

organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte

Dóris Pires Vargas Bolzan

Gabriela Barichello Mello

contextos emergentes

singularidades
da formação
e desenvolvimento
profissional
na Educação Básica
e Superior

organizadoras

Marilene Gabriel Dalla Corte

Dóris Pires Vargas Bolzan

Gabriela Barichello Mello

contextos emergentes

singularidades
da formação
e desenvolvimento
profissional
na Educação Básica
e Superior

 pimenta
2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbano <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eying
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Kjpargeter, Biancoblu, Goinyk - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	Os autores
Organizadoras	Marilene Gabriel Dalla Corte Dóris Pires Vargas Bolzan Gabriela Barichello Mello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C761 Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior. Marilene Gabriel Dalla Corte, Dóris Pires Vargas Bolzan, Gabriela Barichello Mello - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 599p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-079-3 (eBook)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Docência.
4. Currículo. I. Corte, Marilene Gabriel Dalla. II. Bolzan, Dóris Pires Vargas. III. Mello, Gabriela Barichello. IV. Título.

CDU: 371.13
CDD: 371

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 18

Seção 1

CONTEXTOS EMERGENTES: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A GESTÃO DE SISTEMAS, REDES E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Capítulo 1

REVISITANDO O PROJETO ÂNCORA 41

Juliana Vaz Paiva

Lorena Inês Peterini Marquezan

Juliana Vaz Paiva

Capítulo 2

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PRODUÇÃO
DE SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONTEXTOS,
DISPUTAS E ESQUECIMENTOS 57**

Daiane Lanes de Souza

Rosane Carneiro Sarturi

Capítulo 3

**EDUCAÇÃO SUPERIOR: MOBILIDADE ACADÊMICA
E CURRICULAR NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0..... 76**

André Hellvig da Silva

Ângela Maria Andrade Marinho

Capítulo 4

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
INDICADORES PARA UMA POLÍTICA NA REDE MUNICIPAL
DE ITAARA 91**

Cristina Idevani Stangherlin Arnout

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Capítulo 5

**NOVOS ARRANJOS NO CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA ITAARA 107**

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

Berenice Corsetti

Capítulo 6

**MOVIMENTOS DE GESTÃO ESCOLAR COLABORATIVA
EM UMA ESCOLA DO CAMPO: EM DISCUSSÃO
CONTEXTOS EMERGENTES 123**

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin

Marilene Gabriel Dalla Corte

Capítulo 7

**PROJETOS EMERGENTES DE UNIVERSIDADE: UNILA,
UFFS E UFSB NA CONTRAMÃO DO DESPERDÍCIO
DAS EXPERIÊNCIAS 141**

Maria Elly Herz Genro

Jaime José Zitkoski

Rafael Arenhaldt

Seção 2

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOCÊNCIA
EM CONTEXTOS EMERGENTES**

Capítulo 8

**A NECESSIDADE EMERGENTE DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..... 157**

*Judite Scherer Wenzel
Camila Carolina Colpo*

Capítulo 9

**AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS
DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO
DE CASO EM CACHOEIRA DO SUL/RS..... 170**

*Ivonete Pereira Amador
Ricardo Fajardo*

Capítulo 10

**COMUNIDADES CRÍTICAS REFLEXIVAS DE PROFESSORES
COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS
EMERGENTES 188**

*Marcia Pires Cardona
Taciana Camera Segat*

Capítulo 11

**DOCÊNCIA E PROFESSORALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA PEDAGÓGICA
E DESEMPENHO DOCENTE 201**

Daniela Pederiva Pensin

Capítulo 12

**EGRESSOS DO PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DE
UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA 218**

Dóris Pires Vargas Bolzan

Liliane Gontan Timm Della Múa

Marina Ceretta

Capítulo 13

**“ERAM DE TERRA SEUS CORPOS”: A TEMÁTICA INDÍGENA NA
FORMAÇÃO DAS(OS) LICENCIADAS(OS) EM DANÇA DA UFSM 236**

Mônica Corrêa de Borba Barboza

Crystian Danny da Silva Castro

Odailso Berté

Capítulo 14

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARECERES
PEDAGÓGICOS, PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS EM UMA CULTURA
ESCOLARIZADA 253**

Taciana Uecker

Leandra Bôer Possa

Taciana Camera Segat

Capítulo 15

**UM OLHAR BRASILEIRO SOBRE TESES EM EDUCAÇÃO NA
COLÔMBIA: ALGUNS TEMAS EMERGENTES EM ENSINO E
APRENDIZAGEM 267**

Célia de Fátima Rosa da Veiga

Eliana de Freitas Soares

Vera Lucia Felicetti

Capítulo 16

**TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 283**

Maria Isabel da Cunha

Maria Janine Dalpiaz Reschke

Kamila Duarte Braga

Seção 3

**CONTEXTOS EMERGENTES: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL AVALIAÇÃO E PERFORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO**

Capítulo 17

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ESCOLA EM BUSCA
DA SUA IDENTIDADE SOCIAL..... 296**

Sandra Elisa Réquia Souza

Marijane Rechia

Helenise Sangoi Antunes

Capítulo 18

**AMBIÊNCIA ESCOLAR E RESILIÊNCIA DOCENTE:
CONCEPÇÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE
DE PROFESSORES PRINCÍPIANTES..... 309**

Weliton Martins da Silva

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Denise Santos da Cruz

Capítulo 19

**AS ARTICULAÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA COM AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA 324**

Caroline Foggiato Ferreira

Andressa Aita Ivo

Capítulo 20

**AUTOAVALIAÇÃO EM CURSO DE GRADUAÇÃO:
RESULTADOS PRÁTICOS DE UMA PESQUISA 341**

João Timóteo de los Santos

Maria Eliza Rosa Gama

Anna Cláudia Sieverding Fabiano

Capítulo 21

**AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: RELAÇÕES
ENTRE QUALIDADE, DESEMPENHOS E MONITORAMENTO 354**

Micheli Bordoli Amestoy

Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Capítulo 22

**PERFORMATIVIDADE/EQUIDADE: EFEITOS DE
SENTIDOS NOS DISCURSOS DE AVALIAÇÃO 371**

Mônica de Souza Trevisan

Rosane Carneiro Sarturi

Seção 4

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL: REDES DE PESQUISA, INTERNACIONALIZAÇÃO
E COLABORAÇÃO EM CONTEXTOS EMERGENTES**

Capítulo 23

**A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
DOCUMENTO EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: OS 8
OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO 389**

Silmara Terezinha Freitas

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Diego Palmeira Rodrigues

Capítulo 24

**A INTERNACIONALIZAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO QUE
AUXILIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PROCESSOS
E CONSTRUÇÕES NO CONTEXTO DA URI – UNIVERSIDADE
COMUNITÁRIA..... 401**

Thais Campos da Silva

Silvia Regina Canan

Jéssica De Marco

Capítulo 25

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO
EM FACE OS CONTEXTOS EMERGENTES
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 414**

Gabriela Barichello Mello

Marilene Gabriel Dalla Corte

Capítulo 26

**CONTEXTOS EMERGENTES RECONHECIDOS POR
PROFESSORES E GESTORES NA ETAPA DO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE SANTA MARIA..... 430**

Maria Helena Ludwig

Doris Pires Vargas Bolzan

Capítulo 27

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O FAZER PEDAGÓGICO DIANTE
DAS NOVAS PERSPECTIVAS CONJUNTURAIS (3ª ETAPA):
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS ÚLTIMOS 11 ANOS..... 447**

Grazielle Martins da Silva Fernandes

Bhianca Conterato Patias

Fabiane Adela Tonetto Costas

Capítulo 28

**INTERNATIONALIZATION AT HOME: A APROPRIAÇÃO
DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO
DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO MAIS INCLUSIVA 465**

Gabrielle de Souza Alves

Fernanda dos Santos Paulo

Capítulo 29

**POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR
DE DISCUSSÕES TEÓRICAS NO CONTEXTO EMERGENTE 479**

Michele Martelet

Zoraia Aguiar Bittencourt

Marília Costa Morosini

Seção 5

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
EM CONTEXTOS EMERGENTES: [IN]EXCLUSÃO,
GÊNERO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS**

Capítulo 30

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA 494**

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

Liliana Soares Ferreira

Capítulo 31

**CINEMA E LIBRAS PARA PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL: LINGUAGENS PARA PROCESSOS
EMERGENTES DE INCLUSÃO 510**

Tania Micheline Miorando

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Capítulo 32

**FORMAÇÃO DOCENTE E ACESSIBILIDADE
METODOLÓGICA: IMPERATIVOS DAS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 524**

Valmôr Scott Junior

Natália Ferreira da Cunha

Capítulo 33

**GÊNERO E SEXUALIDADE: COMO DOCENTES PODEM
COMBATER PRECONCEITOS VIVIDOS POR POPULAÇÕES
MINORITÁRIAS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS?..... 539**

Cláudia Samuel Kessler

Fernanda Garcia de Souza Fossá

Joacir Marques da Costa

Capítulo 34

**UM PANORAMA SOBRE O TEMA VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, PROGRAMAS
E DADOS ESTATÍSTICOS 553**

Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil

Leandra Bôer Possa

Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

AUTORES E AUTORAS 569

ÍNDICE REMISSIVO 595

APRESENTAÇÃO

Esta produção, intitulada “*Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior*”, constituiu-se a partir de um processo colaborativo entre professores, estudantes, entre outros pesquisadores que participaram do XII Seminário Internacional de Educação Superior e do VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, na Universidade Federal de Santa Maria, no mês de agosto de 2019. Decorre da seleção de produções científicas que se destacaram e qualificaram as discussões neste espaço formativo. Resulta, também, de movimentos interinstitucionais e de ações de incentivo à pesquisa aplicada e implicada pelos Programas de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e Programa de pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Santa Maria, e da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, via Projeto PRONEX/FAPERGS/CNPq, que congregam pesquisadores da área da Educação de diferentes Instituições de Educação Superior públicas e privadas de abrangência nacional e internacional.

O Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e o Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, têm como objetivo integrar ações interinstitucionais nacionais e internacionais com redes de pesquisa que tenham a finalidade de fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, por meio da produção e socialização de conhecimentos pertinentes ao campo da política e gestão educacional e respectivos contextos educativos, no que diz respeito a análise político-pedagógica dos sistemas/redes e instituições educacionais a partir das influências e [re]articulações dos mecanismos e políticas públicas macro e micro educacionais, globais e locais.

Assim, as produções apresentadas nesta obra convergem para o debate teórico-prático que realizam investigadores acerca da compreensão e fortalecimento das pesquisas no campo da Educação Básica e Superior. Essas discussões têm a intencionalidade de contribuir para a discussão acerca de contextos emergentes inter-relacionados à Educação Superior em âmbito global e local, bem como reconhecer os movimentos, estratégias e impactos produzidos nas e pelas IES frente às políticas públicas e gestão da Educação Superior.

Cabe destacar que contextos emergentes se caracterizam pelo conjunto de elementos que emergem das políticas externas às universidades e mobilizam essas instituições a dar conta da diversidade de pessoas e culturas que integram as novas ambiências nas Instituições de Educação Superior. Já na Educação Básica a diversidade, a inclusão e as tecnologias digitais, entre outros fatores, vêm repercutindo nos espaços socioculturais das escolas, caracterizando a emergência desses contextos.

Assim, a interlocução priorizada nesta obra vai muito além das reflexões que cerceiam os espaços escolares e universitários; implicam, sobretudo, criar possibilidades de analisar e avaliar as políticas públicas (em âmbito global e local), os programas, metas e estratégias inter-relacionadas à Educação Básica e Superior na perspectiva dos contextos emergentes em suas singularidades, repercussões, implicações e impactos. Este debate analítico do que é considerado fundamental, no âmbito dos contextos emergentes na Educação Básica e Superior, vêm potencializando compreender as políticas educativas e suas repercussões à gestão educacional (macro e micro) e à dinâmica das instituições educativas em suas especificidades. Nesse sentido, organizou-se cinco seções apresentadas a seguir:

Na *primeira seção*, encontram-se seis textos que priorizam problematizar as políticas públicas de formação e desenvolvimento

profissional, tendo em vista os sistemas e redes estabelecidas nas instituições de Educação Básica e Superior:

Revisitando o Projeto Âncora, de Juliana Vaz Paiva e Lorena Inês Peterini Marquezan, discute a problemática da configuração dos processos curriculares da Escola Projeto Âncora. Para tanto, as autoras priorizaram analisar a articulação teórico-prática dos Currículos da Escola Projeto Âncora e, nessa direção, adotaram uma metodologia qualitativa e análise de conteúdo, utilizando da entrevista semiestruturada com um educador e uma educanda. Concluíram que a Escola Projeto Âncora apresenta um currículo emergente, aproximado da tendência sociocultural de Paulo Freire, por meio dos saberes e fazeres autônomos, críticos e criativos.

Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos, das autoras Daiane Lanes de Souza e Rosane Carneiro Sarturi, aborda uma análise acerca da produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, em que a metodologia empregada foi um estudo qualitativo explicativo. Para interpretação dos dados as autoras utilizaram a Análise de Discurso de linha francesa Michel Pêcheux, sendo que a base discursiva dos dados abarcou as versões da BNCC e entrevistas com os gestores atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS. A partir da pesquisa, identificaram que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” – relação currículo-avaliação.

Educação Superior: Mobilidade acadêmica e curricular na era da educação 4.0, de André Hellvig da Silva e Ângela Maria Andrade Marinho, constituiu-se a partir de uma pesquisa teórico-empírica em

documentos da base bibliográfica produzida por diversos autores nestas últimas décadas sobre a Educação Superior. Com base no expressivo problema de evasão de alunos, atualmente enfrentado pelas Instituições de Ensino Superior, os autores consideram possíveis causas e apontam uma solução que sugere a total transformação das estruturas curriculares, hoje baseadas em uma lógica de classificação dos saberes necessários à determinadas formações com estrutura arbórea. Buscam, nesse sentido, subsídios nos conceitos de estrutura curricular rizomática e transdisciplinaridade, entendidos como conceitos fundamentais para uma nova organização do processo de formação profissional e cidadã que atenda às demandas impostas pela sociedade atual no que tange a mobilidade curricular e acadêmica na era da educação 4.0.

Formação continuada de professores: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaara, de autoria de Cristina Idevani Stangherlin Arnout e Ana Carla Hollweg Powaczuk, tem como foco as experiências de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da rede municipal de Itaara/RS. As autoras priorizaram construir indicadores para uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores da rede de Itaara e, nesse sentido, a investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa narrativa, de cunho sociocultural, contemplando como instrumentos da pesquisa questionários, entrevistas semiestruturadas e, também, encontros de formação com vistas ao compartilhamento e construção de saberes. A investigação realizada, segundo as autoras, permitiu identificar a continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço de formação e estudos teóricos como elementos imprescindíveis de serem contemplados numa política de formação em serviço que atenda às necessidades formativas e o desenvolvimento profissional dos docentes da rede municipal de Itaara.

Novos Arranjos no Contexto Emergente da Educação Superior: o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura e Berenice Corsetti, aborda a Lei nº 11.892/08 que cria uma nova institucionalidade no Brasil responsável por agregar educação, ciência e tecnologia na formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's). O estudo prioriza identificar o contexto emergente no qual se consubstanciam os IF's, à luz dos documentos balizadores desta institucionalidade e que, com o advento do surgimento dos Institutos, há uma ruptura de paradigmas vigentes na educação brasileira. Como metodologia na produção e análise de dados, foram utilizados a análise documental articulada com a Abordagem do Ciclo de Políticas. Os autores apontam para a complexidade no qual se situa este contexto emergente dinâmico e heterogêneo, formado a partir de diferentes dimensões estruturais, institucionais e sociais como o mundo do trabalho, a proposta institucional político-pedagógica, a ideia de política pública educacional e a construção de redes sociais.

