande desafio demandando uma mobilização dos diferentes níveis de ensino, e quando nos referimos às pessoas surdas esta ganha outra dimensão já que envolve uma nova língua. Debruçarmo-nos sobre este contexto faz-se necessário, pois não podemos perder de vista que as pessoas surdas, assim como as demais, buscam na educação a possibilidade de ascensão social que poderá ocorrer mediante o ingresso no mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 de set. de 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13set. 2017.





BRASIL. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova York, 2007. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/1187/convencaosobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 set 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 22 dez. 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação. 2010.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades: Joinville. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=420910&search=santa-catarinaljoinville>. Acesso em: 07 set. 2017.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo : Moderna , 2003.

QUADROS, R. M de; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ideais para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120p.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola**. Letras de hoje, v.39, nº 03, 2004.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. **Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Dez,v11,n.3,p.373-394.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, C.B. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Libras: aprender está em suas mãos**. Curitiba: CRV, 2013.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

VYGOTSKY. L.S. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007.



# UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DE INFORMÁTICA NA DOCENCIA DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Vanessa Luiza Tuono Jardim<sup>1</sup> – IFSC – Campus Florianópolis

Dayane Clock<sup>2</sup> – IFSC – Campus Joinville

Therezinha Maria Novais de Oliveira<sup>3</sup> – Univille

## Resumo

As novas exigências decorrentes de progressos científicos, os avanços tecnológicos e o desenvolvimento social, fazem com que o papel fundamental da educação amplie cada vez mais, apontando para a necessidade de uma escola voltada para a formação de cidadãos (IFSC, 2009). O curso de Enfermagem no IFSC é pautado na proposta de potencializar as competências dos indivíduos para atuação no cuidar. A utilização de novas tecnologias tem se mostrado essencial nesse processo. O objetivo deste estudo foi avaliar, descrever e comparar o uso que os docentes dos cursos de Enfermagem do IFSC, na modalidade PROEJA e subsequente, tem feito dos recursos de informática disponíveis. A metodologia consistiu na aplicação de questionário on-line enviados via e-mail aos docentes e análise quantitativo-qualitativa dessas informações. Com isso, foi possível traçar o perfil comparativo da utilização de recursos de informática e a viabilidade destes na visão dos docentes envolvidos no PROEJA e na formação profissional de enfermagem. Temas como prontuário eletrônico do paciente, Sistemas de Informação em Saúde foram abordados e revelaram que nem todos os docentes têm facilidade em seu manuseio e que menos ainda trabalham o tema em sala de aula. As sugestões para implementação de processo formativo foram dadas pelos próprios docentes em resposta ao questionário.

**Palavras-chave:** Informática. Educação. Enfermagem.

## INTRODUÇÃO

O processo de trabalho na Enfermagem está centrado nas ações do cuidar, fundamentado no ser, no saber e no fazer, voltado ao atendimento das necessidades de saúde individual e coletiva nas diferentes fases do ciclo vital. As novas exigências decorrentes de progressos científicos, os avanços tecnológicos e o desenvolvimento social, fazem com que o papel fundamental da educação amplie cada vez mais, apontando para a necessidade de uma escola voltada para a formação de cidadãos (IFSC, 2009).

<sup>1</sup> Doutorada em Enfermagem. IFSC – Campus Florianópolis. [vanessa.tjardim@gmail.com](mailto:vanessa.tjardim@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Saúde e Meio Ambiente. IFSC – Campus Joinville. [dclockluiz@gmail.com](mailto:dclockluiz@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorada em Engenharia da Produção. Univille. [tnovais@univille.br](mailto:tnovais@univille.br)



O Processo de Enfermagem indica um trabalho profissional específico e pressupõe uma série de ações dinâmicas e inter-relacionadas para sua realização. Este conceito vincula elementos da prática profissional, inerentes ao Processo (diagnósticos, intervenções e resultados de enfermagem) e investigação científica (GARCIA E NÓBREGA, 2009).

Segundo Baggio, Erdmann e Dal Sasso (2010) avanços na informação, nas telecomunicações e na rede de tecnologias têm levado à emergência de um novo e revolucionário paradigma para o cuidado em saúde.

A tecnologia surge da fusão entre ciência e técnica, abrindo um espaço de conhecimento, e é visualizada como uma técnica que emprega conhecimentos científicos na aplicação prática (SANCHO, 2001).

A área da saúde tem se beneficiado com a utilização da informática, especialmente na conformação de sistemas de informação demográficos e de saúde de fundamental importância para a prática de vigilância e monitoramento dos agravos e indicadores de morbidade e mortalidade (NICHATA *et al*, 2003).

Frente aos avanços tecnológicos na área da saúde, o ensino de enfermagem passa também por modificações. O surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vem modificando o paradigma do ensino/ aprendizagem e das relações entre o indivíduo, o trabalho e a sociedade como hoje os conhecemos. A apropriação da informática no ensino deve estar fundamentada em novas experiências pedagógicas que questionam os sistemas educacionais tradicionais e a aderência às novas tecnologias como instrumentos potencializadores da aprendizagem libertadora e dialógica, em favor da promoção humana e da cidadania (RODRIGUES E PERES, 2008).

Diante do exposto o objetivo deste estudo foi avaliar, descrever e comparar o uso que os docentes dos cursos de Enfermagem do IFSC, na modalidade PROEJA e subsequente, tem feito dos recursos de informática disponíveis.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Internet, as redes sociais, *blogs* e outros recursos são ferramentas bastante utilizadas em informática e, podem propiciar ao discente/profissional um amplo acesso à informação. Porém, essa diversidade de dados vinculados à rede mundial torna necessário o estabelecimento de critérios para que se encontre com mais facilidade o conteúdo pesquisado (CARDOSO *et al*, 2008).

As novas exigências decorrentes de progressos científicos, os avanços tecnológicos e o desenvolvimento social, fazem com que o papel fundamental da educação em saúde se amplie cada vez mais. Novas experiências e conhecimentos que transcendem as fronteiras das disciplinas tradicionais tais como o cuidado baseado na evidência, os serviços de saúde remotos, a saúde *on-line*, têm gerado novos e complexos desafios na prestação do cuidado, uma vez que novas habilidades precisarão ser aprendidas e apreendidas. Avanços na informação, nas telecomunicações e na rede de tecnologias têm levado à emergência de um novo e revolucionário paradigma para o cuidado em saúde. (BAGGIO, ERDMANN, DAL SASSO, 2010).

O professor como agente transformador, deve buscar evidenciar a importância da sua área de ensino na qualificação prática do trabalho dos profissionais que forma. Na área da Informática na Saúde, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocupam, no momento atual, uma evidência de aplicabilidade na práxis em saúde que precisa ser adequadamente explorada pelo ensino e pela abordagem pedagógica na formação de profissionais. (CARDOSO *et al*, 2008).

Nas últimas décadas a comunidade acadêmica tem apresentado um crescente interesse na utilização das bases de dados originadas nos serviços de saúde para o desenvolvimento, também, de pesquisas clínico-epidemiológicas (LOBATO, REICHENHEIM E COELI, 2008).

De acordo com Sancho (2006) as potencialidades educativas das redes de informática nos obrigam a repensar seriamente na dimensão individual e coletiva dos processos de ensino aprendizagem, das novas formas de estruturar a informação para a construção de conhecimentos e as capacidades de professores e alunos.