Movimentos de gestão escolar colaborativa em uma escola do campo: em discussão contextos emergentes, das autoras Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin e Marilene Gabriel Dalla Corte, decorre de uma pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – UFSM. Para tanto, objetivaram discutir os movimentos de gestão escolar colaborativa realizados pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, para a constituição, efetivação e qualificação de sua Proposta de Ensino Médio. Metodologicamente a pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida a partir de uma perspectiva interpretativa utilizando de diversos procedimentos de construção e análise de dados. Concluíram as autoras que a produção compartilhada e colaborativa no âmbito escolar se constitui emergente porque gera um processo colaborativo e comprometido dos sujeitos que atuam na efetivação dos propósitos educativos.

Projetos emergentes de universidade: Unila, UFFS e UFSB na contramão do desperdício das experiências, de Maria Elly Herz Genro, Jaime José Zitkoski e Rafael Arenhaldt, retrata uma pesquisa sobre projetos de universidades emergentes constituídos no Brasil no período de 2003 a 2014. Os autores objetivaram no texto analisar os projetos de universidade que emergem das experiências institucionais de Unila, UFFS e UFSB, na perspectiva de fortalecimento da formação ético-política e do bem viver. A metodologia utilizada na pesquisa qualitativa consistiu na análise documental e entrevistas semiestruturadas com atores acadêmicos das três universidades, como campo empírico. As universidades escolhidas apresentam elementos que se configuram numa aposta de reinvenção da universidade brasileira, na ruptura com o viés elitista e burocrático, com a perspectiva de sua superação. Os autores indicam que as características emergentes dessas universidades incluem: a interiorização e a expansão do acesso; a presença intensa e diversa de saberes e sujeitos acadêmicos; e a articulação entre comunidade acadêmica e externa.

Na *segunda seção*, os leitores irão encontrar nove textos que congregam acerca da produção de reflexões das práticas pedagógicas e suas repercussões na docência em contextos emergentes:

A necessidade emergente da Divulgação Científica em Contexto de Formação Inicial de Professores, das autoras Judite Scherer Wenzel e Camila Carolina Colpo, apresenta um diálogo acerca da importância da inserção da divulgação científica no contexto de formação inicial de professores de Química, por meio da leitura de textos de divulgação científica. As autoras apresentam o mapeamento de textos de divulgação científica realizado para o livro de divulgação científica – O Mapa Fantasma. O mapeamento foi desenvolvido no âmbito de um grupo de estudos que realiza leitura interativa de TDC junto a licenciandos. As autoras destacam a importância do diálogo sobre os temas transversais abordados no texto, que contemplam,

entre outras coisas a evolução das cidades e a guerra assimétrica. Concluem que, ao dialogar sobre esses temas transversais, o leitor é estimulado a pensar criticamente sobre os fatos apresentados no texto e se posicionar frente a eles, num movimento de compreensão de que a partir da inserção da divulgação científica em contexto de formação inicial de professores.

As séries finais do Ensino Fundamental e os desafios do ensino e aprendizagem em Matemática: um estudo de caso em Cachoeira do Sul/RS, de autoria de Ivonete Pereira Amador e Ricardo Fajardo, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada a partir de um estudo de caso, utilizando-se de procedimentos bibliográficos, documentais e a aplicação de questionários e entrevistas. Os autores observaram que o aprendizado de Matemática gradualmente se torna complexo e difícil, se problemas anteriores não sanados forem vistos com conformismo pelos envolvidos e pela própria comunidade. A importância da relação de afetividade entre professor e alunos, e o domínio das técnicas utilizadas em sala de aula constituem-se fatores de influência. Evidenciaram os autores que a construção do conhecimento, por não ser tarefa fácil, exige forte comprometimento em todo o processo e formações pedagógicas específicas, oficinas, atividades interdisciplinares e uso de tecnologias são importantes no investimento de métodos inovadores que facilitem o aprendizado e motivem o aluno a aprender e utilizar a criatividade.

Comunidades Críticas Reflexivas de Professores como espaços de formação continuada em contextos emergentes, produzido por Marcia Pires Cardona e Taciana Camera Segat, prioriza dialogar a respeito das comunidades críticas reflexivas de professores como contextos emergentes para formação continuada. Como perspectiva metodológica foi adotada a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, caracterizada como investigação problematizadora sobre a formação continuada de professores, sendo que os sujeitos colaboradores foram professores da Rede de Ensino de Santa Maria/

RS participantes do Grupo de Pesquisa Docência, Infância e Formação (Docinfoca). Como referencial teórico os estudos se caracterizam pelo pensamento filosófico educacional contemporâneo da teoria crítica. A autoras optaram pela utilização das Matrizes Cartográficas como recursos da ação metodológica na produção e organização dos dados.

Docência e professoralidade docente na educação superior: formação continuada, prática pedagógica e desempenho docente, de Daniela Pederiva Pensin, discute o desenvolvimento da professoralidade docente na Educação Superior mobilizando dados decorrentes de pesquisa cujo objetivo foi avaliar os impactos que seu desenvolvimento traz ao desempenho docente nos processos de avaliação institucional interna. A pesquisa tomou como materialidade os relatórios de avaliação do desempenho docente de um dos *campi* de uma universidade comunitária localizada no oeste de Santa Catarina. A autora destaca a pouca diferenciação entre os desempenhos docentes quando considerados: anos de docência, participação em formações pedagógicas e investimentos em formação acadêmica. Reforça, também, que a atuação do professor implica conhecimentos sobre a área de atuação profissional, conhecimentos de natureza pedagógica e experiencial sustentados pelo exercício profissional. A autora passou a reconhecer a percepção da professoralidade docente como um processo que extrapola a dimensão profissional técnica, uma vez que os dados lançam luz sobre a necessidade de se continuar problematizando as práticas institucionais de avaliação do desempenho docente.

Egressos do Programa Especial de Graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior Pública, das autoras Dóris Pires Vargas Bolzan, Liliane Gontan Timm Della Méa e Marina Ceretta, prioriza uma pesquisa vinculada a RIES sobre o Programa Especial de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. As autoras objetivaram compreender a dinâmica do processo formativo, bem

como, identificar os egressos e suas atividades pós-formatura no período de 2010 a 2018. A metodologia desenvolvida caracteriza-se por uma abordagem quali-quantitativa, de cunho sociocultural, e os sujeitos do estudo são estudantes matriculados ao longo do período indicado que concluíram o curso. Passaram a reconhecer que o perfil dos estudantes está caracterizado por sua inserção no campo profissional específico nas áreas: ciências rurais, tecnologia, saúde e ciências sociais, majoritariamente. Inicialmente, a oferta do curso é 150 vagas por semestre, totalizando neste período 2.700 vagas. No período de oito anos identificaram que o número de ingressantes é inferior ao número de vagas ofertadas e, em muitos casos, as vagas não são preenchidas.

“Eram de terra seus corpos”: a temática indígena na formação das(os) licenciadas(os) em Dança da UFSM, foi produzido por Mônica Corrêa de Borba Barboza, Crystian Danny da Silva Castro e Odailso Berté, apresentando reflexões que emergem do projeto de extensão “De terra seus corpos”, iniciado no ano de 2018 e interligado ao Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. Por meio de processos artístico-pedagógicos, foi realizada a remontagem do espetáculo “Som e Luz em Corpos” (coreografia e encenação do tradicional espetáculo de Som e Luz, do Sítio Histórico de São Miguel Arcanjo) e esta obra tem sido apresentada por estudantes indígenas da Aldeia Guarani Tekoá Koenjú e acadêmicas(os) da UFSM. Por meio da compreensão de uma Ecologia de Saberes, os autores priorizaram um fazer-pensar dança que promove um diálogo horizontal entre as epistemologias que operam nas universidades e os saberes que são produzidas pelos Guaranis. Concluíram sobre a importância dessa atividade para o enriquecimento na formação das(os) estudantes, sobretudo no que tange à docência em Arte em uma perspectiva de valorização da diversidade e de reconhecimento da cultura Guarani na sua história, cultura e potencial criativo.

Práticas pedagógicas na educação infantil: pareceres pedagógicos, produção das infâncias em uma cultura escolarizada, de autoria de Taciana Uecker, Leandra Bôer Possa e Taciana Camera Segat, demonstra, a partir da análise de pareceres pedagógicos produzidos em uma escola de Educação Infantil, no interior do estado do Rio Grande do Sul, as práticas e os modos pelos quais são narradas as crianças, por meio de saberes que movimentam a atuação das professoras para a produção da criança neste espaço, que tem se consolidado em uma cultura escolarizada. As autoras objetivaram evidenciar tais práticas e os modos que as crianças são narradas. A analogia metodológica colocada em funcionamento foi o cirandar da peneira que, pela movimentação, faz processar, pelo passar/cair os elementos descartáveis, surgir o elemento valioso. As autoras concluem apontando a existência e necessidade de produção de uma cultura institucionalizada e saberes que operam e projetam a produção de sujeitos-crianças nas relações de poder normalizadas e naturalizadas na cultura educacional.

Um olhar brasileiro sobre teses em Educação na Colômbia: alguns temas emergentes em ensino e aprendizagem, das autoras Célia de Fátima Rosa da Veiga, Eliana de Freitas Soares e Vera Lucia Felicetti, prioriza abordar o que tem sido pesquisado em Programas de pós-graduação em Educação no Brasil e no exterior, constituindo-se como um dos objetivos do Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (Geres). Nessa ótica, foram focalizadas pesquisas desenvolvidas nos Programas de pós-graduação em Educação da Colômbia e analisadas 122 teses do período de 2006 a 2019. Entre as categorias emergidas, a voltada ao ensino e à aprendizagem foi escolhida para este texto. Segundo as autoras, nessa categoria quatro temas destacaram-se como emergentes: pedagogia socioresiliente, alfabetização digital de adolescentes incapacitados intelectualmente, comunidades negras e práticas pedagógicas em investigação nas residências médicas. A análise evidenciou problemáticas no contexto

colombiano que são muito próximas das encontradas na realidade brasileira, assim como também a importância do caráter social que necessita estar presente em pesquisas educacionais, principalmente no que se refere às pesquisas na área da educação.

Tendências Investigativas sobre a Docência na Educação Superior, de Maria Isabel da Cunha, Maria Janine Dalpiaz Reschke e Kamila Duarte Braga, refere-se a um estudo do estado do conhecimento com o olhar na formação do docente da Educação Superior. O tema da formação de professores é recorrente na área e na produção de pesquisas que têm a educação como objeto. Assim, as autoras analisaram dissertações e teses de Programas de pós-graduação em Educação (CAPES 7, 6 e 5), disponíveis no acervo do Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Tais obras foram selecionadas a partir da presença de linhas de pesquisa consonantes ao tema da docência na Educação Superior, em um período temporal de 2005 a 2015. Os resultados evidenciam pesquisas qualitativas em contextos específicos e a análise os organizou em oito dimensões.

Na *terceira seção*, estão à disposição seis artigos que ampliam a análise acerca dos processos formativos docentes na perspectiva da avaliação, regulação e performatividade em contextos emergentes na Educação Básica e Superior:

A educação do campo: uma escola em busca da sua identidade social, das autoras Sandra Elisa Réquia Souza, Marijane Rechia e Helenise Sangoi Antunes, se refere ao trabalho que está sendo realizado em uma Escola que “perdeu” a sua identidade pela aculturação da sua comunidade, cujas características anteriores a designava como escola do campo. O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), da Universidade Federal de Santa Maria, observou e escutou as narrativas de seus professores e equipe diretiva, utilizando-se da pesquisa qualitativa e das narrativas

dos professores considerando quatro frentes de trabalho discutidas e trabalhadas em um seminário, reunindo a comunidade acadêmica. Segundo as autoras, de acordo com as narrativas, o principal impasse é a questão da identidade e, a partir dele, outras questões se tornam um obstáculo para uma formação cidadã. Assim, relatam o esforço até então empreendido na busca de soluções para os problemas relatados, especialmente no que diz respeito ao processo de construção e consecução do projeto político-pedagógico da escola.

Ambiência escolar e resiliência docente: concepções e desafios na prática docente de professores principiantes, de Weliton Martins da Silva, Adriana Moreira da Rocha Veiga e Denise Santos da Cruz, objetiva analisar concepções referentes aos conceitos de ambiência escolar e resiliência, no contexto da atividade docente de professores principiantes. Para isso, foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica tendo como referência a literatura especializada sobre o tema e um questionário aplicado a professores da Educação Básica de escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Segundo os autores, a ambiência escolar refere-se aos espaços da vida do professor com condições propícias em todas as suas dimensões para o desenvolvimento do seu trabalho. No texto apresentam discussões na direção de que a resiliência docente se constitui num processo em que o indivíduo ao enfrentar situações adversas, consegue superar as adversidades, tornando-se, mais resiliente. Também, postulam que uma ambiência escolar positiva é fundamental para que o docente desenvolva sua resiliência, e assim, esta, contribui para a sua permanência na carreira docente.

As articulações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com as avaliações em larga escala, das autoras Caroline Foggiao Ferreira e Andressa Aita Ivo, aborda o fortalecimento das avaliações em larga escala enquanto artefatos de controle e mensuração da qualidade educacional brasileira sustenta e produz reformas da educação, das

escolas e do trabalho docente. No texto são analisadas as articulações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com as políticas de Avaliação em Larga Escala, no contexto da rede municipal de educação de Santa Maria, RS. Com aporte teórico-metodológico da Teoria de Atuação de Políticas, as autoras analisaram os documentos orientadores e portarias do PNAIC e entrevistaram 13 professoras alfabetizadoras que participaram do Programa entre os anos de 2013 e 2018. Segundo os dados, por um lado, as avaliações destoavam das discussões e trocas de experiências proporcionadas pelo PNAIC, mas, por outro, a presença de tais mecanismos no contexto do Programa gerou práticas de controle e de regulação do trabalho docente. As autoras perceberam a articulação do PNAIC com as políticas de avaliação em larga escala de forma híbrida e heterogênea.

Autoavaliação em curso de graduação: resultados práticos de uma pesquisa, produzido por João Timóteo de los Santos, Maria Eliza Rosa Gama e Anna Claudia Sieverding Fabiano, se refere a um relato de experiência relacionado as práticas autoavaliativas dos cursos de graduação do Campus de Santana do Livramento, da Universidade Federal do Pampa, que passaram a adotar como base para gestão de seus processos avaliativos, compreendendo a um conjunto de diretrizes para auxiliar a gestão de um processo autoavaliativo para cursos de graduação. Como metodologia, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, tendo como alvo a gestão do curso de Direito do Campus de Livramento, que passou recentemente por processo de reconhecimento, e seu Núcleo Docente Estruturante, com objetivo de analisar as diretrizes do processo autoavaliativo adotadas pelo Curso e a contribuição na obtenção de conceito máximo pelo Ministério da Educação no processo de reconhecimento do curso.

Avaliação externa e em larga escala: relações entre qualidade, desempenhos e monitoramento, de Micheli Bordoli Amestoy e Luiz

Caldeira Brant de Tolentino-Neto, aborda as implicações que o Prêmio Qualidade da Educação promoveu e ainda promove na educação municipal. A pesquisa de natureza qualitativa caracterizou-se por estudos documentais e bibliográficos, bem como entrevistas. Para a análise da política de accountability no contexto educacional os autores utilizaram a abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores, em que o contexto da prática recebeu destaque a partir da articulação nas entrevistas semiestruturadas com professores e equipes gestoras de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. A investigação revelou que embora o pagamento do Prêmio esteja inativo no município, os efeitos ainda reverberam e estão presentes na fala dos entrevistados.