Cogo et al (2009) afirma que há dificuldades por parte de professores de enfermagem na utilização de recursos da informática em suas práticas educativas e cita entre elas a falta de valorização desse tipo de ensino, falta de estímulo para o uso da informática e a não priorização de recursos financeiros pelas instituições, a inexistência de infraestrutura e assessoria técnica habilitada.

Define-se como importante questão frente à utilização de recursos de informática e ao sistema de informação na saúde (SIS) a relação entre profissional docente e profissional enfermeiro em formação, devido aos aspectos explicitados anteriormente, no que se refere a potencialidade da inclusão de tecnologias no ensino, e o avanço das mesmas na área da Enfermagem.

Na área da Informática na Saúde, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocupam, no momento atual, uma evidência de aplicabilidade na prática em saúde que precisa ser adequadamente explorada pelo ensino e pela abordagem pedagógica na formação de profissionais. Isso possibilitará ao aluno conhecer, compreender e refletir sobre a complexidade e a potencial utilização das ferramentas computacionais na estrutura, organização e funcionamento dos sistemas e serviços de saúde. (Cardoso e col, 2008)

As primeiras iniciativas na área de informática educativa no Brasil, tiveram suas raízes plantadas na década de setenta, quando, pela primeira vez, em 1971 quando discutiu-se o uso de computadores no ensino de Física, em seminário promovido em colaboração com a Universidade de Dartmouth/USA. As primeiras demonstrações do uso do computador na educação, na modalidade CAI, *Computer Aided Instruction*, ocorreu no Rio de Janeiro, em 1973, na I Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior. (Moraes, 1997)

Nos anos 80, as atividades de informática no ensino se estabeleceram através de diversas atividades que permitiram que essa área hoje tenha uma identidade própria, raízes sólidas e relativa maturidade. Apesar dos fortes apelos da mídia e das qualidades inerentes ao computador, a sua disseminação nas escolas está hoje muito aquém do que se anunciava e se desejava. A Informática na Educação ainda não impregnou as ideias dos educadores e, por isto, não está consolidada no nosso sistema educacional (Valente e Almeida, 1997).

O currículo atual do curso técnico de enfermagem na modalidade subsequente inclui a disciplina Informática na Saúde. O módulo I contempla a unidade de informática aplicada na saúde I, com dezesseis horas (16h) onde o futuro profissional desenvolverá competências e saberes relativos a um “pensar e agir” que inclua as tecnologias de informática no intuito de enriquecer e ampliar sua prática profissional, sua educação permanente e sua participação social nos campos especiais em que vier a atuar. O módulo II compreende a aquisição de competências para lidar com um mercado cada vez mais tecnológico e complexo na área da saúde. (IFSC, 2009)

Na modalidade PROEJA (Educação profissionalizante de Jovens e Adultos) não há uma unidade curricular específica, porém, as demandas do mercado levam a uma abordagem dos temas relacionados à informática aplicada.

O professor, como agente transformador, deve buscar evidenciar a importância da sua área de ensino na qualificação prática do trabalho dos profissionais que forma. Na área da Informática na Saúde, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocupam, no momento atual, uma evidência de aplicabilidade na práxis em saúde que precisa ser adequadamente explorada pelo ensino e pela abordagem pedagógica na formação de profissionais. (Cardoso e col, 2008)

Nas últimas décadas a comunidade acadêmica tem apresentado um crescente interesse na utilização das bases de dados originadas nos serviços de saúde para o desenvolvimento de pesquisas clínico-epidemiológicas (Lobato, Reichenheim e Coeli, 2008).

As pesquisas indicam que é necessário observar o professor como um ser social e não apenas como uma abstração. Ele está imerso numa vida grupal por meio da qual partilha uma cultura. Seus conhecimentos, valores e atitudes são derivados de suas relações, com base, por sua vez, em representações constituídas num processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Da mesma forma, é necessário levar em conta fatores sociais, políticos, econômicos e culturais de caráter mais amplo que atravessam a vida social ou grupal. A interação entre esses





fatores modela as concepções e as práticas que, por sua vez, são delimitadas de maneira estrutural pelo modo como as pessoas se veem, como elas se descrevem, como elas veem os outros e a sociedade na qual estão inseridas (MAGDALENA e MESSA, 1998).

O enfermeiro tem seu processo de trabalho permeado pela atividade educativa que se dá em bases coletivas e individuais, envolvendo o fenômeno da multi / interdisciplinaridade, necessitando assim de capacitar-se para assumir este papel (SABACK, 2004).

De acordo com informações da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), a Rede Universitária de Telemedicina (RUTE) é uma iniciativa que visa a apoiar o aprimoramento da infraestrutura para telemedicina já existente em hospitais universitários, bem como promover a integração de projetos entre as instituições participantes. Os grupos especiais de interesse (SIGs) são grupos focados em áreas de interesse de todos os profissionais da área de saúde, entre estes grupos está o grupo especial de Interesse em Enfermagem Intensiva e de Alta Complexidade. (BEHRING, 2008). A Rede Universitária de Telemedicina é uma iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia, apoiada pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e pela Associação Brasileira de Hospitais Universitários (Abrahue) e coordenada pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), que visa a apoiar o aprimoramento de projetos em telemedicina já existentes e incentivar o surgimento de futuros trabalhos interinstitucionais (RUTE, 2010).

A Enfermagem, ao realizar e gerir o cuidado de enfermagem produz dados, informações e conhecimentos, os quais, conjuntamente, a caracterizam e lhe dão sustentação e legitimidade como disciplina e como profissão. A elaboração das informações de enfermagem envolve a coleta e a organização dos dados, ou seja, a seleção e sistematização dos dados segundo um critério lógico, desenvolvido com base em um suporte teórico, buscando atender a um objetivo. O conhecimento é o resultado da articulação das informações. Quando as tecnologias emergentes são discutidas, quanto à valoração do conteúdo e a limitação das teorias e dos métodos de pesquisas, particularmente em termos de significado para a prática, expõe-se a necessidade de desenvolver pesquisas voltadas a essa temática. (SOUZA et al, 2010).

Na enfermagem, a informática vem sendo alvo de muitas indagações e pesquisas nacionais e internacionais que visam identificar e descrever as habilidades relacionadas ao uso do computador pelo enfermeiro, definir qual o conteúdo programático a ser desenvolvido, bem como avaliar as disciplinas de informática em enfermagem. Observa-se principalmente por parte dos docentes, muita resistência quanto ao uso da informática no ensino de enfermagem (RODRIGUES E PERES, 2008).

É evidente a necessidade de uma opção consciente e reflexiva dos docentes em relação à inserção das novas tecnologias no processo ensino aprendizagem em enfermagem, construindo uma concepção de informática compatível com a dimensão humana da prática profissional da área (PERES E KURCGANT, 2004).

A integração entre o Processo de Enfermagem e as TICs pode propiciar a melhoria do pensamento crítico; a discussão clínica entre os pares e equipe multidisciplinar; o desenvolvimento do raciocínio investigativo e; o fomento da busca contínua de informações que visam obter evidência científica (BARRA E DAL SASSO, 2010; GONÇALVES, 2010).

Na enfermagem brasileira observa-se o crescimento da produção científica nessa área com tendência em desenvolver ambientes virtuais de aprendizagem a partir de pesquisas de mestrado e doutorado, com predomínio na formação e na capacitação dos enfermeiros na área assistencial e na educação à saúde da população (RODRIGUES e PERES, 2008).

Peres e Kurcgant (2004) evidenciam a necessidade de inserir as diversas tecnologias da informação e da comunicação na formação de enfermeiros, preparando-os para os desafios tecnológicos na assistência à saúde, na gestão e na definição de referências éticas e científicas, priorizando a interação humana que acontece, especialmente, no trabalho da enfermagem.

O ensino de informática na enfermagem não deve restringir-se a cursos que objetivam ensinar somente a utilização do computador, mas sim um instrumento em sala de aula, facilitador/potencializador do processo ensino aprendizagem. A aproximação dos docentes e discentes por meio desse processo fornecerá a implementação da informática na prática da enfermagem (PERES et al, 2001; GAIDZINSKI et al, 2009).





Segundo Rodrigues e Peres (2008) e Brandão et al (2006) é necessário que as escolas de enfermagem adotem políticas de investimento na capacitação tecnológica docente e discente, bem como na implementação de infraestrutura para o desenvolvimento de projetos de EAD estruturados em propostas pedagógicas que viabilizem a construção de competências, habilidades e conhecimento nas áreas de tecnologia da informação e de educação utilizando novas estratégias de ensino

## **METODOLOGIA**

A partir da vivência da carreira docente e das atividades discentes, bem como do levantamento de informações relacionadas à implementação de recursos de informática no ensino nas diversas modalidades profissionais e as discussões referentes à inclusão digital, iniciou-se a pesquisa bibliográfica referente ao tema. Utilizou-se as bases de dados disponíveis no Scielo, Revista Brasileira de Informática na Educação e sites especializados na EJA e PROEJA. Foram selecionados artigos que abordam principalmente a formação dos professores para a utilização de recursos de informática. Após levantamento do referencial teórico, foi elaborado um questionário com questões objetivas para ser aplicado aos professores do curso técnico de enfermagem na modalidade subsequente e na modalidade PROEJA. O tipo de pesquisa foi exploratória descritiva e qualitativa, do tipo estudo de caso. O número de pesquisados seria correspondente ao corpo docente do curso técnico de enfermagem do Campus Joinville, que atua na modalidade subsequente, e do corpo docente do Campus Florianópolis, que atua na modalidade PROEJA. Os docentes foram contatados via e-mail e responderam ao questionário on-line. Os questionários foram acompanhados do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) para que todos os participantes concordassem com a participação voluntária na pesquisa, tendo seus direitos assegurados, de acordo com os princípios éticos explicitados na Resolução 196/96. Após o período de coleta de dados, os questionários foram analisados em seus aspectos gerais para responder aos primeiros objetivos citados, e, em seguida, separados em dois grupos, os de professores que atuam na modalidade subsequente e os professores do PROEJA, a fim de estabelecer uma comparação entre os grupos e determinar que tipo de capacitação na área de recursos de informática se faz necessário a cada grupo. A análise dos dados foi realizada com auxílio do programa da plataforma on-line Google - Docs para a criação de gráficos que expressem as informações encontradas e permitam a análise e tomada de conclusões e decisões relacionadas ao tema.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

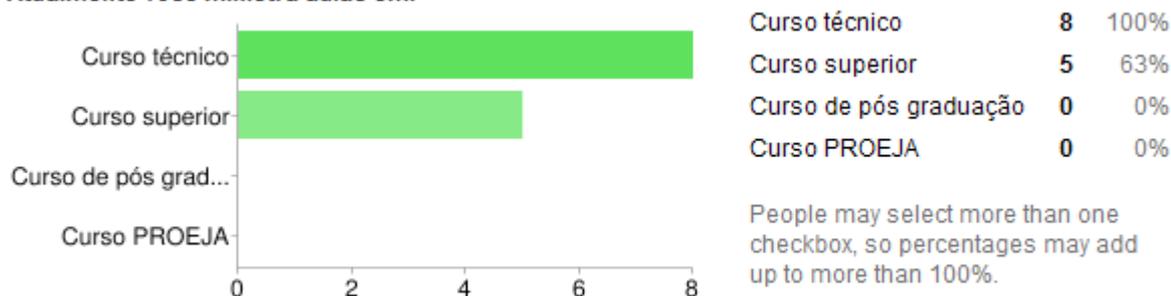
Com base no referencial teórico estudado e com a análise dos dados coletados pode-se perceber a relevância de realizar pesquisas voltadas para a educação que visam ao melhor não só para os alunos, mas para os professores também, estes que são os responsáveis pelo ensino em todas as modalidades, do primário ao ensino superior e nos últimos anos, vêm auxiliando e ensinando a milhares de pessoas que reencontram na educação uma nova oportunidade na modalidade PROEJA. Segundo Kenski (2007), a escola representa na sociedade moderna o espaço de formação não apenas das gerações jovens, mas de todas as idades. Em um momento caracterizado por mudanças, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimento e uma melhor qualidade de vida pessoal e profissional. O professor como agente transformador também tem que estar preparado para essas mudanças que abrangem a área da educação e do mercado de trabalho que, com os avanços tecnológicos exigem cada vez mais de seus alunos, futuros profissionais.



De acordo com Sancho et al (2006), as potencialidades educativas das redes de informática nos obrigam a repensar seriamente na dimensão individual e coletiva dos processos de ensino aprendizagem, das novas formas de estruturar a informação para a construção de conhecimentos e as capacidades de professores e alunos. Delimitando a educação para o ensino Técnico em enfermagem, percebe-se que a área da saúde exige dos docentes cada vez mais conhecimentos, experiências e capacitação. As descobertas científicas aliadas ao avanço da tecnologia contribuíram para as grandes transformações nas práticas de saúde. Assim, esse contexto demanda aos profissionais atualizações constantes da literatura dos pares, principalmente com os professores que devem passar aos alunos conteúdos atualizados e também servir de exemplo para os novos profissionais, por isso, conhecer as ferramentas de busca de informação é fundamental.

Segundo Ferreira (2006), além das habilidades em relação à diferenciação curricular e estratégias de ensino, espera-se do docente o domínio dos instrumentos básicos das TICs e que propiciem oportunidades para que seus alunos também os utilizem, afim de aprofundar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. De acordo com os dados coletados através da aplicação do questionário ao corpo docente do curso técnico em enfermagem dos campi de Joinville e Florianópolis, observou-se o perfil docente em relação à faixa etária, habilidades em informática, dificuldades em utilizar esses recursos e expectativas como docente. Dos 12 professores que participaram da pesquisa, 67% enquadram-se na faixa etária entre 26 e 30 anos de idade, sendo 92% do sexo feminino. Em relação ao tempo de função exercida, uma pequena porcentagem trabalha há mais de 5 anos na instituição, como mostra a Figura 1, a seguir. Conforme o exposto (Figura 1), dos 12 participantes que responderam a questão referente às aulas que ministram, 8 são docentes do curso técnico e parte deles também ministra aulas em curso superior. Não foi recebido nenhuma resposta de docentes da modalidade PROEJA, o que permitirá a análise somente dos docentes do curso na modalidade subsequente.