Performatividade/equidade: efeitos de sentidos nos discursos de avaliação, de autoria de Mônica de Souza Trevisan e Rosane Carneiro Sarturi, prioriza interpretar os processos de gestão de cursos de licenciatura da UFSM, permeados por efeitos de sentido de performatividade/equidade. A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, por meio do estudo de casos múltiplos com cursos de Licenciatura presenciais da UFSM e os cursos participantes foram escolhidos pela disponibilidade das coordenações e por serem representativos das Unidades Acadêmicas. As autoras trabalharam com o referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de Linha Francesa considerando Orlandi (2015, 1998) e Pêcheux (1995), como uma possibilidade analítica, a partir de uma materialidade discursiva, sendo que entre os sentidos analisados estão a performatividade e a equidade, concluindo que identificam contextos emergentes na Educação Superior.

A quarta seção é dimensionada para a discussão da “*formação de professores e desenvolvimento profissional: redes de pesquisa, internacionalização e colaboração em contextos emergentes*”. São apresentados aos leitores sete textos relacionados a temáticas voltadas

para reconhecer redes de pesquisa, processos de internacionalização e produção do conhecimento, na perspectiva da formação e do desenvolvimento profissional em contextos emergentes:

A internacionalização da Educação Superior no documento Educação para o Século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio, de autoria de Silmara Terezinha Freitas, Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Diego Palmeira Rodrigues, decorre de uma pesquisa com vistas a verificar o discurso sobre Educação Superior no documento “Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio” (UNESCO, 2015), com vistas a compreender o contexto de influência no qual tem avançado a narrativa da internacionalização como um dos focos para a “educação do futuro”. Por meio de análise documental, os autores procuraram expor as razões pelas quais, nas últimas décadas, o Estado e Organismos Multilaterais se aproximaram para reformular políticas educacionais, considerando que o documento em análise estabelece recomendações em favor do desenvolvimento econômico por meio de orientações de garantia dos direitos humanos. Consideram os autores, por meio de um discurso de pedagogia humanitária, que a Educação é utilizada como ferramenta para o desenvolvimento econômico das nações, por meio da qual os organismos multilaterais representam os interesses da elite burguesa para o desenvolvimento e acumulação do capital, materializados em documentos que definem a institucionalização de políticas públicas.

A internacionalização enquanto fenômeno que auxilia no desenvolvimento profissional: processos e construções no contexto da URI – Universidade Comunitária, de autoria de Thais Campos da Silva, Silvia Regina Canan e Jéssica De Marco, objetiva refletir sobre o fenômeno da internacionalização, principalmente sobre como está sendo construído na URI, ampliando o desenvolvimento profissional. As autoras exploram alguns conceitos de internacionalização, considerado em constante evolução, trazendo também o que o Plano Nacional

de Educação (2014-2024) menciona sobre internacionalização e a posição de organismos internacionais, como a UNESCO, sobre esse fenômeno. Realizam um diálogo entre os autores que abordam essa temática e os documentos internacionais e nacionais, assim como os próprios documentos institucionais da URI, buscando compreender a construção da internacionalização, procurando sempre um viés dialógico, considerando os fatores multiculturais e os desafios encontrados, fazendo com que o processo de internacionalização seja construído paulatinamente.

A produção do conhecimento na pós-graduação em face os contextos emergentes na Educação Superior, de autoria de Gabriela Barichello Mello e Marilene Gabriel Dalla Corte, tem como premissa a discussão sobre a Educação Superior a partir das demandas e contextos que configuram atualmente a sociedade, como também as influências dos organismos multilaterais na (re)formulação de políticas. Nesse sentido, apresenta um mapeamento de dissertações do curso e mestrado profissional em políticas públicas e gestão educacional da UFSM, na perspectiva de reconhecer possíveis contextos emergentes e suas inter-relações com as políticas e processos de gestão da Educação Superior. Os resultados apontam que as produções científicas acerca da Educação Superior e políticas públicas vêm aumentando na medida em que os contextos emergentes se inter-relacionam e se configuram em temáticas como: permanência e formação do universitário; gestão universitária; avaliação externa e organismos multilaterais; diversidade; inclusão, entre outras. As autoras concluem que se faz necessário apresentar as interfaces da produção científica, tendo como intuito responder aos questionamentos e apontamentos feitos as Universidades e suas pesquisas.

Contextos emergentes reconhecidos por professores e gestores na etapa do ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, das autoras Maria Helena Ludwig e Dóris Pires Vargas

Bolzan, parte da problemática dos contextos emergentes no ciclo de alfabetização. A metodologia de pesquisa adotada foi a quali-quantitativa, delineada por um estudo exploratório descritivo e pela interpretação dos achados, por meio da abordagem de cunho sociocultural. As autoras tiveram por objetivo reconhecer quais os contextos emergentes estão presentes no ciclo de alfabetização e identificar a repercussão dos mesmos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os achados da pesquisa emergiram de concepções e vivências acerca dos contextos emergentes, expressas nas respostas de professoras e gestoras, atuantes no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS. Desse modo, as autoras afirmam que a pesquisa resultou no levantamento e na interpretação de diferentes contextos, como a inclusão, o acesso as tecnologias, a progressão automática, entre outros, elencados como emergentes na referida etapa, levando, ainda, a problematizar possíveis caminhos de inovação.

Educação inclusiva: o fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais (3ª etapa): análise da produção dos últimos 11 anos, das autoras Grazielle Martins da Silva Fernandes, Bhianca Conterato Patias e Fabiane Adela Tonetto Costas, prioriza discutir acerca da predominância teórico/temática em artigos e capítulos de livros oriundos da produção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN) nos últimos 11 anos. A pesquisa foi do tipo bibliográfica quanti-qualitativa. As autoras analisaram o resumo de 30 artigos e 21 capítulos de livros, produzidos entre 2008 e 2019, considerando as seguintes categorias: referência à Teoria Histórico-Cultural (THC), inclusão educacional (IE), produção orientadora-orientandas (POO), produção orientadora-professores externos (POPE) e somente a produção da orientadora (PO). Atualmente, os totais gerais de produção científica deste grupo (artigos e capítulos de livros) têm, em ordem decrescente, a seguinte predominância teórico/temática: 35 com temática de IE, 10 sobre THC e IE simultaneamente e seis com referência apenas à TCH. Destes 32 referem-se à POO, 10 POPE e sete apenas PO.

Internationalization at home: a apropriação de tecnologias digitais na promoção de uma internacionalização mais inclusiva, de autoria de Gabrielle de Souza Alves e Fernanda dos Santos Paulo, aborda a compreensão de internacionalização que constrói seus princípios a partir de ações que se baseiam em “reciprocidade, horizontalidade, complementaridade e solidariedade. A partir de um estudo de caso, as autoras objetivam analisar quais práticas de internacionalização que orientam as atividades e compreender de que maneira as Tecnologias Digitais (TD) contribuem para a promoção de uma internacionalização mais inclusiva. Os resultados do estudo encaminham para que as TD têm um papel fundamental para auxiliar na promoção de um projeto de internacionalização inclusivo e acessível, uma vez que rompe fronteiras, e da necessidade e urgência de pensar em alternativas quando se trata sobre a internacionalização.

Políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil: uma reflexão a partir de discussões teóricas no contexto emergente, produzido por Michele Martelet, Zoraia Aguiar Bittencourt e Marília Costa Morosini, propõe analisar algumas das discussões teóricas propostas sobre as políticas de internacionalização para o Ensino Superior no Brasil. Para tanto, as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica a partir de um levantamento de artigos acadêmicos publicados nas principais revistas eletrônicas do país. Tais estudos destacam a mobilidade estudantil e dos docentes, a necessidade de analisar o processo de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior e de diálogo entre os atores envolvidos nesse processo. Apresentam nas conclusões que a internacionalização aparece como critério de qualidade para a Educação Superior no Brasil, sendo que ainda carece de políticas institucionais preocupadas em aproximar as suas realidades desse movimento global.

Na *quinta e última seção* entram em cena cinco textos que problematizam e reflexionam as singularidades dos processos

inclusivos em contextos emergentes, enfocando as implicações à formação e o desenvolvimento profissional quanto as relações de gênero, diversidade e direitos humanos e os processos educativos na Educação Básica e Superior.

A feminização do magistério e a organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Básica, das autoras Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann e Liliana Soares Ferreira, objetiva compreender a influência da feminização do magistério na organização do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Básica. A metodologia pautou-se no materialismo histórico dialético, sendo as categorias do método, balizadoras das interpretações realizadas. Participaram da pesquisa professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Segundo as autoras, a condição feminina interfere mais por determinadas atribuições que tradicionalmente estão dirigidas às mulheres. Mais do que perceber uma submissão feminina específica, há a constatação da existência de mecanismos mais complexos e estruturais do capitalismo que ao se propagarem, validam uma “não diferença” necessária para a manutenção das classes sociais e para o não fortalecimento das mulheres como categoria profissional. Esses processos interferem de diferentes formas na organização do trabalho pedagógico.

Cinema e Libras para professores em formação inicial: linguagens para processos emergentes de inclusão, das autoras Tania Micheline Miorando e Valeska Maria Fortes de Oliveira, aborda a formação inicial de professores em sua inter-relação com a Língua Brasileira de Sinais – Libras, com o objetivo de compreender os processos formativos docentes a partir do instituinte ético-estético em educação, mobilizados pelo cinema. O estudo relacionou a formação ético-estética no aprendizado da Libras para professores ouvintes em formação inicial, com base no Imaginário Social, de Castoriadis, e os dispositivos metodológicos fundamentaram-se na pesquisa-formação a partir de

narrativas de estudantes. Os resultados apontam para a importância em lançar mão das linguagens que a arte, o cinema, a língua oral e a língua sinalizada, abrem possibilidades para ampliar o diálogo. Os espaços formativos na Educação Superior têm a oportunidade e, também, a responsabilidade de problematizar as inter-relações com a formação e o desenvolvimento profissional docente, caracterizando a manifestação e visibilidade de contextos emergentes na escola.

Formação docente e acessibilidade metodológica: imperativos das pessoas com deficiência na educação superior, de Valmôr Scott Junior e Natália Ferreira da Cunha, relaciona formação docente com acessibilidade metodológica, por meio dos imperativos apresentados por estudantes de graduação com deficiência. O objetivo consistiu em analisar como os estudantes com deficiência, a partir dos seus relatos, no que concerne à acessibilidade metodológica, apresentam imperativos capazes de produzir efeitos à formação do docente na educação superior. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, sendo utilizada a entrevista estruturada com estudantes autodeclarados com deficiência no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Os autores concluem que a formação docente e a acessibilidade metodológica possuem relação direta com o processo educativo do estudante com deficiência na educação superior.

Gênero e sexualidade: Como docentes podem combater preconceitos vividos por populações minoritárias em ambientes educacionais?, de autoria de Cláudia Samuel Kessler, Fernanda Garcia de Souza Fossá e Joacir Marques da Costa, a partir de observação participante em um Instituto de Educação da Rede Pública Estadual de Santa Maria, RS, discute sobre a necessidade de abordar a temática de gênero e sexualidade no ambiente educacional. Com base em questões vivenciadas no ambiente escolar, os autores entendem que é possível evidenciar os preconceitos vividos por diversas populações

minoritárias (tais como classes populares, negros, mulheres, comunidade LGBTI+, bem como outros que não foram abordados). A partir de uma abordagem interseccional, são enfocadas questões sobre gênero e sexualidade na sociedade brasileira atual, visando entender como a abordagem destas temáticas pode auxiliar na diminuição de violências e desigualdades. Os autores concluem que o debate sobre as dificuldades vivenciadas por pessoas de grupos minoritários é imprescindível para a diminuição de injustiças e que se deve buscar ferramentas para capacitar os/as profissionais da área para estejam aptos(as) para abordar estas questões com as suas turmas.

Um panorama sobre o tema violência na escola: produções científicas, programas e dados estatísticos, das autoras Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis Brasil, Leandra Bôer Possa e Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte, decorre dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação Especial e Inclusão da Universidade Federal de Santa Maria (GEPE/UFSM) e no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFSM) sobre o tema violência na escola no contexto brasileiro. Para essa elaboração, as autoras utilizaram da pesquisa documental acerca de estudos acadêmicos, de dados possíveis sobre a violência na escola, que servem como argumentos para programas do Governo Federal, e dados estatísticos que contribuem para a estruturação de um discurso sobre a temática. Concluem que o enfrentamento da violência na escola não pode ser restrito a ações pedagógicas, pois, o campo de atuação da escola não dá conta de responder sobre as relações complexas entre escola e sociedade.

Assim, a organização desta coletânea construída, por uma decisão compartilhada com docentes e discentes do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), do Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria

(UFSM) e do Projeto RIES/PRONEX/FAPERGS/CNPq desenvolvido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), congrega pesquisadores da área da educação de diferentes Instituições de Educação Superior públicas e privadas de abrangência nacional e internacional.

A expectativa é de que, com o resultado desse processo compartilhado entre docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, entre outros pesquisadores e profissionais da educação, se torne possível somar e multiplicar as possibilidades de produção científica qualificada, implicada e aplicada a pensar diferentes temáticas de pesquisa, formação e atuação profissional, com vistas a ampliação e o fortalecimento da interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior, na perspectiva de potencializar elementos de sinergia para a [re]construção de conhecimentos subjacentes aos contextos emergentes em âmbito global e local.

Deseja-se a todos/as boa leitura, com a expectativa de contribuir e potencializar novas perspectivas educativas em contextos emergentes na área da Educação.

Marilene Gabriel Dalla Corte, Dóris Pires
Vargas Bolzan e Gabriela Barichello Mello

(Organizadoras)

Seção

1

**CONTEXTOS EMERGENTES:
POLÍTICAS PÚBLICAS
DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL E A GESTÃO
DE SISTEMAS, REDES
E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

1

Juliana Vaz Paiva
Lorena Inês Peterini Marquezan

REVISITANDO O PROJETO ÂNCORA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.41-56

INTRODUÇÃO

O século XXI se caracteriza pela informação, pela comunicação, pela inovação, pelas mudanças aceleradas em todos os contextos, configurando mobilizações no conhecimento local e global, impulsionando paradigmas emergentes, impactando em transformações, reconstruções, significações e ressignificações. “Ninguém escapa da educação.” (BRANDÃO, 1981, p. 1), e nem a educação das transformações. O tempo e o espaço escolar tomam um novo sentido nesse movimento, criando novas linguagens, mediações sócio culturais, sempre abertas e inacabadas. Ser educador já não é apenas transmitir conteúdo e, cada vez mais, busca-se estimular o educando à autonomia e à criticidade.

Em seu livro *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, Rubem Alves (2012) apresenta a experiência de superação da Escola da Ponte em Portugal, como exemplo de desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos, responsáveis e capazes de avaliar e transformar a sociedade em que vivem, não apenas reproduzindo modelos sem ao menos questionar por que e para que são como são.

Recentemente, no ano de 2012, houve o surgimento da Escola Projeto Âncora em solo brasileiro. Este se deu de diferente maneira à Ponte, pois o projeto já existia e a partir do encontro com José Pacheco, passou a ser também escola. Hoje alvo de muitos estudos, pesquisas e visitas, pois sua prática muito se diferencia das escolas atuais do Brasil, vista até mesmo como utopia. O que as distingue de outras escolas? O currículo, objeto de estudo desta pesquisa.

O referente artigo foi feito a partir do trabalho de conclusão do curso de especialização do Programa de pós-graduação em Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

considerando que o estudo do tema Currículo é essencial para a área, tendo em vista a necessidade da emergência de múltiplos paradigmas curriculares, a inevitabilidade de se rever conceitos, refletir e repensar para então, remodelar significativas considerações acerca da prática educacional, conseqüentemente, curricular.

A partir destas considerações, inquiriu-se para este estudo: “Como se configuram os processos curriculares da Escola Projeto Âncora?”. Para tal investigação, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar a articulação teórico prática dos Currículos da Escola Projeto Âncora; e específicos, estudar o currículo, suas imbricações, bem como o que o fundamenta. Ressalta-se a importância da abordagem do tema devido a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a prática curricular inspiradora em escola brasileira, uma vez que se faz mister a busca por inovações, mediante os paradigmas emergentes.