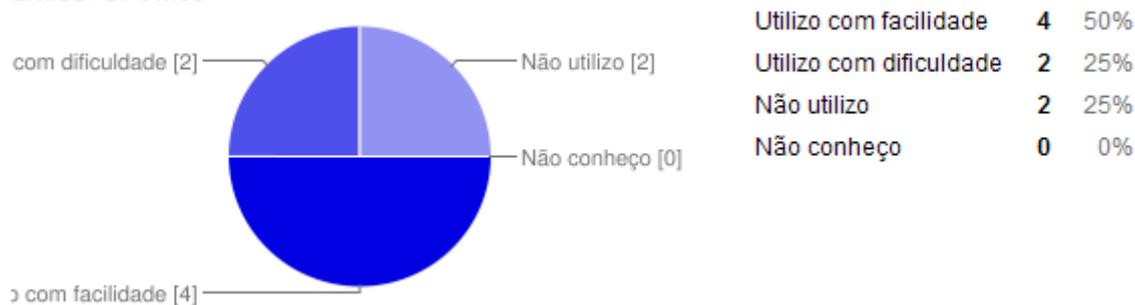
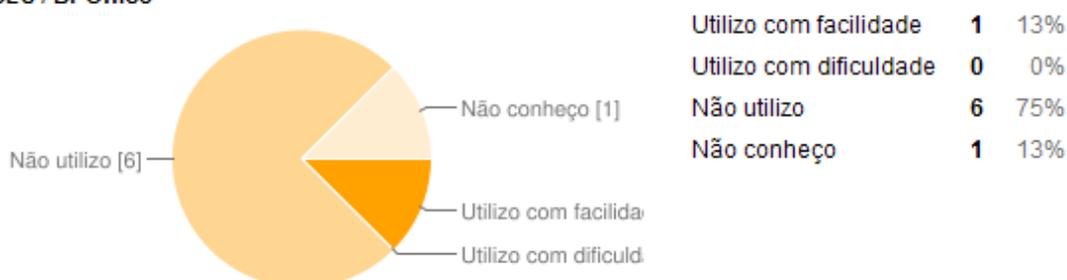
**Atualmente você ministra aulas em:**



**Figura 1** – Cursos em que os docentes ministram aulas.

Em relação ao uso da informática, todos os professores têm computadores em casa e utilizam a ferramenta citada em suas práticas didáticas, o que chamou a atenção foi que dos 10 participantes que responderam a questão referente à especialização nesse tipo de tecnologia, 60% responderam não terem feito nenhum curso de informática, o que não significa a falta de conhecimento para manusear os recursos básicos utilizados em suas aulas e, sim, a prática da auto didática.

Quanto às questões referentes aos programas de computador e suas habilidades, dos 8 professores que responderam, 100% conhecem e utilizam com facilidade os programas WORD/Br Office, POWER POINT/Br Office, existindo algumas dificuldades na utilização e conhecimento dos programas EXCEL/Br Office e ACCESS/Br Office como mostram as Figuras 2 e 3, a seguir.

**EXCEL / Br Office****Figura 2** – Conhecimento docente em programa Excel/Br Office.**ACCES / Br Office****Figura 3** – Conhecimento docente em programa ACCES/Br Office

Os docentes também conhecem e utilizam com facilidade a internet e e-mail, este também usado como grande ferramenta na troca de conhecimento entre professor e aluno.

De acordo com Ferreira (2006) as buscas por informações tornaram-se mais acessíveis através da internet e é possível acessar, em alguns casos gratuitamente, inúmeros portais de pesquisa, bases de dados e web sites de instituições e de revistas científicas que possibilitam uma maior atualização e interação entre professores e alunos com relação aos conhecimentos encontrados, já que todos os interessados poderão acessar essas informações nas bibliotecas da instituição, em *Lan Houses* ou em casa.

Ao detectar as frequências com as quais eram discutidas e utilizadas as informações com os discentes, observamos que 50% dos docentes discutem e utilizam essas informações com uma frequência maior que semestral em sua prática em sala de aula.

Segundo Sancho et al (2006), a prática de utilizar o computador e suas tecnologias, associada sobre tudo à internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam quem os toca e sendo capazes de melhorar a qualidade de ensino, motivando os alunos e professores.

Em relação às dificuldades para maior exploração, aprendizagem e utilização desses recursos de bancos de dados para pesquisas bibliográficas, 67% dos docentes atribuíram à estrutura e disponibilidade dos laboratórios de informática para buscas de informações na internet, como mostra a Figura 4.



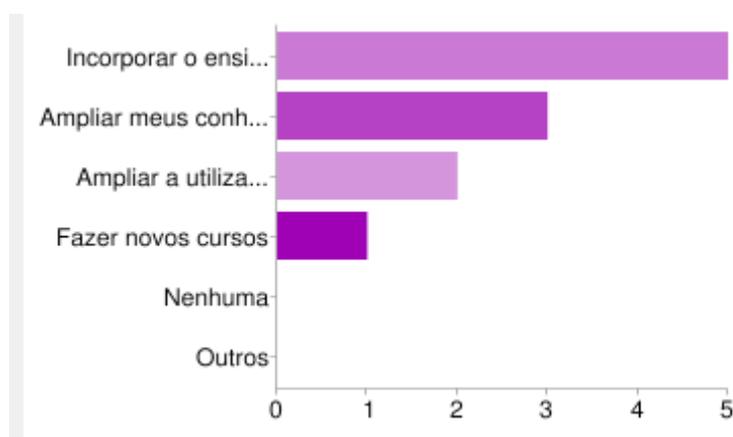
**Figura 4** – Dificuldades relatadas pelos docentes.

O mesmo ocorreu em relação às dificuldades encontradas por parte dos docentes ao ensinar ou discutir as bases de dados de pesquisa de dados, com seus alunos também se atribuiu à estrutura e disponibilidade dos laboratórios de informática, com 44% das respostas.

Em relação a essas informações, percebe-se a importância de se investir em tecnologias e criar oportunidades para que todos os alunos e professores dos diversos cursos oferecidos no IFSC possam se beneficiar com a utilização desses recursos de informática, que se converte em uma poderosa ferramenta de estudos e pesquisas.

Para conclusão do assunto, apresentam-se na Figura 05, a seguir, as expectativas docentes quanto a sua prática profissional.

Incorporar o ensino de informática na minha prática docente	5	63%
Ampliar meus conhecimentos sobre informática	3	38%
Ampliar a utilização da informática em minha prática	2	25%
Fazer novos cursos	1	13%
Nenhuma	0	0%
Outros	0	0%



**Figura 05** – Expectativas em relação à utilização da informática e aprendizado.

Os docentes utilizam-se da informática na prática pedagógica, mas que os conhecimentos específicos dos aspectos relacionados à saúde, essenciais ao processo de ensino e aprendizagem na área técnica de enfermagem, ainda não foram incorporados às atividades de ensino.

A expectativa apontada pelos docentes demonstra a necessidade de inovação na área de capacitação para o conhecimento dos Sistemas de Saúde, ferramentas de busca e outros aspectos da aplicabilidade da informática e das Tecnologias de Informação na saúde.

Com a sobrecarga diária de informações a que estamos sujeitos, cabe ao profissional da área de saúde filtrar e transformar este desafio em grandes oportunidades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou como as tecnologias digitais estão incorporadas nas práticas docentes dos professores dos cursos técnicos de enfermagem do IF-SC e a importância da utilização dos sistemas de informação em saúde e da informática na prática docente.

A modalidade PROEJA do curso técnico de enfermagem demonstra uma necessidade ainda maior da apropriação docente, dado que este curso não possui em seu currículo nada relacionado à informática ou novas tecnologias na saúde.

O estudo apontou que entre os professores que utilizam as ferramentas tecnológicas na área da saúde, apenas metade discute com uma baixa frequência a temática com os discentes.

A estrutura dos laboratórios de informática e dos sítios de pesquisa foram aspectos interessantes apontados neste estudo e sugerem a necessidade de articulação no ambiente escolar para ampliação e adequação dos ambientes para o ensino valendo-se das ferramentas tecnológicas.

Peres e Kurcgant (2004) evidenciam a necessidade de inserir as diversas tecnologias da informação e da comunicação na formação de enfermeiros, preparando-os para os desafios tecnológicos na assistência à saúde, na gestão e na definição de referências éticas e científicas, priorizando a interação humana que acontece, especialmente, no trabalho da enfermagem.

A preparação dos profissionais reveste-se de caráter estratégico no desenvolvimento de qualquer atividade. No caso da Educação/Formação, esta asserção é ainda mais significativa: é dos profissionais e que dependem, em grande medida, os resultados e o sucesso que se deseja na formação profissional.

## REFERÊNCIAS

BAGGIO, Maria Aparecida; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; SASSO, Grace Teresinha Marcon Dal. Cuidado humano e tecnologia na enfermagem contemporânea e complexa. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, jun. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010407072010000200021&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072010000200021&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 out. 2010.

BRANDÃO, Marcos Antonio Gomes et al. Indicativos de participação e conversação em uma comunidade virtual de enfermagem e considerações sobre a aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Vol. 14, No 2, 2006. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/49>. Acesso: 28 out 2010.

CARDOSO, Jefferson Paixão et al. Construção de uma práxis educativa em informática na saúde para ensino de graduação. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, Feb. 2008 Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000100031&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000100031&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 June 2009.

COGO, Ana Luísa Petersen et al. Objetos educacionais digitais em enfermagem: avaliação por docentes de um curso de graduação. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, jun. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 out. 2010.

FERREIRA Windys B. Inclusão x Exclusão no Brasil: Reflexões sobre a formação docente. Dez anos após Salamanca (pp212-238) in RODRIGUES David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, SUMMUS, 2006.

GAIDZINSKI, Raquel Rapone et al. Dimensionamento informatizado de profissionais de enfermagem: inovação tecnológica. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. spe2, dez. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342009000600029&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000600029&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 out. 2010.

GARCIA, Telma Ribeiro e NÓBREGA, Maria Miriam Lima da. Processo de enfermagem: da teoria à prática assistencial e de pesquisa. **Esc. Anna Nery**, Mar 2009, vol.13, no.1, p.816-818.





INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Enfermagem**, 2009. Disponível em: [www.joinville.ifsc.edu.br](http://www.joinville.ifsc.edu.br). Acesso em: 28 out. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: O novo Ritmo da informação**. Campinas, SP. Editora Papirus, 2007.

LOBATO Gustavo, REICHENHEIM Michael Eduardo e COELI Claudia Medina. Sistema de Informações Hospitalares do Sistema Único de Saúde (SIH-SUS): uma avaliação preliminar do seu desempenho no monitoramento da doença hemolítica perinatal Rh(D) **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24(3):606-614, mar, 2008

MAGDALENA, Beatriz Corso e Messa, Marcelo Rovani P. Educação a distância e internet em sala de aula. **Revista Brasileira de Informática na Educação** – Número 2 – 1998.

MORAES, Maria Candida. Informática Educativa No Brasil: Uma História Viva, Algumas Lições Aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação** – Número 1 – 1997.

NICHIATA, Lúcia Yasuko Izumi et al . Relato de uma experiência de ensino de enfermagem em saúde coletiva: a informática no ensino de vigilância epidemiológica. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 37, n. 3, Sept. 2003 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342003000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342003000300005&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 June 2009.

PERES, Heloisa Helena Ciqueto et al . Estudo exploratório sobre a utilização dos recursos de informática por alunos do curso de graduação em enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 35, n. 1, mar. 2001 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S008062342001000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342001000100014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 out. 2010.

PERES, Heloisa Helena Ciqueto; KURCGANT, Paulina. O ser docente de enfermagem frente a informática. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 1, fev. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692004000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000100014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 out. 2010.

RODRIGUES, Rita de Cassia Vieira; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem On-line. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, jun. 2008 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342008000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000200013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 20 out. 2010.

RUTE. REDE UNIVERSITÁRIA DE TELEMEDICINA (Brasil). **Rede Universitária de Telemedicina**. Disponível em: <<http://rute.rnp.br/>>. Acesso em: 28 out. 2010.

SABACK, Maria Ângela de Merícia Correia. A educação a distância como possibilidade para repensar as práticas educativas do enfermeiro frente as mudanças na sociedade contemporânea. **Sitientibus**, n.30 p. 21-30, Feira de Santana, jan./jun., 2004 .

SANCHO, J. M. (org.). **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. SANCHO, Joana Maria, HERNANDEZ, Fernando et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre, RS. ARTMED, 2006.

SOUZA, Maria de Lourdes de et al. A inovação tecnológica e o cuidado de enfermagem. *Temperamentvm* 2010, 11. Disponível em <<http://www.index-f.com/temperamentum/tn11/t7172p.php>> Acesso 28 out de 2010.

VALENTE, Fernando e VALENTE, José. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação** – Número 1 – 1997.



# VIVÊNCIAS DE FAMÍLIAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

Heloiza Iracema Luckow<sup>1</sup> – UNIVILLE

Aliciene Fusca Machado Cordeiro<sup>2</sup> – UNIVILLE

Grupo de Trabalho – Trabalho e formação docente

Agência Financiadora – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio. A pesquisa apoia-se nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, compreendendo o homem como um ser histórico e social, que em uma relação dialética é transformado ao mesmo tempo em que transforma o meio em que vive. Quanto aos aportes teóricos, foram utilizados autores como Szymanski (2009), Barros (2008), Sawaia (2014) e Libâneo (2012). Participaram da pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, três famílias (três mães e um pai), de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o Ensino Médio em escolas da rede estadual de uma cidade da região sul do Brasil. Além disso, para ampliar a compreensão do objeto de estudo, buscou-se também a participação das professoras de língua portuguesa, matemática, segunda professora e professora do AEE. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, e os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2003). As discussões e resultados apontam que as famílias encontram-se em uma posição de sofrimento, uma vez que os direitos não são garantidos sem que sejam sobrecarregadas na busca incessante por melhores condições de permanência e aprendizado escolarizado de seus filhos/filhas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Família. Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. E-mail: helo\_luckow@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. Professora Adjunta da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: aliciene\_machado@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial<sup>3</sup> que frequentam o ensino médio. A partir de balanço das produções de estudos realizados na área, percebe-se que se trata de uma temática ainda silenciada, especialmente nessa etapa de ensino.

Meletti e Bueno (2011) apontam um afunilamento nas matrículas de estudantes no ensino médio em comparação ao ensino fundamental, de modo que ao analisarem o acesso e permanência de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, destacam que no período de 1997 a 2006 “se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente” (MELETTI e BUENO, 2011, p.131).

É fundamental ressaltar que, seguindo a perspectiva em defesa neste trabalho, entende-se que o acesso do estudante à escola não deve se pautar na sua mera inserção no ambiente escolar, assim, para os estudantes que conseguem romper as barreiras segregatórias historicamente constituídas e ter acesso e permanência a essa etapa de ensino, há ainda outro ponto que deve ser observado: a apropriação dos conteúdos científicos.

Quando se trata do Ensino Médio, conforme apontado por Barros (2008), o desempenho dos estudantes tem sido aquém do desejado, o que denota a barreira segregatória presente nessa etapa de ensino. Nesse sentido, a autora afirma:

as práticas dos professores revelam a permanência e a atenção à homogeneização. Esta tendência niveladora revela-se na inflexibilidade dos métodos, currículos e processos de avaliação, tão danosa aos alunos com deficiência, quanto para os demais alunos, pois todo o aluno tem uma história peculiar que caracteriza seu ritmo de aprendizado, tornando-o único. Contudo, é importante ressaltar que o fracasso escolar pode afetar com mais intensidade a população com deficiência, menos em função de suas limitações, mas muito mais pelas limitações impostas pelo sistema educacional (BARROS, 2008, p. 205).