CURRÍCULO

Pontualmente ligado à construção de saberes e fazeres escolares, o currículo, a partir de sua organização, funcionamento e prática do ensino, transparece sua identidade e desvenda a realidade. Silva (2013, p. 15) esclarece que “Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos.”. Goodson (1995, p. 31) corrobora com esta elucidação, ao afirmar que o Currículo se refere ao curso ou ao carro de corrida, à rota, ao caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas.

Encontram-se reflexões sobre Currículo que o tratam além de “Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo

aluno dentro de um ciclo [...] programa com atividades planejadas.” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 14). Assim sendo, a concretização do currículo se realiza no fazer pedagógico, pois “O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência dessa socialização”. (LIMA, 2008, p. 23 apud LIMA, 2011, p. 37). Por isso, o Currículo deve ser pensado, refletido e compreendido também como práxis pedagógica, para então tornar concretos os ideais da Educação.

Por isso, afirma-se que o Currículo é produto de um contexto histórico. Conforme questões socioeconômicas e político culturais se transformam, na sociedade como um todo, a escola e o currículo se modificam. Assim, se faz essencial a reflexão de que conhecimentos a organização do currículo pode privilegiar e de que maneira esse conjunto de conhecimentos pode ser organizado na prática. Uma vez que para cada ideal de sociedade há um currículo para ser ensinado e um indivíduo a ser formado, considera-se que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8)

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2013, p. 40)

Organização curricular ensina valores, não se precisa falar diretamente, mas a partir da disposição de uma aula de determinada ‘disciplina’, cinco aulas de outra, o educando apreende o que é

apresentado como mais importante para a vida. Não se fala só por meio do aparelho fonador, o currículo oculto grita sem ao mesmo emitir sons:

As escolas, como organizações, definem um *ethos* de conduta nas mais variadas facetas do comportamento: como se comportar fisicamente, uso da linguagem, hábitos de limpeza, utilização das instalações e materiais, opção-obrigatoriedade de determinadas atividades, normas de comportamento social com diretores, professores/as e companheiros, relações entre sexos, com minorias étnicas ou religiosas, regulação das saídas ao exterior e comunicação com o mundo externo, tempos de folga e de trabalho, ponderação desigual de diferentes momentos do dia, a semana, etc. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 250)

O Currículo “pode ser organizado de diferentes maneiras, a depender da concepção de ser humano que queremos formar.” (LIMA, 2011, p. 171). Reporta-se a Edgar Morin (2000), quando em sua obra *Os setes saberes necessários à Educação*, a partir dos princípios do conhecimento pertinente, destaca a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais, para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que se faz parte, e, por conseguinte o currículo também implica uma organização de um todo em movimento.

CONTEXTO DE PESQUISA

A escola colaboradora desta pesquisa está situada no Projeto Âncora, criado em 23 de setembro de 1995, é uma Associação Civil beneficente, filantrópica, educativa e cultural, de fins não econômicos e não lucrativos. Localiza-se na cidade de Cotia, Estado de São Paulo e estrutura-se em terreno de 12.000 m², onde há salas de aprendizagem, laboratórios, quadra de esportes, circo, biblioteca, cozinhas, pista de

skate, refeitório, hospedaria, assim como áreas verdes, com árvores frutíferas, canteiros e horta. (PROJETO ÂNCORA, 2016, p. 1).

Focando-se na dimensão do currículo, que conduz os alunos à construção de saberes e fazeres, a Escola propõe que aqueles que a vivenciam aprendam uns com os outros, de forma humanizada, autônoma e consciente. Por isso, encontra-se no site do Projeto um gráfico representativo de sua organização, que muito se difere quando comparada a escolas tradicionais, conforme figura 1.

Figura 1 - Organização da Escola Projeto Âncora comparada a da Escola Tradicional



Fonte: Disponível em <<https://www.projetoancora.org.br>> (2019).

Ao observar-se a figura 1, percebe-se que, diferentemente da organização de uma escola tradicional, a Escola Projeto Âncora mostra-se democrática, pois parte dos interesses e sonhos das crianças, o território como lugar de aprendizagem, a pesquisa, a tutoria e a avaliação contínua, formativa e sistemática. O currículo subjetivo, a partir do reconhecimento das várias dimensões do humano, serve como referencial de aprendizagens que guiam o caminho ao ponto de chegada: o currículo obrigatório, a autonomia, o protagonismo e a cidadania dos educandos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do currículo interior e subjetivo de cada educando, possibilita a construção dos conhecimentos objetivos que seguem os parâmetros do currículo nacional. Assim também, esta abordagem curricular se faz primordial para a formação emocional, afetiva e de atitudes baseadas nos valores que sustentam a Escola Projeto Âncora.

Entendemos a escola como um espaço de humanização no qual a criança é convidada a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que a cerca. A escola é um local que propicia oportunidades para desenvolvimento de habilidades sociais críticas e da autonomia. (PROJETO ÂNCORA, 2016).

No que se refere ao currículo adotado e vivenciado, se destaca o reconhecimento do educando na sua dupla dimensão individual e social (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2011, p. 2), por isso a prática do Projeto é ancorada em três aspectos, são eles: Valores; Multirreferencialidade teórica e Marco legal.

Os valores respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade direcionam e servem como base para as práticas entre educadores e educandos, fazendo-se presentes nas relações estabelecidas na comunidade escolar. Conseqüentemente, refletem também nas relações externas à escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização da pesquisa, de modo a obter compreensão mais ampla do tema estudado, utilizou-se o método qualitativo. Quanto ao procedimento, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, por ter escolhido como campo de observação, por meio de entrevista via Zoom¹, a Escola Projeto Âncora, localizada na cidade de Cotia, São

¹ Ferramenta que possibilita a realização de conferências por vídeo online.

Paulo. A escolha da referida escola, se deu por sua organização muito se diferir comparada a escolas tradicionais, quando propõe que aqueles que a vivenciam aprendam uns com os outros, de forma humanizada, autônoma e consciente. Quanto aos meios de investigação, realizou-se revisão bibliográfica, que possibilitou a construção de referencial teórico sobre assuntos que estão relacionados ao tema em questão. Para isso, foi feita uma pesquisa de natureza documental, cujas informações foram coletadas em livros, bem como artigos, dissertações e teses.

A utilização do recurso de entrevista foi escolhida pela necessidade de ouvir participantes da escola, suas experiências e realidade escolar, pois segundo Lakatos e Marconi (2002):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 94)

A entrevista semiestruturada, via *Zoom*, foi feita no dia 26 de abril de 2019, com um educador e uma educanda da escola. Tendo como intenção obter informações acerca de aspectos gerais da escola, seu currículo, suas práticas educacionais e sua realidade, realizou-se uma entrevista com os dois sujeitos ao mesmo tempo, em que um complementava a fala do outro.

Por não querer perder nenhum dado importante, optou-se por realizar gravação em áudio da entrevista, que teve duração de 44 minutos e sete segundos. Para o tratamento desses dados, utilizou-se recursos de tecnologia de informação. A mesma foi transcrita, pois transcrever e ler a entrevista realizada, antes de partir para a análise, ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação (Alberti, 1990).

A entrevista se caracterizou em sete questões, as quais trataram de questões da escola e suas práticas, educandos, educadores e comunidade escolar. Foram elas: “Explique como é feita a gestão integrada e flexível do currículo. Seria possível tomar conhecimento do currículo? É possível proporcionar uma cópia do mesmo, para divulgá-lo?”; “Explique os princípios norteadores do Projeto Âncora.”; “Quais os projetos existentes? O que mobiliza a existência deles: Os interesses dos educandos ou as Diretrizes Curriculares Nacionais?”; “O Projeto Âncora já participou de alguma Avaliação Nacional? Se sim, quais? E quais foram os resultados? Quais foram as intervenções pedagógicas tomadas a partir dos resultados obtidos?”; “Qual a relação do Projeto Âncora com a Escola da Ponte?”; “Na Escola da Ponte são utilizadas as Assembleias para tomadas de decisões coletivas, são fixados cartazes com disposição de ajuda, de solidariedade, como “Eu já sei”, “Preciso de ajuda”, “Acho bem/Acho mal” e “Comissão de ajuda”. Quais os dispositivos usados para mediar o processo de ensino aprendizagem e/ou construção de saberes e fazeres, no Projeto Âncora?”; “Como são tratados os direitos e deveres dos educandos?”.

De acordo com Tasca et al. (2010 apud TREINTA et al., 2014), a análise do contexto, a definição de um problema e das questões direcionadoras dão início ao processo de pesquisa científica, motivando os pesquisadores a procurarem informações sobre a temática em bases bibliográficas. Assim, as questões utilizadas na entrevista foram elaboradas, escolhidas e sistematizadas tendo como suporte, sobretudo, o livro *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*, bem como documentos norteadores da Escola Projeto Âncora, disponíveis em seu site.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), realizou-se a análise dos dados construídos via entrevista semiestruturada. Percebeu-se que o currículo ancorado em valores é o ponto central da referida escola. Para melhor organização de pesquisa, optou-se por enumerar as falas dos sujeitos entrevistados, sendo “4” correspondente às palavras da educanda e “5” às do educador.

Inicialmente, intencionou-se compreender a inspiração para projetar uma escola inovadora, levando em conta os estudos que balizaram esta pesquisa, decorrentes da leitura do Projeto Pedagógico, Carta de Princípios e outros documentos disponíveis no site da Escola Âncora. Entende-se que o Projeto Âncora foi fundado “[...] há muito tempo, mais de vinte anos.”⁴, entretanto, a Escola iniciou suas atividades apenas em 2012, ano em que o professor José Pacheco “foi chamado pelo casal de fundadores pra poder vir pro Brasil quando foi o momento de abertura da escola.”⁵. (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019).

Escolas como a Escola Projeto Âncora rompem o paradigma tradicional de currículo, defendido por Bobbit e Tyler, em que se enxerga prioritariamente o currículo em torno da ideia de organização e desenvolvimento, sendo, essencialmente, uma questão técnica (SILVA, 2013, p. 24-25). A partir dos princípios do Projeto Fazer a Ponte, elaborado por José Pacheco, considera:

14. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo.

15. Fundado no currículo nacional, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projeto Educativo da Escola. (PACHECO, 2015, p. 180-181)

Ultrapassa sentidos, tendo em vista que Currículo significa percurso, caminho percorrido e caminho a ser feito ainda. Tem a ver com caminho, aquilo que já foi feito. Currículo é tudo o que acontece na vida da escola, como um organismo vivo, por isso o currículo não pode ser estático.

Em um cenário pós-crítico, esclarecido por Silva (2013), o currículo da escola tem natureza epistemológica e leva em conta questões sociais e de sentido, considerando a declaração da educanda: “Em geral eu não divido as minhas tarefas como dentro da escola e fora da escola, eu vejo mais como uma segunda casa pra mim [...]”⁴ (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019).

Dessa maneira, percebe-se que estudar, pesquisar, não se torna algo rotineiro, mas sim prazeroso, pois vai de encontro com seus anseios, desejos e necessidades, mobilizando forças, alegrias e encantamento. Assim, supera o currículo tradicional (SILVA, 2013) e de fato se caracteriza como um currículo emergente, pois envolve, mobiliza, produz sentido nas pesquisas, nas construções dos saberes e fazeres.

A fala da educanda é de igual maneira significativa acerca da vivência de valores na Escola, quando reflete: “Todos os nossos combinados, tudo que a gente faz aqui baseados nisso, não é só na mediação. Mas sempre que a gente está em dúvida sobre alguma coisa, a gente tende a voltar a esses valores.”⁴ (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

O que resulta desta abordagem curricular ancorada em valores é que os educandos e educadores passam a compreender a si e aos outros, havendo a construção contínua de cidadãos reflexivos, responsáveis, autônomos e solidários. Cidadãos que pensam e ressignificam sua forma de estar e de atuar no mundo, coerentes com valores - como

respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade - que edificam a todos como seres complexos e inacabados.

A CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES

A partir do currículo, formam-se perguntas fundamentais para a prática, como: O que será ensinado? Quando será ensinado? Como será ensinado? Como será avaliado este processo? Qual indivíduo que está sendo formado para a sociedade? (SILVA, 2013). Assim sendo, faz-se mister entender como o currículo da Escola Projeto Âncora responde à essas perguntas essenciais à construção de saberes e fazeres. As respostas dos entrevistados deixam claro que o currículo é entendido não só como um documento prescrito, mas em suas seis fases ou níveis aclarados por Gimeno Sacristán (2000), compreendendo teoria e prática.

Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 25)

Corroborar-se com o autor, tendo em vista que o currículo implica em uma harmonia entre a construção dos saberes e fazeres plurais, heterogêneos, abrindo um leque de possibilidades sempre abertas e inacabadas. Assim, o educador quando questionado acerca do currículo, relatou:

No nosso PPP fala muito do currículo subjetivo né, que a gente foca muito mais no currículo subjetivo do que o currículo objetivo. O currículo subjetivo parte, o conhecimento só parte se for dar sentido pro educando, pro estudante, então é dessa forma que a gente vem abordando. A gente vem focando muito assim “qual é o sonho do educando?” e tentar fazer com que eles realizem os seus sonhos.⁵ (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Percebe-se que esta vivência de currículo parte de uma visão holística daqueles que o vivenciam. Educandos são pensados como seres complexos (YUS, 2002), e não apenas como depositários, como muitas vezes se vê atualmente. Por isso, a escola se pergunta “Qual é o sonho do educando?”⁵, para então buscar a realização destes sonhos por meio da Educação.

Importante salientar um caso relatado pelo educador, de um educando que não nutria muito gosto pelos estudos, e a escola, considerando-o como sujeito único, decidiu focar em projeto que o mobilizasse: “Então vamos focar a barbearia e ensinar ele a fazer gestão dessa barbearia. Então hoje ele está com uma barbearia aqui montada, fazendo a partir da gestão dessa barbearia [...] o financeiro dessa barbearia, a gestão, o marketing [...]”⁵.

Dessa forma, os conhecimentos são abordados de maneira dinâmica, prática e envolvente, promovendo não somente conceitos e conteúdos, mas a aprendizagem com significado, com gosto e sentido, construindo saberes e fazeres práticos. Aprende-se para ser feliz. As palavras “saber” e “sabor” provêm da mesma etimologia, quanto mais se sabe, mais se saboreia a realidade.

Em sua fala, o educador também conta o caso de uma educanda que, por gostar muito de música, foi orientada a estudar a partir do tema, considerando que o assunto a instigava e provocava o interesse pela pesquisa.

Pesquisa quem é Mozart, pesquisa quando ele viveu, onde ele morou, qual a geografia desse lugar, daí a gente vai fazer as grandes finalidades a partir desses roteiros de estudos. [...] Dessa forma a gente vai abordando os, digamos assim, os conhecimentos né, as habilidades, o próprio currículo objetivo.⁵ (ESCOLA PROJETO ÂNCORA, 2019)

Assim o currículo objetivo vai sendo tratado, a partir dos anseios, questionamentos e afinidades dos educandos, pois o processo de

aprendizagem significativa está completamente imbricado com o que os move, como o educador explica: “[...] vai muito do que faz sentido pra eles.”⁵. Portanto, corrobora com a ideia de que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico e viabiliza o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que:

[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 61)

Certamente a fala do educador contribui para a ideia de ligação entre a escola e a vida dos educandos, pois, o que move o currículo é “[...] o interesse dos educandos sem dúvida alguma. As diretrizes entram a partir daí. O currículo subjetivo está acima do objetivo. Mas o interessante é que o interesse dos educandos hoje também passa pelas diretrizes nacionais.”⁵. Se torna clara a evidência de um currículo vivo e atuante, que atende às aspirações, os desejos e as peculiaridades próprias de cada ser.