Historicamente, a desistência e o fracasso no processo de escolarização têm utilizado justificativas que culpabilizam o estudante e/ou sua família (PATTO, 1999). Mas, como já apontado, pouco se tem escutado as famílias, em especial aquelas que têm filhos/filhas diagnosticados com alguma deficiência ou transtorno, sobre como se constituem as trajetórias de escolarização desses estudantes: como essas famílias se relacionam com a escola? Como entendem a função da escola na vida de seus filhos/filhas? Quais apoios recebem e oferecem? Enfim, como vivenciam o processo de escolarização?

O conceito de vivência é central neste estudo, pois cada família (mãe/pai/responsável), cada estudante e cada escola devem ser considerados em sua singularidade nesse encontro, sem, contudo, deixar de considerar a história da Educação Especial, das ideologias que permeiam a Educação, leis, teorias e conceitos que sustentam e perpassam as ações pedagógicas e as relações cotidianas. Condições pessoais e aspectos do meio estão em constante relação, como afirma Vygotsky (2010, p. 686),

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade

<sup>3</sup> No estado no qual se realiza o presente estudo, a Educação Especial é a modalidade de ensino responsável pelo atendimento às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (SANTA CATARINA, 2009), distintamente da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que não inclui o TDAH nessa modalidade de ensino.





e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Assim, ao se considerar as vivências de famílias em relação ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, é necessário retomar a constituição histórica e cultural da família e da escola, entendendo que justificar diferentes ritmos de aprendizagem somente com características pessoais, derivadas da deficiência ou das diferenças individuais, de origem orgânica ou familiar, é causar sofrimento (sentimento vivenciado de forma individual, porém gestado nas relações sociais e formas de organização social).

Compreende-se que a sociedade atual, pautada em uma condição social desigual e perversa, exclui para incluir. Dessa forma, grande parte da população é inserida na sociedade a partir do caráter da insuficiência e da falta que lhes é atribuída. O indivíduo não consegue encontrar outro lugar, pois de outra forma, quem sustentaria a ordem social? É o próprio indivíduo que sustenta esse lugar, em um processo que compromete sua dignidade e sua capacidade de ser cidadão. Assim, é o indivíduo que sofre, mas a origem desse sofrimento é constituída socialmente (SAWAIA, 2014).

O sofrimento ético-político configura-se por um processo social e histórico, vivenciado de forma singular por cada indivíduo, marcado por seus próprios sentimentos. Conforme Sawaia (2014, p. 106),

o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.

Não estamos, portanto, “diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso” (PATTO, 1999, p. 408). Por isso, Sawaia (2014, p. 101) aponta que “estudar exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com seus cidadãos”. Considerando essas questões, importa compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se como base epistêmica-metodológica o materialismo histórico-dialético, compreendendo que os sujeitos são “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22).

Essa perspectiva teórica busca valorizar as percepções pessoais e interpretar o particular como parte da totalidade social. Em outras palavras, ao procurar conhecer os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, é possível compreender o contexto do qual fazem parte (FREITAS, 2002). Assim, entende-se que a visão de homem e de mundo a partir do método do materialismo histórico-dialético contribui para a presente pesquisa na medida em que nos permite “uma análise que escapa das armadilhas, das dicotomias, das visões reducionistas, das naturalizações” (AGUIAR, 2012, p. 68).





Buscando responder ao objetivo desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas com três famílias de estudantes que tivessem seus filhos acompanhados por um segundo professor de turma<sup>4</sup>. Além disso, para ampliar a compreensão do objeto de estudo, buscou-se também a participação das professoras<sup>5</sup> envolvidas no processo de escolarização dos estudantes: professoras de língua portuguesa e matemática<sup>6</sup>, segunda professora e professora do AEE, caso o estudante frequentasse a sala do AEE.

A família do Luiz<sup>7</sup> foi representada pela mãe do estudante, que, com o diagnóstico de hemiplegia, aos 17 anos cursava o segundo ano do ensino médio; a entrevista com a família da Lúcia e da Emília, irmãs gêmeas, ocorreu com a mãe das estudantes, ambas com diagnóstico de deficiência intelectual, aos 17 anos frequentavam o segundo ano do ensino médio; por último, na família da Adriana, participaram da entrevista o pai, a mãe e a própria estudante, que com o diagnóstico de TDAH, aos 16 anos, frequentava o primeiro ano do ensino médio. O quadro a seguir apresenta os participantes em cada escola pesquisada:

**Quadro 1** - Participantes da pesquisa.

<b>Luiz</b>	<b>Lúcia e Emília</b>	<b>Adriana</b>
- Mãe do estudante; - Segunda professora; - Professora de Língua Portuguesa; - Professor de matemática.	- Mãe das estudantes; - Segunda professora; - Professora do AEE; - Professoras de Língua Portuguesa; - Professora de matemática.	- Mãe e pai da estudante; - Segunda professora; - Professora do AEE; - Professora de matemática.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Utilizar a entrevista semiestruturada justifica-se por entender que esse seria o instrumento mais coerente com os objetivos dessa pesquisa, uma vez que o roteiro de questões tratava de assuntos com os quais os participantes possuíam familiaridade, de forma a possibilitar que discorressem facilmente sobre as temáticas abordadas. Nesse sentido, Lüdke & André (2007, p. 33) acrescentam que “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. Nesse viés, a entrevista se dá em uma perspectiva dialógica, marcada pela dimensão social.

Consoante com a abordagem adotada na pesquisa, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1997), entendendo-se que a mensagem emitida, necessariamente, expressa um significado e um sentido, que não podem ser considerados de maneira isolada, pois as relações em que se vinculam estão relacionados às condições contextuais de seus produtores, ou seja, aspectos ideológicos, econômicos e socioculturais (FRANCO, 2003).

Dado o exposto, a seguir serão apresentadas considerações acerca das vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio.

<sup>4</sup> O segundo professor, no estado de Santa Catarina, é previsto em sala quando houver alunos com diagnóstico de deficiência múltipla associada à deficiência mental, deficiência mental que apresente dependência em atividades da vida prática, deficiência associada a transtorno psiquiátrico, deficiência que comprove comprometimentos motores, transtornos globais do desenvolvimento e diagnóstico de déficit de atenção e hiperatividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2009).

<sup>5</sup> A utilização do gênero feminino ao longo do texto é justificada pelo fato de que no presente estudo a participação de mulheres foi predominante, totalizando nove professoras e um professor.

<sup>6</sup> Em relação aos professores de sala comum, esta pesquisa limitou-se apenas às professoras de língua portuguesa e de matemática por compreender que são estas as que possuem mais horas/aula semanais, portanto as que convivem mais tempo com os estudantes.

<sup>7</sup> Serão adotados nomes fictícios para se referir aos participantes da pesquisa.





## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As vivências das famílias têm demonstrado que quanto maior a diferença significativa do estudante, maiores são as barreiras enfrentadas para o acesso e permanência do estudante na escola e, mais ainda, para a apropriação dos conteúdos escolares. Nesse processo, a diferença do estudante é marcada pelo caráter perverso de uma sociedade predominantemente excludente, que insere todos os indivíduos “de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico” (SAWAIA, 2014).