Assim sendo, a escola convida à figura do professor a alcançar um novo olhar referente às práticas curriculares, despido de conceitos ultrapassados, buscando um espaço de formação em que as relações são baseadas no respeito, na autonomia e na alegria do educando e do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada com a Escola Projeto Âncora, se faz indispensável a busca pela reflexão das práticas curriculares vigentes, para que educador e educando vivenciem essas transformações de forma a favorecer o desenvolvimento e a construção dos saberes e fazeres, não se tornando meros expectadores dos avanços de nossa

sociedade, mas sujeitos protagonistas, autônomos e motivadores desse processo aberto e inacabado.

Percebe-se que o Projeto Âncora não busca somente modelar o sujeito para a sociedade, mas construir sua identidade tendo natureza epistemológico-social curricular emergente, partindo do interesse, das motivações, das necessidades e dos desejos dos educandos. Vivenciando significativas práticas que compreendem valores como respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade, apreende o papel fundamental na formação do sujeito, considerando o currículo como as experiências e práticas concretas construídas pelos mesmos, ou seja, saberes e fazeres científicos, humanísticos, éticos e de cidadania planetária.

Entende-se que assim como esta escola consegue romper paradigmas da Educação, conseqüentemente curriculares, pode-se tomar a atitude como exemplo e buscar alternativas para muitas questões levantadas no cenário educacional hoje, em consequência de práticas ultrapassadas e incoerentes com a atualidade.

Certamente, não há modelos ou guias ideais para serem seguidos à risca. A transformação cultural significativa deve permear as práticas curriculares, bem como seus aspectos avaliativos, em uma lógica de solidariedade, de cooperação e de humanização.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LTDA, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- ESCOLA PROJETO ÂNCORA. *Projeto Pedagógico*. São Paulo. 2011.
- ESCOLA PROJETO ÂNCORA, Educador e educanda da. *Entrevista I*. [abr. 2019]. Entrevistadora: Juliana Vaz Paiva. 2019. 1 arquivo .mp3 (44 min. e sete seg.).
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e Incertezas do Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOODSON, Ivor Frederick. *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Escola da Ponte: Uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2015.
- PROJETO ÂNCORA. Disponível em: <<https://www.projetoancora.org.br>>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- PROJETO ÂNCORA. *Plano Escolar*. São Paulo. 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- TREINTA, Fernanda Tavares et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. *Production*, v. 24, n. 3, p. 508-520, Jul./Set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132014000300002&lng=en&nrm=i so>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística pra o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

2

Daiane Lanes de Souza
Rosane Carneiro Sarturi

**BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E PRODUÇÃO
DE SENTIDOS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
ENTRE CONTEXTOS, DISPUTAS
E ESQUECIMENTOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.57-75

INTRODUÇÃO

O processo de produção de uma política pública que pudesse dar conta de uma Base Nacional Comum para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentou seus primeiros contornos em julho de 2015, sendo lançado o portal do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular teve sua versão final homologada em 2018, contemplando todas as etapas da Educação Básica.

Neste processo de construção da BNCC dispuseram-se quatro versões. A primeira versão foi organizada de forma preliminar por comissões formadas por pesquisadores nas áreas específicas de conhecimentos; a segunda versão em 2016, foi discutida em seminários estaduais com participação de professores e a terceira versão, publicada em 06 de abril de 2017 foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação e, mais uma vez, passou por debate por regiões do Brasil e, por fim, em 20 de dezembro de 2017 foi divulgada a versão final da Base, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já a produção e homologação do documento referente a Base do Ensino Médio só seria findada em dezembro do ano seguinte.

A BNCC tem como princípios orientadores o atendimento ao Plano Nacional de Educação em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e como objetivo da BNCC é sinalizar um percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, definindo além do direito à educação, padrões mínimos para a educação.

A Base, para além de um documento normativo, tem por objetivo articular a educação nacional em torno de quatro dimensões que, segundo o referido documento, implicam a sustentação da qualidade social da Educação Básica, são eles: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Tais políticas precisam articular-se com as políticas e ações elaboradas pelas instâncias federais, estaduais e municipais, compondo o Sistema Nacional de Educação (SNE) (BRASIL, 2016, p. 28).

Ainda, a elaboração da BNCC para a Educação Infantil foi marcada por disputas de concepções teóricas/pedagógicas e este processo será sublinhado nestes escritos de pesquisa, a qual tem como objetivo analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CENÁRIOS DO CURRÍCULO E MOVIMENTOS ENTRE VERSÕES

O processo de construção da BNCC-El conforme já mencionado nesta pesquisa foi marcado por disputas e como tal, é importante salientar que o momento histórico, político e econômico de construção da Base foi caracterizado por cortes em investimentos e programas de educação, podendo ser dividido em dois momentos.

No primeiro momento, no último ano do Governo da presidenta Dilma em virtude do contexto de crise, apresentou um corte de gastos no qual mais de 25% da redução do orçamento federal o que repercutiu

na educação e na pesquisa. No segundo momento, vivenciamos uma troca de governo através do golpe ao mandato da Presidenta Dilma Rousseff, a presidência ficou com seu vice, Michel Temer. Neste contexto, a educação enfrentava retrocessos democráticos, como uma gestão menos comprometida com as políticas sociais e, por efeito, os cortes financeiros² foram ainda mais recorrentes.

Tal cenário ocasionou mudanças em todo contexto político do país, reverberando dinâmicas em ministérios e ministros, como o da Educação, o que movimentou toda a equipe que compunha até então as primeiras versões da Base. Esse contexto influenciou, como não poderia deixar de ser, as manifestações e as percepções sobre a base, suas finalidades e conteúdo.

Neste contexto, salientamos que, o currículo escolar é por si só um artefato em constante movimento situado em um território de disputas e lutas por legitimidade, cabe destacar que estas lutas não são externas, mas são inerentes, integram o produto, ou seja, “[...] o currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Essas disputas dizem respeito a concepções, valores, crenças, epistemologias, interesses corporativos e políticos. Desse modo, não é possível conceber o debate sobre currículo em um vazio sociológico. Ele é parte dos embates travados na sociedade, em disputas pela hegemonia de ideias, saberes, conhecimentos, concepções de mundo.

Para sistematizar, num primeiro momento, os movimentos entre as versões da BNCC-EI apresenta-se o quadro a seguir.

² Podemos ter como exemplo a proposta de Reforma de Ensino Médio e a Emenda Constitucional 241 (PEC) que tem por finalidade congelar os gastos dos serviços públicos, essencialmente sociais, durante o período de vinte anos. Os efeitos da proposta na Educação repercutem na estagnação do crescimento da Educação Pública de Ensino, sobretudo nas metas ainda não alcançadas do Plano Nacional de Educação/ 2014-2024 (PNE).

Quadro 1 – Quadro síntese Base Nacional Comum Curricular

	1ª Versão – 2015 (10 páginas)	2ª Versão - abril 2016 (31 páginas)	3ª Versão - abril 2017 (20 páginas)	4ª Versão – dez. 2017 (20 páginas)
Elaborado por:	Equipe técnica ligados a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: Prof. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa da UFRGS, Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira da USP.	Equipe técnica ligados a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação: Prof. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa da UFRGS, Prof. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira da USP.	Sistematizada pelo Movimento Todos pela Base	Concelho Nacional de Educação
Etapas	Toda a Educação Básica	Toda a Educação Básica	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Organização da Educação por:	12 Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento	7 Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento	10 Competências gerais	Dez Competências gerais
Organização da Educação Infantil	Sem divisão etária	Bebês Crianças bem pequenas Crianças Pequenas	Bebês Crianças bem pequenas Crianças Pequenas	Crianças de zero a 1 ano e 6 meses Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses

Organização metodológica do Ensino/aprendizagem na EI	<p>Campo de experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades relações e transformações.</p>	<p>Campo de experiências Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e imagem Escuta, fala, linguagem e pensamento Espaço, tempos, quantidades relações e transformações.</p>	<p>Campos de Experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e forma Oralidade e escrita Espaço, tempos, quantidades relações e transformações</p>	<p>Campo de experiências: Eu, tu, o outro nós. Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaço, tempos, quantidades relações e transformações</p>
Articulação entre as etapas	<p>Inter relaciona os campos de Experiências com as áreas do conhecimento</p>	<p>Transição Educação Infantil - Anos Iniciais</p>	<p>Transição Educação Infantil - Anos Iniciais</p>	<p>Transição Educação Infantil - Anos Iniciais</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir da BNCC (BRASIL, 2016, 2017, 2018).

Cabe destacar que o período entre 2015 e 2018, desde a submissão da versão preliminar da Base, elaborada em gabinete, para consulta pública até a divulgação da Versão Final com a inclusão do Ensino Médio, foi marcado por disputas políticas que fragilizaram a ordem democrática vigente, assim como abriram espaço para o crescimento do ultraconservadorismo e, mesmo, de apelos militaristas/ditatoriais (CALDEIRA NETO, 2016).

Em sua primeira versão (BRASIL, 2015), a BNCC no que se refere a Educação Infantil, propõe a constituição de um ambiente acolhedor, no qual, cuidados e convívio promovam a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento. A proposta para a Educação Infantil (EI) na BNCC se dá em Campos de Experiências.

Os Campos de Experiências incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes. Constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até seis anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes. Para Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) os campos oferecem às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas.

Os Campos de experiências destacados na BNCC-EI são: Eu, os outros e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na primeira versão a Educação Infantil é abordada como um todo, sem divisão entre creche e pré-escola e nem por faixa etária. Tem como princípios orientadores os direitos de aprendizagem para as crianças atendidas pela Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se.

Após a apreciação e consulta pública da primeira versão da BNCC, foi disponibilizado pelo portal da Base o Documento Leitura Crítica (BRASIL, 2016), com as primeiras contribuições e problematizações sobre a Base.

No que se refere a Educação Infantil destacaram-se os seguintes pontos: Pouca ênfase a intencionalidade educativa na Educação Infantil; Ausência de intencionalidades e orientações educativas específicas para as faixas etárias de zero a três anos e de três a cinco anos creche e pré-escola; Diferenciação dos campos de experiências, trabalhando com uma abordagem que diferencie as aprendizagens para crianças de zero a dois anos e três a cinco anos e 11 meses, ou de zero a três e

quatro e cinco anos; Transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental; Maior esclarecimento sobre a diretriz de que a Base deve representar 60% dos currículos locais (com 40% sendo “parte diversificada” que deverá ser definida pelos sistemas).

Na segunda versão da Base, é possível verificar uma ampliação das discussões sobre a Educação Infantil, já sinalizadas pelo documento linhas críticas. Foi reorganizando as etapas de escolarização para a Educação Infantil ocorrendo uma nova divisão por faixa etária: Bebês (zero a 18 meses), criança bem pequenas (19 meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

Após essa reorganização por faixa etária, os campos de experiências, também foram reorganizados, trazendo em específico o que deve ser trabalhado em cada campo e em cada faixa etária a partir de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que, na segunda versão do documento, estão referidos a princípios éticos, políticos e estéticos, reafirmam a equidade da educação nacional a qual cabe a BNCC-EI assegurar, assim como buscam contemplar as diferentes dimensões da experiência humana que atravessam o currículo.

Uma vez que as comissões que atuaram na elaboração das versões um e dois do documento não o fizeram no caso da versão três e quatro, este relatório cumpre a importante função de dar a conhecer as condições que permitiriam que tal versão fosse reconhecida como parte do processo democrático, amplamente consultivo e alinhado à legislação educacional que deu origem à BNCC- EI.

Neste contexto em 2017 é apresentada a terceira versão da Base, com expressivas alterações, estas justificadas de modo geral pela “[...] ênfase nessas experiências que tem por objetivo *preparar* as

crianças para a transição para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 10, *grifo nosso*).

METODOLOGIA

A busca por sentidos se deu a partir da Análise de Discurso (AD) de linha francesa Michel Pêcheux (1995) e Orlandi (2015). Na busca propõe-se interpretar o que é produzido, dito, falado, silenciado, “esquecido” na relação entre infância que construímos e a infância que queremos, pensando na Base Nacional Comum Curricular como uma política que produz efeitos, consequências e sentidos.

A partir dos esquecimentos propostos por Orlandi (2015), os dispositivos analíticos desta pesquisa, estão organizados em discursos *da* política – Contexto da produção e influência e discursos *sobre* a política - Contexto da prática.

Os contextos constituídos pelas versões da BNCC, representados por *DP - Discurso Político* e o contexto da prática é referente as duas entrevistas realizadas com as gestoras da secretaria municipal de educação de Santa Maria RS, sendo representado por *DG – Discurso dos gestores*, conforme apresentaremos a seguir.

MOVIMENTOS ANALÍTICOS

O ponto de partida dos gestos analíticos refere-se à definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, pela BNCC os discursos das gestoras apresentam que os direitos de aprendizagens são o ponto forte da BNCC para a Educação Infantil.

[...] falo nos direitos de aprendizagem, eu acho que o ponto forte é esse, *tu poder dizer que para a tua colega que a criança tem garantido isso*, o brincar o explorar, o conhecer [...], é isso e eu falo muito quando eu estou conversando com as minhas colegas aqui, eu falo dos campos neh, mas eu digo, mais do que os campos, o Direito! Porque elas enxergam separados, óh então, ontem nós falamos muito, mais do que qualquer coisa é garantir esses direitos. (DG2)

Nesse discurso da gestão, o sentido produzido referiu-se a cobrança, controle, se as crianças têm direito a brincar, explorar, conhecer [...] pode-se dizer que, a criança tem garantido isso, logo o professor pode ser “cobrado” para tal. Macedo (2016) problematiza que o desejo de controle que produz a compreensão normativa de currículo.

Um dos movimentos discursivos de maior debate, refere-se aos campos de experiências. Estes constituem um arranjo curricular da Educação Infantil, nos quais as experiências vivenciadas pelas crianças promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. Das discussões a maior ênfase concentrou-se na alfabetização/linguagens e a educação matemática, conforme apresentado no Quadro 1 desta pesquisa.

Nesse movimento discursivo, o campo referente as linguagens, gerou maiores discussões, segundo o discurso do DG2: quando questionado sobre as versões a mesma responde que: “[...] eu fiquei apavorada com a questão da leitura e escrita ali, me assustou muito, por que ela mudou toda, ai me assustei porque eu enxergava os pequenininhos já sendo alfabetizados.”

Quando questionado sobre os movimentos discursivos dos campos de experiências e nas versões da BNCC, a gestora ilustrou os discursos produzidos nas reuniões pedagógicas da rede:

[...] ela disse que lá na escola dela, optaram pela versão qu e fala da leitura e escrita, a prof do segundo ano, já disse que vai reter no segundo ano, só que não pode! Mas já está com todo esse discurso, diz que disse para ela, tu que é tão assim

da Educação Infantil, tu vai ali na creche, [...] Vai ali na creche conversa com as gurias, diz para começar essa alfabetização, que quando chegar pra mim, eu vou ter que só dar o toquezinho para terminar, ela disse. (DG2)

Este discurso ilustra os sentidos produzidos no contexto de produção da política, volta-se para questões como: Educação infantil alfabetiza? O que é alfabetização? De quem é esta responsabilidade? Existe um sentido de “responsabilização” da alfabetização.