Essa marca é apresentada pelas famílias desde o momento do diagnóstico clínico dos estudantes. A discriminação é tão engendrada que a mãe da Lúcia e da Emília confessa ter pensado que as filhas pudessem ser um “castigo de Deus”. A mãe do Luiz, por sua vez, relata: *“foi o nosso primeiro filho, foi aquele baque, aquele drama todo! Pensa! O mais desejado, o mais acolhido, o mais esperado e de repente tu se vê, eu vejo ele [...]”*. A mãe da Adriana conta que quando do diagnóstico *“a gente ficou apavorado na época [...] às vezes eu me focava muito que [o TDAH] era uma doença, sabe, a gente fica traumatizado assim”*.

Os pais sofrem, pois também sabem que diariamente os filhos enfrentam barreiras segregatórias dentro da escola. A mãe de Lúcia e Emília, mesmo atribuindo o comportamento retraído das filhas a causas individuais, reconhece as interações sociais como limitadoras do desenvolvimento delas: *“então eu acho que elas já pensam com elas, que elas [as outras meninas da escola] não vão me aceitar, eu não vou lá, e ficam as duas paradas”*.

A mãe de Luiz fala de características que parecem ter aderido a ele, Luiz é “isolado”, “fechado” e “retraído”: *“ele é muito isolado, eu acho que é algo dele já, sabe? Ser bem fechado assim”*. No entanto, ao mesmo tempo, reconhece que não é uma questão individual, há uma razão para o fato de Luiz isolar-se: *“ele se revolta bastante, ele não... ele não se aceita”*. Além disso, acrescenta que *“ele não consegue se expressar, daí ele começa a chorar, ele não consegue. Ele já falou pra mim ‘mãe eu não sei por que que eu nasci assim, por que que eu não morri?’”*.

A condição desses alunos passa então a ser de desvalorização de si, uma experiência vivida, interpretada e reinterpretada pelos estudantes e afetada pelos diversos atores envolvidos em determinados momentos de sua história escolar (CHARLOT, 2000).

Nesse contexto, as famílias demonstram sentirem-se solitárias em sua função educativa, estigmatizadas e abandonadas tanto quanto os próprios filhos/filhas *“já imaginou eu morrer e [elas] caírem na mão dos outros, o que vai acontecer? Você acha que alguém tem paciência que nem a mãe tem?”* (mãe da Lúcia e da Emília); *“[eu digo] eu quero que vocês estudem, nem que eu e o teu pai temo que tá ralando pra trabalhar, mas eu quero que vocês cresçam”* (mãe da Adriana); *“esse é o meu medo, tanto meu quanto do meu marido, porque pai e mãe aturam tudo né, tu corre atrás, tu batalha, tu luta, tu vai, tu leva, tu busca, e daí se a gente falta, quem é que vai fazer por ele?”* (mãe do Luiz).

A falta de apoio para a família, seja em relação aos próprios tratamentos de saúde dos estudantes, seja em relação a pequenas orientações para as famílias, ganha destaque em toda a trajetória percorrida por elas. A mãe da Lúcia e da Emília aponta que se sentiu desorientada quando a escola falou que ela precisaria procurar ajuda: *“procurar o quê? Se eu não sabia de nada, onde é que eu vou? Quem que me ajuda nisso?”*.

Assim, os discursos das famílias pesquisadas apontam que o esforço individual é condição fundamental na tentativa de que os estudantes tenham seus direitos garantidos, conforme aponta a mãe do Luiz *“a parte de inclusão social é linda, maravilhosa só no papel, porque na prática não funciona. A gente sabe muito bem disso porque a gente sofre na pele [...] se meu filho tem direito a uma agulha eu vou atrás dessa agulha pra ele”*. A mãe do Luiz relata ter que dispender um grande esforço para garantir os direitos de Luiz: *“eu tive que bater pé, pra tudo, tudo, tudo, tudo na rede municipal eu tive que bater pé pra conseguir”*.

Quando se trata especificamente do processo de escolarização, os professores demandam uma dedicação maior das famílias no processo de escolarização do estudante público-alvo





da educação especial se comparada à participação dispendida pelas famílias dos demais estudantes. A professora de matemática da Adriana aponta: *“eu acho que essa atenção pra eles é muito importante, então eu acho que é onde a família, estando mais presente na escola, meu isso melhora muito, eu acho [...] e os pais estando mais presente, eu acho que se torna muito mais fácil, eu penso assim...”*. A professora de matemática da Lúcia e da Emília afirma: *“eles [deveriam] ter um tempo a mais pra lidar com eles [com os ‘filhos especiais’], porque, se com os outros já é difícil imagina com os que tem uma, é, que são especiais no caso”*.

A segunda professora da Lúcia e da Emília fala que falta algo da família, mas não consegue nomear *“a escola tenta fazer o melhor, tenta fazer o melhor, mas ainda falta, não digo comprometimento, sabe, daí falta a questão da família, porque a família não ajuda”*. Essa dificuldade em dizer que *“falta”* é essa da família, pode ser entendida pelo fato de que a falta não é da família, assim como não é da escola. A própria professora reflete *“muitas vezes a família não tem o conhecimento, falta o conhecimento pra família ajudar a escola nesse processo, não sei de que forma, de que maneira”*.

Essa concepção das professoras, em sua maioria limitada a condições biológicas, individuais e familiares, reflete em um desinvestimento da escola, aceito imediatamente pela família, que internaliza e aceita esse posicionamento como uma verdade fixa, imutável e inquestionável. Assim, é enfatizado nos discursos que a permanência dos estudantes na escola é dependente de um alto investimento dos pais. Além disso, destaca-se nos discursos das famílias e das professoras, que as dificuldades no processo de escolarização são atribuídas a causas individuais e biológicas de modo que as limitações e barreiras constituídas historicamente pela escola e sociedade pouco são consideradas nas falas.

Nesse contexto, os pais se veem em uma luta incessante e sentem-se culpados por não conseguirem oferecer melhores condições para os filhos. Os pais de Adriana afirmam *“a gente tá aí para o que der e vier, é suar a camisa”*; *“a gente erra né, não adianta, pai e mãe, a gente sempre acaba pisando na bola”*. A mãe do Luiz, apesar de entender que o Estado falha, sofre pela falta: *“o que a gente podia fazer por ele a gente fez, só que a gente se sente porque a gente não consegue fazer mais, infelizmente, infelizmente”*. Assim, se culpa por não conseguir garantir plenamente os direitos de Luiz, *“a gente tenta, infelizmente, a gente tenta, peca, mas vai errando, vai consertando, vai errando, vai consertando, e infelizmente é assim, a gente procura acertar mais do que errar, mas não tem saído bem do jeito que a gente quer”*.

A mãe da Lúcia e da Emília declara seu cansaço, *“ai, eu me sinto tão cansada, eu estou ficando velha”* e confessa, *“por mim eu já não estava levando mais na escola, só porque é de menor, tem que levar até os 18 anos”*. O desamparo e cansaço são notórios ao longo da entrevista e ela também se sente culpada por não conseguir fazer mais pelas filhas: *“talvez seja culpa minha, que não tenho dinheiro pra pagar algo assim que ajudasse mais”*. Ainda assim, afirma que *“se tivesse um lugar que dissesse ‘se você levar lá, elas vão aprender, elas vão conseguir tudo o que você espera’ mas não existe, se existe você me diga que eu levo, não existe, não existe, não tem”*.