Para Barbosa et al. (2016) a Educação Infantil vem assumindo várias funções que se sucedem ou se acumulam ao longo da sua história, como a de estratégia de prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental. A forma como hoje se compreende a função social, política e pedagógica da educação das crianças pequenas tem sido influenciada por uma série de fatores

Em consonância com os sentidos abordados, o DG1 nos ilustra que: Isso se reflete até hoje, nós fomos na reunião e as gurias que entraram para a Educação Infantil,

[...] elas diziam assim: Por que nós tínhamos aquela ânsia, aquela coisa, de vencer o conteúdo, de vencer o conteúdo, de dar atividade, atividade, atividade. Mas não é bem assim, agora a gente sabe que a gente pode deixar eles brincarem, *só que aí tu escutando elas falarem isso, tu entende que para elas o brincar não é pedagógico*, por que eles tem aquele tempo de brincar, mas não é dirigido, não tem um olhar diferenciado sobre aquela atividade, não tem uma proposta por detrás daquele brincar. [...] o espaço da sala, a mesa ocupa um espaço, as cadeiras meio esparramadas, e estão todas as crianças em cima do tapete no cantinho da sala, todos amontoados, por que a mesa pela estrutura e o espaço ocupa um lugar muito mais importante do que o tapete, mas pedagogicamente tu tira as mesas, as cadeiras os tapetes as crianças da sala e se atua proposta é clara tu faz isso em qualquer lugar.

A partir dos discursos dos gestores, identifica-se que mais uma vez o sentido produzido volta-se ao caráter educativo da Educação Infantil, o que é o brincar na Educação Infantil? Que espaços são estes? O que se tem promovido? Estes sentidos contrapõem-se a proposta da BNCC, que prevê como eixo estruturante da Educação Infantil, interações e brincadeiras.

No DP a brincadeira deve ser priorizada neste momento de vida, dado que, ao brincar, as crianças interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias. As interações e o brincar, tomados como eixos do projeto educativo, criam situações nas quais as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças se articulam às proposições trazidas pelos professores.

Quando questionados sobre a transição Educação Infantil – Anos Iniciais, o DG2 apresenta como:

Uma coisa que me preocupa, [...], ela disse assim oh, o que vocês acham da educação infantil vim toda ela nos campos de experiência e o primeiro aninho já ter áreas do conhecimento, o que vocês entendem disso? Vocês acham que isso é frágil? [...]. ela dizia: sim, mas os campos de experiências te remetem as áreas, sim, remetem [...] mas não é a mesma coisa? Não! Não é a mesma coisa! Entendeu, aqui dentro a gente já teve uma discussõzinha, na rua, se tu está me dizendo que tu enxerga as áreas do conhecimento nos campos de experiências qual é a diferença de estar aqui. Ela é diferente, não é compartimentada, eu enxergo por que eu trabalhei as áreas, por que na hora dos meus planejamentos eu tinha esse olhar para as áreas, eu não sei sabe, e aquilo ficou me batendo, por que eu não tinha me dado por conta disso, que não é igual, que pode sugerir que seja igual, mas não é.

A partir do discurso da gestora, pode-se pensar que se produz na transição da Educação Infantil para o Anos Iniciais um sentido de ruptura, de modo que o sentido dos campos de experiências está

articulado a visão construtivista, de experienciar sentidos, enquanto as áreas do conhecimento dos anos iniciais remetem a educação tradicional, repetição, memorização. Tal embate pode ser elucidado ao fato que de apenas a Educação Infantil permaneceu com o termo Direitos de Aprendizagem, enquanto as demais etapas se constituem em competências gerais, e ainda estas, são referentes a toda a Educação Básica.

Para abordarmos o contexto da prática, não podemos deixar de discorrer sobre o discurso da “implementação” da BNCC, no DP o discurso de implementação está alicerçado a *igualdade e equidade* de ensino no Brasil, para iniciar as discussões, destaco as alternativas apresentadas nas versões da BNCC.

Para o DP compete à União, *promover e coordenar ações e políticas* em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos *critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação*.

Em contraposição aos discursos da BNCC, ao se referir as condições de oferta e infraestrutura, o discurso do DG1 ilustra o contexto atual do município estudado:

A Educação Infantil é a que mais cresce na rede, em 10 anos, a gente teve um aumento de 120%! é muito, muito grande! e o nosso quadro não cresceu proporcional, [...] por que até 2000 era assistência (social) que uma caminhada em 18 anos é muito rápida, imagina, então, realmente tem toda essa questão, tem a questão da maturidade de cada escola.

Conforme as palavras da gestora no município, até os anos 2000 a educação de crianças de zero a seis anos era responsabilidade da assistência social, isso representa e ratifica a trajetória da educação infantil no Brasil, o discurso da DG2 ilustra ainda mais essa realidade:

Os nossos espaços é cruel! Era de saúde neh, a grande maioria era postinho de saúde. Nós temos a Luizinho de grande que duas no corredor não passa, é uma de cada vez.

DG1: A própria Darci, *tu já fica esperando que horas que irão te dar injeção*, ela é azulejada inclusive, branquinha, por que era um posto! Tu enxerga assim, a estrutura.

Em contrapartida a essa realidade, o DP prevê que a BNCC deverá ajudar a superar a *fragmentação das políticas educacionais*, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania.

Em conformidade o DG2 dispõe sobre as políticas para infraestrutura:

Já são 18 anos e permanece igual, as infraestruturas, não tem, não tem. Tem agora a questão do programa escola conectada um programa do governo, para que todas as escolas tenham internet em alta velocidade, tá dai tu vai prever um programa que provavelmente vai te distribuir novos computadores e tal, tá e aí? *Pra ti fazer uma sala de informática em uma escola de Educação Infantil, tu vai deixar de atender uma turma integral ou duas turmas de turno parcial para ter um laboratório? Então essa questão de logística, de estrutura de financiamento, desses impactos de programas que também são conflitantes?*

O discurso apresenta alguns dos conflitos da “implementação” das políticas, o sentido que se produz é de escolha, se optar pela sala de informática se abre mão do atendimento, ora, como garantir igualdade e equidade nesse contexto de escolhas? A ampliação de vaga pode ser articulada com a qualidade?

Diante desse conflito, o DG2 ilustra o contexto da oferta de vagas no município:

As EMEIs assim, tem casos que tu tem que estar mais perto tem, mas não me preocupa, agora as EMEFs me apavora! [...] são 38 escolas que ofertam turmas de Educação Infantil. Isso está fora do nosso controle, por que tem colegas que coordenam a Educação infantil pedagogas como tem área coordenando.

DG1: Uma professora de Português coordena a Educação Infantil, e aí a colega, a pedagoga fica sozinha, reprimida.

DG2: Nesse contexto a gente ainda não teve perna para chegar, a gente até oportuniza algumas formações e tal, mas tu não consegue chegar lá.

Cabe destacar, que segundo os discursos das gestoras, durante o percurso de produção da política - as versões da BNCC houve amplo debate entre a equipe gestora e a rede de Educação Infantil do município estudado, por meio de encontros, palestras e formações sobre o tema. *Como ações e estratégias para “implementação” a orientação é que o tema seja debatido nas reuniões pedagógicas das escolas, e que no momento de reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos seja incorporado a BNCC.*

Em síntese, a partir desse estudo os sentidos produzidos no deslocamento de direitos de aprendizagem para competências gerais em toda a Educação Básica, nos remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” cobrança – relação currículo-avaliação. Tal sentido pode ser evidenciado a partir do o conceito de memória discursiva – interdiscurso, sendo estes os sentidos produzidos pelas gestoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elencar algumas considerações sobre esta pesquisa, retoma-se seu objetivo analisar a produção de sentidos de Educação

Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS.

Nessa busca compreendeu-se que a palavra Base produz sentidos, remete a estrutura, organização, algo que sustenta, nos movimentos de divulgação o discurso produzido era: “A Educação é a Base”. Para Lopes (2015, p. 12) o nome Base Nacional Comum Curricular faz supor haver “um selo oficial de verdade” para “[...] um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido”. Além disso, a base vem promovendo o discurso do que falta à educação de “boa” qualidade, sendo ela o caminho para uma educação de sucesso, desempenhando a tarefa de salvação, de sutura da falta de qualidade (CUNHA, LOPES, 2017).

O discurso proposto pela BNCC é a promessa de uma educação de qualidade, igualitária e com equidade, garantindo o sucesso escolar. Esse discurso está alicerçado ao discurso de “implementação” da base, ao usar o termo, o documento produz o sentido que o que está escrito na Base será transcrito no contexto da prática. As gestoras entrevistadas evidenciaram o grande desafio dessa “implementação”, ratificando que o contexto da escrita não se transfere para o contexto da prática, nessa trajetória muitos sentidos são produzidos, sentidos estes que únicos para cada sujeito. Nas palavras de Orlandi (2015) o sentido é assim uma relação determinada do sujeito, é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos. “E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados pela linguagem” (ORLANDI, 2015, p. 45)

Evidencia-se ainda, que “[...] o currículo é definido na escola, pelos seus profissionais (professores, coordenadores, diretores) junto com as crianças e uma BNCC serve como referência para a tomada de decisões pelas equipes escolares” (BARBOSA, CRUZ, OLIVEIRA, FOCHI, 2016, p. 25). No caso da Educação Infantil, o ponto crucial dessa discussão é a especificidade dessa etapa, seu caráter

educativo, sua organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, contudo, conforme evidenciado na pesquisa, os sentidos produzidos, identificam que ainda há muita discussão sobre o papel da Educação Infantil, muito ligado ao alfabetiza não alfabetiza.

A pesquisa propiciou ainda compreender os diversos sentidos de Educação Infantil produzidos em diferentes contextos, o sentido de Educação Infantil difere-se de escola para escola, muitas vezes de professor para professor, entende-se que base propõe o mínimo para educação, contudo, conforme os discursos apresentados, como propor o mínimo quando não se tem o básico?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C.; CRUZ, S. H.; OLIVEIRA, Z. M. FOCHI, P. Que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> acesso em set. de 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4. abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: 1ª Versão*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_EDI&tipoEnsino=TE_CE>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: 2ª Versão*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-basecurricular/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: 3ª Versão*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf/>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: Versão homologada*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf/>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei n.º 9.394*, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 jun. 2017.

CALDEIRA NETO, O. *Frente nacionalista, neofascismo e novas "direitas" no Brasil*. Faces de Clio, Juiz de Fora, v. 2, n. 4, p. 20-36, jul./dez. 2016.

CUNHA, E. LOPEZ, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35. 2017. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68>> acesso em: maio, 2018.

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, A. C. e Mendonça, D. de. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. p. 117-147. São Paulo, Brasil: Annablume. 2015.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2016.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi [et al]. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

3

André Hellvig da Silva
Ângela Maria Andrade Marinho

**EDUCAÇÃO
SUPERIOR:
MOBILIDADE
ACADÊMICA
E CURRICULAR
NA ERA DA EDUCAÇÃO 4.0**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.76-90

INTRODUÇÃO

Ao debruçar sobre a temática da evasão escolar, a presente análise procura desvelar algumas das reais causas que levam os discentes, principalmente do nível superior de educação, a abandonar a formação pretendida. A partir de pesquisas realizadas sobre a base bibliográfica produzida nas últimas décadas por pesquisadores dedicados ao tema, este trabalho procura apresentar como alternativa ao problema a adoção de uma nova visão de gestão educacional, onde a aplicação do conceito de transdisciplinaridade, aliado à adoção de uma estrutura curricular rizomática, abre possibilidades de mobilidade curricular e, conseqüentemente, acadêmica.

Referente ao efeito limitador que uma estrutura curricular engessada impõe às possibilidades de mobilidade curricular, este texto foca inovações que instituições vêm apresentando como forma de contornar alguns dos obstáculos relatados por estudos sobre a evasão em cursos superiores. Em relação à mobilidade acadêmica, abarca as estruturas curriculares atualmente adotadas por instituições educacionais de âmbito nacional e internacional, discorrendo sobre as pertinentes limitações impostas por tais, vez que reféns de uma abordagem lógica arbórea.

Sem desconsiderar a importância dos conceitos de inter e multidisciplinaridade, apresenta, como fundamental para atendimento às demandas naturais de um sistema educacional aberto e, portanto, flexível, o conceito de transdisciplinaridade, visto que somente a definição de saber adotada por este suprirá as necessidades dos discentes no processo de construção do conhecimento.

Não se restringe aqui a questão fundamental à introduzir pequenas alterações ou reformas que sanem pequenos problemas,

mas a inspirar instituições a adotarem atitudes revolucionárias e, conseqüentemente, transformadoras do contexto educacional atual.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada, conforme sintetizado anteriormente, consiste, em uma pesquisa teórico-empírica, de natureza exploratória e bibliográfica a partir da análise de diferentes publicações, em âmbito mundial, sobre estudos realizados na última década em relação ao problema da evasão em cursos superiores. Não obstante a evasão se apresente em outros níveis educacionais, como os níveis fundamental e médio, traz sérias implicações quando analisado em função das demandas de um mercado de trabalho, no qual detecta-se há anos um déficit em termos de formação profissional.

Tendo como problema o efeito limitador das estruturas curriculares atualmente adotadas pelas instituições educacionais na questão da mobilidade curricular e acadêmica, objetiva apresentar alternativas que gerem novas possibilidades, permitindo com isso atingir índices mais confortáveis no que diz respeito aos indicadores de conclusão no nível superior.

APORTES TEÓRICOS

Ao abordar questões sobre sistemas educacionais e, principalmente, sobre a evasão escolar, faz-se necessário relembrar alguns fatos marcantes na área. A história da educação, aqui apresentada de forma bastante concisa, serve de cerne por meio do qual se pode vislumbrar o fio condutor das evoluções que se sucederam

desde remotas épocas, a fim de alicerçar as ideias que ora fundem-se no sentido de alterar os rumos da educação.

Buscamos nas afirmações de Mario Alighiero Manacorda (2010), baseadas, como o próprio autor afirma, em estudo de incontáveis fontes, a gênese do que podemos considerar educação. Já no Egito do século XXVII a.c., os ensinamentos eram a forma utilizada para a perpetuação de costumes e preceitos morais.

Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes. Estes são sempre em forma de conselhos dirigidos do pai para o filho e do mestre escriba para o discípulo [...], e insistem na ininterrupta continuidade de transmissão educativa de geração em geração. A imutabilidade e a autoridade dos adultos são as características fundamentais desta educação. (MANCORDA, 2010, p. 23)

Certamente, os aspectos da educação egípcia também estão presentes nas escolas gregas, séculos IV a II a.c., que remontam o período pré-homérico, no entanto, diferentemente dos princípios educacionais egípcios, a escolas gregas “em vez de colocarem a razão humana a serviço dos deuses ou dos deuses-monarcas, enaltecem a razão como instrumento a serviço do próprio homem” (GILES, 1987, p. 11). É na Grécia que encontramos os primeiros movimentos sociais no sentido de enfrentar os problemas da natureza, tarefas e objetivos do processo educativo. Foram introduzidos, a partir das práticas adotadas pela cidade-estado de Atenas, os conceitos de “escolas” (ginástica, música e escrita), ensino em tempo integral, instrutor. Apesar disso, o magistério era profissão indigna de homens livres. Já o ensino superior, atendendo a um novo ideal sociocultural, se molda às novas demandas sociais (GILES, 1987, p. 13-17).

Por sua vez, as origens do aprendizado das “ciências universais”, segundo a concepção ocidental contemporânea de

universidade, datam do fim do século XI, na Itália e na França, e se deram por ocasião da necessária independência ante as escolas religiosas (GAL, 1989, p. 45-53).

Se as primeiras “escolas” surgiram na Grécia, com o objetivo de propiciarem momentos de reflexões, as escolas multitemáticas só foram surgir em meados do século XIX. É a revolução industrial alterando as condições e exigências da formação humana (MANACORDA, 2010, p. 325-373).

Nesta mesma condução de raciocínio, elucida-nos Luzuriaga sobre as transformações ocorridas no correr do século XIX.

Do século XIX procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis da instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga ou extraconfessional. [...] No que tange à educação secundária, também fica fundada, nas linhas gerais, sem alcançar, contudo, o desenvolvimento da primária, por limitar-se a uma só classe social, a burguesia, e por ser considerada apenas como preparação para a Universidade. Esta, por seu lado, adquire novo caráter como centro de alta cultura e de investigação científica, ante o sentido puramente profissional e docente das épocas anteriores. (LUZURIAGA, 1984, p. 180-181)

Este resgate histórico sobre as evoluções ocorridas oportuniza salientar que no Brasil o surgimento da primeira escola ocorre no ano de 1549.

Só no ano de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira. É a partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que o governo brasileiro estabelece os pilares que passam a orientar a estruturação curricular das escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e dois anos depois são apresentadas as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), orientadoras da estruturação dos currículos e conteúdos mínimos a serem abordados. Dessa forma, respeitando a diversidade social nacional e o contexto em que os discentes encontram-se inseridos, as instituições podem relacionar conteúdos às competências desejadas (NETA, FIGUEIRA, 2016, p. 82).

As divergentes opiniões sobre criar estruturas curriculares baseadas no conceito e na relação existente entre conhecimento, competências, saberes, conteúdos e objetivos, buscam atender às demandas sociais nacionais ou regionais, além de dar conta da obtenção de índices confortáveis em avaliações sobre qualidade da educação aplicadas por organizações mundiais, como por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Apesar de atualmente o Brasil apresentar, de maneira geral, um aumento no índice de pessoas na faixa etária de 25 a 64 anos com diploma de curso superior, esse fato não é gerador de grandes expectativas, pois em 2007 este valor estava em 10%, passando para 17% em 2017 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018, p. 55).

O que vemos, apesar de todas as intervenções realizadas por diversas instituições educacionais no sentido de oferecer melhores serviços, é um crescente índice de evasão escolar, atingindo, particularmente no ensino superior, valores preocupantes, como nos apontam estudos sobre ociosidade de matrículas e evasão nos anos de 2010 à 2014, apresentados pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), em trabalho publicado no ano de 2018.

No que tange à evasão, esta tem oscilado nos últimos anos em torno de 20-25% ao ano. Levando-se em consideração um universo de cerca de 7 milhões de universitários, isso representa algo como 1,4 milhão de estudantes, um valor extremamente

elevado para um país que carece de profissionais qualificados. (Academia Brasileira de Ciências, 2018, p. 29)

Ou, conforme dados mais precisos apresentados nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2011 e 2018, a evasão nos cursos superiores ofertados no país, passou de um índice de 23,3% para 28,9% em 2018 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012 e 2019).

Ainda que os índices de evasão assustem muitos estudiosos, poucas instituições preocupam-se em apurar o número de evadidos, e menos ainda em atuar no sentido de verificar as causas destas e tentar mitigar as consequências. Parece dominar a ideia de que atribuir aos próprios discentes a responsabilidade pela evasão é natural, o que nitidamente é contrariado pelos dados coletados em diversas pesquisas realizadas periodicamente por diversos órgãos.

Destacamos, a seguir, algumas das causas apresentadas pelo estudo estratégico realizado pela ABC, em 2018.

As causas da evasão são múltiplas. Podemos, de forma resumida, destacar aqui algumas delas: 1. Erros na escolha do curso, muitas vezes devido à pouca informação que os alunos do ensino médio recebem sobre cada um dos cursos, sobre as profissões e sobre o mercado de trabalho naquela área; [...] 3. Aulas com formatos pouco atraentes, cursos ortodoxos e com pouca flexibilidade e liberdade de escolhas por parte dos alunos, além de disciplinas pouco interconectadas; [...] (Academia Brasileira de Ciências, 2018, p. 30)

Considerando as causas relatadas anteriormente como suficientes para instigar reflexões mais profundas sobre as estruturas curriculares até o momento adotadas pelas instituições educacionais, busca-se ventilar hipóteses que apresentem alternativas viáveis para uma melhor condução do processo educacional no ensino superior.

ANÁLISES

Perpetuando sistemas seculares, o ritual para participar do processo de aprendizado formal ofertado pelas instituições educacionais dita que os candidatos precisam, na educação básica, matricular-se em determinado ano letivo, e, no ensino superior, realizar, previamente, a escolha de um curso a ser realizado no decorrer de alguns anos. A despeito das diferenças existentes entre as implementações de organização curricular adotadas em diversos países, e, independentemente do nível que estiverem cursando, estes devem frequentar aulas em dias e horários pré-estabelecidos, fazer parte de turmas montadas com base em critérios muitas vezes não muito bem definidos, obrigatoriamente cursando disciplinas constantes em uma matriz curricular pré-definida e tendo que realizar avaliações padronizadas para obter o sancionamento de progressão.

Muito dialoga-se sobre sala de aula invertida, ações de redução da evasão, uso das mídias e da web, motivação do aluno e sistemas de avaliação, compreendendo estas reflexões, basicamente, variáveis do campo didático/pedagógico. Entretanto, sob o aspecto da gestão, experiências foram realizadas, mas pouco mudou, nada revolucionou a educação em um período de nove séculos.

Revoluções não são reformas, nem adaptações!

Tome-se como parâmetro comparativo as Revoluções Industriais. Em 1760, a máquina a vapor transformou a produção artesanal para industrial, assim como em 1870, o motor a combustão e o uso da energia elétrica na mecanização da indústria têxtil trouxeram avanços nunca antes imaginados. Da mesma forma, na segunda metade do século XX (poderíamos citar o ano de 1969 como marco) o computador, as telecomunicações, a biotecnologia, a robótica e a automatização do parque fabril trouxeram transformações sociais

inimagináveis. Ainda, neste século, a inteligência artificial, os *Big Data* e os sistemas ciberfísicos apresentam e prometem possibilidades infinitas de aplicações.

Estes conceitos, estas ideias não são reformas dos conceitos vigentes à época... são revolucionários.

É necessário quebrar paradigmas nas instituições educacionais, desfazendo a crença de que somente por meio de uma educação seriada, com salas de aula e disciplinas se consegue propiciar ambiente para a construção de conhecimento. Muito pelo contrário, como Morin elucida quando discorre sobre a complexidade do saber

Como a nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. [...] A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. (MORIN, 2000, p. 42-43).

Existem inúmeras tentativas de ruptura com os padrões curriculares, várias instituições estão a inovar em matéria de gestão. Como por exemplo, universidades de pesquisa dos Estados Unidos, que ofertam bacharelados com opção de carreira somente a partir do terceiro semestre (Academia Brasileira de Ciências, 2004, p. 10), ou ainda, as ofertas de bacharelado interdisciplinar (BI) por instituições nacionais, como a Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), entre outras. Ainda, a oferta de licenciaturas interdisciplinares (LI), cuja flexibilidade curricular supera a lógica de pré-requisitos (Academia Brasileira de Ciências, 2018, p. 66-68).

Para além destas iniciativas, pode-se citar o bacharelado em ciência e tecnologia, ofertado pela UFABC, cuja proposta é a flexibilidade curricular, composta por disciplinas obrigatórias, de opção-limitada e de livre escolha.

Apesar disso, podemos concordar com Xavier e Steil, quando, ao introduzirem o conceito de estrutura curricular rizomática, afirmam que

Ações interdisciplinares intensificam trânsitos verticais e horizontais, mas não avançam de fato no fim da compartimentalização [...] uma perspectiva rizomática reconhece a multiplicidade das áreas do conhecimento, rompendo com as hierarquizações e disciplinarizações. (XAVIER; STEIL, 2018, p. 5).

Rizomas são estruturas que se desenvolvem sem seguir um padrão, não há um filo fundamental. Nós ainda estamos atrelados a uma estrutura curricular de origem arbórea, e dela temos dificuldade para nos desvencilhar. Esta dificuldade é conceitual, está arraigada em nossas “histórias de vida”.

Morgado (2013) defende um currículo onde conhecimentos e saberes transversais sejam valorizados como necessários para o desenvolvimento integral do discente.

É preciso repensar a ideia de currículo, pois, de acordo com Gallo, “Os campos do saber são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados” (GALLO, 2008, p. 81).

E, a partir da afirmação de Gallo sobre os campos do saber, se faz mister a associação de um currículo mais aberto, mais flexível, ao conceito de transdisciplinaridade, muito bem explicitado por Nicolescu.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 11)

Complementando o conceito, Paulo Afonso Ronca esclarece um pouco mais sobre o significado de transdisciplinaridade e sua aplicabilidade nas estruturas curriculares, levando a acreditar na integração, de fato, das disciplinas.

A transdisciplinaridade não rejeita, mas reúne as teorias, percebendo nelas o invisível, o ponto que lhes é comum. Recusando fragmentações, ela considera diferentes ângulos da realidade, das ciências e das culturas e os aproxima, num movimento subjetivo de interação, de integração, de intersecção. [...] O currículo transdisciplinar deve alimentar a ideia de que nenhuma disciplina tem mais valor do que as outras e de que a nossa missão não se esgota na explicação de conteúdos implícitos nelas. (RONCA, 2001, p. 40-41).

No entanto, há que se realizar diversas transformações nos sistemas educacionais para que a mudança ocorra, não só administrativas, mas em todos os setores e esferas da gestão, pois há que se assimilarem novas formas de condução do processo educacional. Não são reformas, como já mencionado anteriormente, mas revoluções.

Diversos pensadores da área educacional já antecipam os possíveis sistemas que poderão advir, com base nas tecnologias disponíveis ou nas novas necessidades criadas pelas transformações pelas quais passam a indústria e a sociedade como um todo, tanto na área administrativa quanto nos setores de ensino, pesquisa e extensão. Nesse norte, nos apresentam algumas possibilidades os gestores do Sindicato de Empresas Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo (SEMESP), Ana Valéria e Fábio.

O organograma será horizontal ou mesmo inusual. [...] A oferta de graduação e pós-graduação, como conhecemos, já está em crise. [...] Será preciso abandonar a ideia de tempo de integralização, e adotar a oferta de cursos interinstitucionais e o modelo de transdisciplinaridade. [...] Já é evidente a mudança do perfil do professor e tal transformação será acentuada. [...] Não

irá mais atuar em sua disciplina, de forma isolada. Com outros colegas professores, será coorientador no desenvolvimento de projetos e atividades dos estudantes. [...] (REIS; REIS, 2020)

E as tantas projeções realizadas por pesquisadores da área da educação, muitas vezes de amplo espectro, deverão ser redefinidas, refinadas e, conseqüentemente, redirecionadas aos níveis mais pertinentes. Ainda que pesquisadores e pensadores da educação possam analisar os problemas, conjecturar sobre, levantar hipóteses para a solução destes e mesmo delinear novos rumos, sempre haverá a necessidade das instituições reverem seus conceitos e bases sobre a educação e redefinirem suas crenças no que diz respeito à revolução necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a chave do avanço necessário para a revolução na educação reside na aplicação conjunta dos conceitos de estrutura curricular rizomática e transdisciplinaridade, a partir do relacionamento necessário e natural entre os diversos conhecimentos, apresentados e conduzidos por uma estrutura educacional que permita ao aluno avançar ao seu ritmo e escolher, ainda que sob orientação, os caminhos a serem percorridos e a ordem da construção do conhecimento que, futuramente, determinará sua profissão. Mas são só ideias.

Não existem caminhos pré-definidos, não há garantias de sucesso, não se pode prever com certeza absoluta onde darão as iniciativas que forem tomadas pelas instituições que desbravarem novas sendas. O que existe é a certeza de que os sistemas existentes, esse legado herdado de tempos medievais, necessitam ser substituídos. Não há como atender às novas demandas sociais com estes modelos

arcaicos que foram projetados para uma época em que não existiam os recursos tecnológicos atuais.

Somos seres em transformação, em um mundo que se transforma constantemente e é constantemente transformado pela ação humana. Como pode a educação, mola impulsionadora da humanidade não atualizar-se? É preciso ousar, criar novas formas de gerir os sistemas educacionais. Uma educação adequada à sociedade do século XXI, capaz de quebrar paradigmas e oportunizar um cenário completamente inovador, aliando, a um só tempo, avanços tecnológicos e currículos sem amarras. Criar estruturas que proporcionem ao homem pós-moderno construir sua caminhada profissional, sem ter que seguir exatamente os passos de outros, sem ser manipulado a fim de dar continuidade a sistemas e estruturas que não cabem neste novos tempos. É preciso romper com as amarras do passado e construir o novo, um novo referencial de formação a ser construído pelo homem-sujeito do seu aqui e do seu agora.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Ciências. *Repensar a educação superior no Brasil: análise, subsídios e propostas*. Luiz Davidovich (coord.). Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Ciências, 2018. 124 p.

Academia Brasileira de Ciências. *Subsídios para a Reforma da Educação Superior*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2004. 37 p.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 18 de jun. 2019.

GAL, Roger. *História da Educação*. Tradução: Álvaro Cabral. Título original: *Historie de L'Éducation*. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GALL, Sívio. *Deleuze & a educação*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GILES, Thomas Ranson. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: Inep, 2012.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 23 ago. 2019

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 23 ago. 2019

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 15ª Ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1984.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação – Da antiguidade aos nossos dias*. 13ª Ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a03v21n80.pdf>>. Acesso em 23 de mai. 2019.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETA, Natércia de Andrade Lopes; FIGUEIRA, Ana Paulo Mendes Correia Couceiro. Mudanças na estrutura curricular da educação básica do Brasil e de Portugal e a formação continuada de professores. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 38, nº 72, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/61>>. Acesso em 15 de abr. 2018.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: Abril de 1999. *Educação e Transdisciplinaridade*. CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar.

Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>>. Acesso em 05 jul. 2019. 462 p.

REIS, Ana Valéria; REIS, Fábio. Novo modelo de IES. Sindicato de Empresas Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. São Paulo, jan. 2020.

Inovação Acadêmica. Disponível em <<https://www.semesp.org.br/inovacao/noticias/novo-modelo-de-ies/>>. Acesso em 12 set. 2020.

RONCA, Paulo Afonso. *O conhecimento total*. Nova Escola. Caderno de Planejamento. São Paulo: Editora Abril. Fundação Vitor Civita, Dezembro, 2001.

XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José. Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC. *Educação e Pesquisa*. V. 44. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100311&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 23 jan. 2019.

4

Cristina Idevani Stangherlin Arnout
Ana Carla Hollweg Powaczuk

**FORMAÇÃO
CONTINUADA
DE PROFESSORES:
INDICADORES
PARA UMA POLÍTICA NA REDE
MUNICIPAL DE ITAARA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.91-106

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

As políticas públicas direcionadas à Formação de Professores vêm sendo estudadas e debatidas por diferentes atores da comunidade acadêmica, tendo em vista sua implicação para o contexto educacional em nossa sociedade (MELLO, 2000). A preocupação repousa em construir alternativas que contribuam para a qualificação dos processos educativos em curso, partindo do pressuposto que a formação de professores é uma ação fundamental para as transformações que se fazem necessárias.

Na formação de professores é depositada a expectativa de um melhor desempenho do profissional para que ele consiga atender as exigências presentes no cotidiano escolar. A formação, dentro deste contexto, é considerada o viés capaz de promover a inovação pedagógica, favorecendo uma educação que responda as demandas emancipatórias de uma sociedade que está em constantes mudanças.

Assim, o pressuposto de que a formação continuada de professores deve ser prioridade na educação brasileira tem mobilizado pesquisadores e estudiosos à reflexão sobre ações que precisam ser contempladas neste âmbito, bem como na avaliação dos impactos de programas e políticas educacionais desenvolvidas com este enfoque.

Compreendemos a formação continuada como um processo atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para a inovação da prática pedagógica, entendida como uma ação não decretada, construída pelos sujeitos envolvidos a partir de esforços compartilhados de reflexão e de avaliação permanente (BOLZAN; POWACZUK, 2018). No entanto, ainda observamos o predomínio de formações com o enfoque na transmissão e na isonomia, como se

houvesse ações formativas válidas para todos os sujeitos ou aquelas fundamentadas em um educador ideal.

O distanciamento da realidade escolar coloca-se como outro condicionante, remetendo-nos a necessidade de pensarmos em ações de formação que considerem as diferentes experiências docentes, bem como a forma como cada professor elabora seus conhecimentos e realiza fazeres da docência a partir de contextos reais da profissão. No entanto, é necessário pensarmos a formação continuada a partir de demandas elencadas pelos docentes, para que garantindo direitos e proporcionando condições de trabalho seja possível favorecer o desenvolvimento profissional de professores.