É em meio aos desafios cotidianos que as famílias buscam garantir o acesso e permanência de seus filhos na escola. A professora do AEE da Lúcia e da Emília relata que a família do estudante com uma diferença significativa, as mães mais especificamente, muitas vezes se veem abdicando da própria vida para se dedicar aos filhos: *“a gente tem mãe assim de 40 anos que está com a cara assim que parece que tem 60, porque elas abrem mão da vida delas pra cuidar deles, sabe?”*. A professora reconhece que não se trata de buscar culpados nas famílias ou na escola: *“[as famílias] erram tentando acertar, então eu acho que mais é o sistema mesmo que é errado. Então eu acho que é mais o sistema, a escola assim está meio assim pecando, é educação pra todos, mas não dá condições de ser pra todos não”*.

A fala da professora denuncia que alguns têm condições privilegiadas de pertencer, efetivamente, ao universo escolar. Assim, a universalização da educação básica não tem garantido a todos a mesma educação (LIBÂNEO, 2012). Conforme apontado pelas professoras, quanto maior a diferença significativa do estudante mais se privilegia a socialização em detrimento da apropriação dos conteúdos científicos.





De acordo com o professor de matemática de Luiz, para o “*estudante especial*” a escola assume uma função de “*integração*” e os conteúdos escolares ganham um caráter secundário, “*não significa que ele tenha que ter o mesmo aprendizado, mas ele tem que estar integrado com todos os participantes da turma, é uma forma de integrar o aluno com participação especial*”, diz o professor. Para a segunda professora da turma de Luiz, a função da escola é incluir: “*que o aluno se sinta incluso na sociedade, dentro da sociedade mesmo, junto com os outros alunos, na questão de inclusão*”. No entanto, quando se trata dos conteúdos escolares, demonstra que o papel da escola é limitado, segundo ela não por condições da escola, mas por aspectos individuais do Luiz, “*porque de ensino aprendizagem, o aluno, ele vai ter as limitações dele, mas ele vai se sentir incluso na sala junto com os demais assim. Acho que essa é a função da escola, é tentar incluir mesmo até que o aluno se sinta incluso nessa sociedade*”.

Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 23) aponta para o caráter perverso que há por trás do discurso que trata o acesso à escola com o mero objetivo de socialização:

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Nesse sentido, concorda-se com Barros e Caiado (2010, p. 151): “a possibilidade de inclusão fica ainda mais distante se os professores assumirem a ideia de que os alunos com deficiência estão na classe comum com o objetivo apenas da ‘socialização’, e que o desempenho escolar pode ser desprezado”. Assim, os discursos das famílias e das professoras deflagram que a escola faz parte de “uma caricatura de inclusão social” (LIBÂNEO, 2012).

Frequentemente os professores assumem o objetivo apenas da socialização por um desconhecimento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A professora do AEE de Adriana relata que há uma fragilidade na formação dos professores quando se trata de estudantes público-alvo da educação especial, pois “*querendo ou não, os professores não estão preparados, ninguém está preparado pra pegar um, atender um aluno da inclusão [...] mas eu acho que tá caminhando*”.

Além disso, as condições de trabalho são denunciadas pelo professor de matemática de Luiz: “*os alunos hoje são muito ativos, pra você conseguir manter trinta alunos, trinta e cinco às vezes, calmos, você tem que usar de artifícios, passar matéria mais rápido*”. Nesse contexto, o professor acrescenta que “*não pode ter uma dedicação exclusiva, uma dedicação maior pra um único aluno, que aí o restante da turma vai tomar conta*”.

Para a professora de Língua Portuguesa da Lúcia e da Emília, sem o segundo professor “*o trabalho não acontece*”, e complementa: “*se não tiver segundo professor eu não me sinto capaz de trabalhar com uma criança de inclusão, a gente não recebe esse apoio. Se não tiver o segundo professor em aula o trabalho não acontece*”. A professora acrescenta: “*eu não me sinto capaz, eu não conheço nada, eu me sinto capaz de dar aula, e daí que às vezes é muito difícil de lidar com uma pessoa, com uma criança assim né, no dia-a-dia, agora imagina uma criança especial*”.

No entanto, em meio ao sofrimento, à escassez de recursos e acolhimento, a escola surge muitas vezes como um local em que se abre a possibilidade de conhecer outras formas de relação dos estudantes público-alvo da educação especial e de sua família com a sociedade. A família do Luiz destaca a importância da atuação da escola e relata uma situação específica:





*Eu cheguei lá, estavam todos os professores. Fizeram uma roda, colocaram eu e o meu esposo junto nessa roda. Todos eles falaram, todos conversaram com a gente, todos se apresentaram, todos falaram “Quando tu precisar pode vir aqui, a gente tá aqui, a gente vai ajudar, a gente vai poder fazer o impossível e o possível pra tentar ajudá-lo. Então assim, a gente tá totalmente à disposição de vocês”. Nossa, isso foi tão bacana sabe? [...] [Me senti] fazendo parte assim da escola né, saber que a gente é importante pra eles, que o nosso filho é importante pra eles, que eles né, quiseram sentar, conhecer, conversar com a gente.*

Percebe-se que o direito é tão inacessível que rapidamente entende-se como favor o fato da escola assumir sua função. Esse acolhimento dado pela escola é um movimento inicial que perde seu sentido se não houver garantias do aprendizado escolarizado para o estudante. Assim, entende-se que as famílias não devem se conformar com um bom tratamento ou com os cuidados dispendidos aos filhos/filhas, em especial se o enfoque for seu processo de socialização na escola.

Por um lado, o contexto apresentado evidencia as fragilidades presentes no processo de escolarização dos estudantes considerados público-alvo da educação especial. Por outro, entende-se que a escola pode oferecer um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) e com isso ser capaz de mostrar um “novo lugar” aos estudantes e famílias historicamente excluídos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Szymanski (2009, p. 132), torna-se uma questão ética informar às famílias “o processo de exclusão de seus filhos e começar a construir, com elas, práticas educativas que possibilitem uma continuidade do processo socializador da família para a escola e para o mundo do trabalho”. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo compreender como as famílias vivenciam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio.

Os dados apontam que, apesar de a escola ser o lugar onde o aluno precisa aprender conteúdos escolares, grande parte das vezes, quando se trata de estudantes com algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, a escola torna-se prioritariamente lugar de socialização e integração. Assim, a apropriação da cultura, do conhecimento historicamente acumulado, tem aparecido em segundo plano.

Demanda-se das famílias dos estudantes público-alvo da educação especial uma participação ativa no processo de escolarização, esperando-se que a família esteja frequentemente presente na escola, de forma que o contato constante com os professores é visto como fator essencial para o processo de escolarização do estudante público-alvo da educação especial que frequenta o Ensino Médio.

As falas das famílias denunciam o acobertamento das determinações sociais no processo de exclusão, ou melhor dizendo, de uma “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014). Evidencia-se a individualização dos problemas e das soluções referentes à saúde, educação, e à vida como um todo, quando se trata de pessoas que têm uma diferença significativa. As mesmas preocupações e sofrimentos são expressos quando se referem ao processo de escolarização dos estudantes, uma vez que na educação especial, o discurso predominante ainda evidencia características pessoais no fracasso ou sucesso escolar (BUENO, 2011).

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny. **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. Cap. 4, p. 58-70.





AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Juliano Groppa. (Org). **Diferenças e Preconceito na Escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: 1997.

BARROS, Wanda Maria Braga. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista**: desafios à inclusão dos alunos com deficiência, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de Campinas, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

BUENO, José Geraldo. **Educação Especial Brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Ed. Plano, 2003.

FREITAS, Maria Teresa A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesquisa** (online). n.116, 2002.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: 2007.

MELETTI, Sílvia Márcia; BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, Mônica de Magalhães (org). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 14ª ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 2ª ed. Liber Livro, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