Diante deste entendimento buscamos compreender, através de uma investigação vinculada ao Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria - Mestrado Profissional, quais elementos são necessários para a elaboração de uma política de formação continuada que responda às demandas dos professores do Município de Itaara, os quais foram colaboradores da mesma. Tendo em vista este questionamento, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho sociocultural, a partir da organização de um espaço dialógico, problematizador e reflexivo o qual denominado “Encontros de Formação: compartilhando e (re)construindo saberes (ECER)”.

O processo metodológico delineado para elencar indicadores de uma política de formação foi realizado como intuito de compreender que uma pesquisa acadêmica exige o encontro genuíno com o outro, a partir de seu contexto social. Uma posição que implica a sensibilidade e a escuta cuidadosa, sem com isso desconsiderar a posição ativa pesquisador que deve gerar respostas as demandas da instituição escolar, em especial das que compõem a Educação Básica.

CAMINHOS TRILHADOS PARA ELABORAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com a intenção de alcançar os objetivos da investigação propusemos um espaço dialógico pautado em dimensões inter-relacionadas de Escuta atenta do professor, de Contextualização da/na profissão, de Experimentação e de Reelaboração de concepções acerca da prática docente (ECeR). O movimento investigativo desenvolvido teve como conceitos orientadores a formação pedagógica docente e sua relação com o desenvolvimento profissional docente.

Além disso, para potencializar as narrativas dos docentes feitas ao longo dos Encontros utilizamos como instrumentos de pesquisa: questionário, a entrevista semiestruturada e diário de campo reflexivo, reconhecendo os colaboradores do estudo como sujeitos que elaboram conhecimentos, produzem ideias e pensamentos singulares, a partir de suas experiências sociais e coletivas. Desta forma, estes instrumentos auxiliaram na compreensão das experiências que cada professor possui suas representações, bem como as impressões elaboradas durante o processo de pesquisa. Logo, as experiências narradas dos professores ocuparam o centro de referência das análises e interpretações que foram produzidas na pesquisa (CHIZZOTTI, 1991).

Pautamo-nos em Bolzan (2005) quando enfatiza que o trabalho conjunto é capaz de mobilizar a cooperação entre indivíduos, permite à organização, definição e redefinição do processo interativo a cada passo, considerando-se “a base de toda a atividade cooperativa, a ação conjunta, havendo negociação, conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe todo processo” (BOLZAN, 2005, p. 94).

Neste sentido, os encontros formativos foram permeados pela dialogia instaurada entre os ditos e as escutas produzidas, permitindo

o reconhecimento de cada uma das professoras como protagonistas de sua formação. Os professores quando tem a oportunidade de dizer, tanto de seus entendimentos, quanto de seus mal-entendidos, possibilita-lhes a conscientização compreensão, ou não, a partir do processo reflexivo instaurado via rede de interações colaborativa (BOLZAN, 2005).

Desse modo, podemos dizer que, à medida que estes professores discutem suas concepções, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva (ISAIA E BOLZAN, 2004) contribuindo para a contextualização dos temas em pauta, a partir de suas experiências cotidianas. De acordo com Bolzan e Isaia (2007), isso torna-se possível quando os professores comparam e modificam seus pontos de vista, tematizam acerca de um determinado conhecimento, transformando o já sabido em algo novo, explicitando as relações entre o conhecimento pedagógico construído e os conhecimentos prévios dos professores.

Neste sentido, a partir das dimensões articuladoras dos encontros formativos a escuta, a contextualização, a experimentação e a reelaboração (ECeR), foi possível instaurar uma rede de interações e mediações que fomentaram a reflexão colaborativa, permitindo tecer os construtos desta investigação.

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO: OS DITOS DOS PROFESSORES

O ser e fazer-se professor constitui uma atividade complexa que requer formação permanente. Os professores em sua ação docente estão, constantemente, diante de múltiplas situações e enfrentamentos, os quais demandam participação em espaços de formação que

os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado (SANTOS; POWACZUK, 2012).

Nesta perspectiva podemos dizer que a formação se caracteriza como o processo que os sujeitos realizam ou participam para se colocarem em condições de exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. Segundo Ferry (2004) há necessidade de diferenciar ações de formação e o contexto prático da profissão, pois a prática da docência não pode ser vista como a formação propriamente dita. De acordo com este autor, ao ensinar o professor volta sua atenção para criar condições para que os estudantes se apropriem do conhecimento com o qual estão trabalhando, isto é, sua ação está direcionada ou tem seu foco no trabalho sobre/com o outro. Diferentemente caracteriza-se a formação, que é um trabalho sobre si e, portanto, reflexivo, definindo-se como um espaço-tempo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Deste modo, é importante conceber e respeitar o conhecimento construído pelos professores e esclarecer que seus saberes precisam ser considerados e compreendidos dentro de um contexto mais amplo da profissão, ou seja, não o restringindo as aprendizagens que se estabelecem no âmbito escolar; mas relacionando com os elementos que constituem o trabalho docente na sociedade. Ainda, os saberes não estão reduzidos à transmissão de conhecimentos, sendo oriundos da formação profissional, entrelaçados com os saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

O professor se constitui, nessa perspectiva, a partir do que ele experiência ao longo de sua vida e de sua profissão. Por isso, é necessário enfatizar a importância de relacionar os saberes acadêmicos com os saberes construídos em espaços de reflexão sobre a prática. As professoras colaboradoras da investigação, ao se manifestarem sobre a formação evidenciaram a relevância desta para o desenvolvimento da docência quando expressam em suas narrativas que

Formação é tudo aquilo que colabora, que faz tu repensares tua prática e colabora para melhorar a qualidade da tua ação (PA, Entrevista, 2018).

(...) a formação é tudo o que lhe faz ir além da sala de aula, são experiências, são vivências e, também, palestras. Tudo isso é uma questão de formação. Leitura de livros e, principalmente, a troca (PD, Entrevista, 2018).

A formação é considerada como algo intrínseco a carreira docente. Revela-se como elemento fundamental a possibilidade de retomar a prática para refleti-la e, a partir disso, qualificá-la. Ainda, os professores destacaram a formação como ponto de apoio e como forma de superar a solidão pedagógica³, tão presente no cotidiano docente como podemos observar no relato de PA

Situações que ajudam a clarear, a gente fica recreios, reuniões sempre girando ao redor dos problemas e das situações que tu te sentes desafiada e a formação vem para nortear; por exemplo: vamos por aqui, dando opção para a gente achar alternativa. Isso, com certeza, necessita um espaço de formação que contemple além da discussão do problema, estudo de teorias que possam afirmar melhorias no nosso trabalho (PA, Entrevista, 2018).

O comprometimento do professor com sua profissão cria possibilidades para que ele reflita sobre o seu fazer pedagógico, na tentativa de compreender os problemas de aprendizagem dos seus alunos e a forma como se organizam os currículos escolares; então, ter o espaço para socializar suas construções através de troca de experiências com outros professores é imprescindível.

Para transformar esta realidade, ainda presente é necessária a ruptura do isolamento dos profissionais que, ao assumirem uma perspectiva de trabalho coletivo, refletindo com os seus colegas sobre as demandas do contexto escolar, reorganizam os modos de atuação

³ De acordo com Isaia (2006, p. 373) solidão pedagógica é o sentimento de “desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

em sala de aula e constroem novas estratégias de trabalho. Isso implica compreendermos os professores como sujeitos capazes de produzirem conhecimento e de valorizar o saber que seus pares elaboram para que, no compartilhamento de ideias, possam contribuir na construção de uma nova proposta de trabalho. Nesta perspectiva, destacamos as narrativas das colaboradoras no que tange ao entendimento sobre a formação.

Formação é um processo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente realizado durante a sua vida profissional, como objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas (PE, Entrevista, 2018)

As discussões e o compartilhamento de experiências, permitiram as colaboradoras problematizar a concepção arraigada de heteroformação, levando-as a buscar, gradualmente, um espaço interformativo no qual começam a perceber suas potencialidades. Um espaço de compartilhamento quer seja de conhecimentos, de angústias ou de experiências positivas e são reconhecidos como oportunidades em que o docente percebe que não está sozinho.

[...] que o problema não é só meu em ter dificuldade de trabalhar sobre a inclusão e demais situações cotidianas (PC, 3º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).

Ao longo do desenvolvimento da investigação, foi possível perceber a revisita e a reelaboração das professoras sobre suas concepções de formação continuada e sobre a influência desta formação no desenvolvimento profissional; já [re]significando a compreensão que tinham do processo formativo.

Formação é tudo o que a gente pode compartilhar com os colegas. Não somente seminários que são muitos valiosos, mas nossas trocas e reuniões pedagógicas, refletindo sobre nossas angústias [...] numa formação a gente aprende mais com os colegas, com as atividades que os colegas propõem [...] que está voltada para a prática; enfim tudo que me ajuda em sala de aula faz parte da formação (PB, Entrevista, 2018).

Ainda, no decorrer do processo de investigação, o grupo de professoras manifestava o quanto um espaço formativo possibilita a revisitação de teorias estudadas e de conhecimentos construídos durante a formação inicial. Na narrativa de PM, ao referir-se ao compartilhamento de atividades e materiais, fica evidente como esta ideia era defendida e importante para a concretização de um espaço de formação. Em um Encontro disse que *“certamente é bom ouvir o trabalho da colega, assim como para colega que partilhou também, confirmando para ele que pode estar no caminho certo”* (PM, 3º Encontro de Formação, 2018).

Importa considerar que o professor, ao longo de sua trajetória, mobiliza um conjunto de saberes, os quais são validados no exercício da docência permitindo constituir uma “gramática geradora de práticas” (TARDIF, 2014), uma vez que esses saberes são utilizados pelo professor no dia a dia de sua sala de aula, da escola e transforma-se em saberes pedagógicos, através do saber fazer. Sendo assim, é importante ponderá-los no momento em que se constrói coletivamente uma proposta formativa.

É importante sempre dar ênfase à realidade escolar para atingir melhores objetivos, buscar conhecer a realidade dos seus alunos e das famílias; para que tudo isso aconteça é importante valorizar o saber do professor, a bagagem que ele traz e considerar o saber trazido pelo aluno, isso sim nos faz professor [...] O ser e o fazer e professor... não basta você ser professor, independente da graduação que você tiver cursado; se tu não fizeres o diferencial em sala de aula, não compartilhar as experiências, se trabalhar de forma individual isso não te torna um bom profissional. (PJ, 2º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018).

Assim, a formação continuada vem contribuir com processo educativo para que haja a ressignificação dos conceitos elaborados pelos professores, bem como para promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esse processo se dá tanto no individual que é quando o sujeito se propõe a aprender e, também, no coletivo, quando

é capaz de criar e recriar a partir do compartilhamento de saberes e fazeres da docência.

[...] na nossa prática cotidiana a gente tem tanto a contribuir de um jeito ou de outro com o trabalho dos colegas; cada professor tem uma forma de trabalhar e uma formação onde podemos refletir sobre isso favorece e contempla as necessidades da sala de aula. Embora, havendo professores que solicitam palestras e cursos pontuais, sabemos que este tipo de formação, por si só, não é suficiente. Precisamos de espaço para discutir as aprendizagens proporcionadas por estes cursos e, assim, melhorar nosso trabalho. (PG, 2º Encontro de Formação, Diário de Campo, 2018)

Ainda, algumas professoras manifestaram em suas narrativas a importância de fazer uso de uma teoria para respaldar a prática, sendo que estas nunca estão desvinculadas; em toda prática há uma teoria balizando sua efetivação.

Eu fiquei bastante feliz com as discussões teorizadas, porque, muitas vezes, não era entendida pelos colegas por trabalhar com metodologias diferenciadas que iriam interferir na aprendizagem dos alunos. Nos encontros de formação as teorias vinham para confirmar minha prática [...] nessas situações, muitas vezes, as colegas olhavam e passavam a entender como ocorriam as aprendizagens das crianças, demonstrando que eu não estava tão errada (PA, Entrevista, 2018).

Deste modo, a formação precisa proporcionar discussões conceituais para que o professor possa compreender melhor o percurso da aprendizagem do seu aluno, o que resulta, conseqüentemente, na melhora do seu fazer pedagógico.

No momento em que os professores têm um espaço para compartilhar as experiências, se evidencia a troca entre os envolvidos, cria-se a possibilidade de repensar a prática e, a partir desta, planejar novas propostas ou fortalecer as desenvolvidas.

[...] posso dizer que foram momentos incríveis, onde a partir das trocas de experiências, nós saímos motivadas para chegarmos em nossas escolas e tentar fazer algo diferente. Essas trocas

de práticas foram muito boas [...] foi muito bom, os momentos que foram proporcionados dentro da formação ora com estudo dos cadernos, ora com trocas de práticas com os colegas, com certeza contribuíram para eu poder repensar muitas coisas sobre minha ação em sala de aula (PE, Entrevista, 2018).

As professoras também pontuaram a formação dentro da escola como efetiva por esta acontecer no espaço de seu cotidiano, onde é possível discutir, minuciosamente, a situação que o grupo está vivenciando, respeitando a singularidade do local. Este espaço para formação é um norte para possíveis mudanças, uma vez que o grupo de professoras se descobre, se autoafirma e consegue vislumbrar um novo horizonte escolar.

A formação por ser do grupo da escola, onde as discussões não ficavam apenas nos encontros, mas iam até a sala de professores, nos recreios onde todas participavam deu um norte e, a partir deste pudessem pensar sua prática. Me atrevo a dizer que é a comprovação que uma formação efetiva se dá dentro do espaço escolar que tu trabalhas (PL Entrevista, 2018).

Nesta perspectiva, toda e qualquer proposta de formação continuada precisa partir do que as professoras vivenciam, experimentam e conhecem; portanto, não basta ofertar formação continuada na premissa de cumprir Leis, mas na possibilidade de criar espaços de reflexão onde cada profissional possa partilhar o que conhece e, assim, no compartilhar coletivo, reelaborar seus conceitos, conhecimentos (GATTI, 2009).

A formação continuada é encarada como contribuinte no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional e permite que o trabalho do professor interfira para transformação da prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente: supõe um fazer balizado na teoria e na reflexão para que as mudanças e transformações necessárias aconteçam no contexto escolar.

OS INDICADORES DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Na intenção de fortalecer o protagonismo docente, as narrativas dos professores constituíram-se como balizadoras dos indicadores para uma política municipal de formação de professores da rede de ensino de Itaara. Buscou-se contemplar a realidade concreta das escolas de Itaara, as diferentes experiências dos docentes, bem como a forma que cada professor elabora seus conhecimentos e fazeres, a partir de contextos reais da profissão, evitando o predomínio de práticas de formação com o enfoque na reprodução, na isonomia e no distanciamento da realidade educacional.

Logo, foi possível elencar como descritores para a elaboração de a política de formação: a continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço formativo e, por fim, a teoria como suporte para ações práticas.

Figura 1 – Indicadores para uma Política de Formação Continuada de Professores



Fonte: Arnout, 2019.

A continuidade formativa, corresponde à ininterruptão da construção de conhecimentos onde os mesmos são retomados a cada novo encontro, servindo como complemento a aprendizagem docente foi sinalizada por grande parte dos colaboradores. De modo geral as formações continuadas ou em serviço são realizadas de maneira pontual e fracionada, para atender as necessidades políticas e/ou burocráticas do sistema de ensino em momentos pré determinados. Muitas vezes, as formações são desconectadas da realidade, tornando-se momentos estanques no processo de desenvolvimento profissional.

Ao desenvolvermos esta investigação percebemos que continuidade de um trabalho formativo representa um avanço progressivo na aquisição de conhecimentos, permitindo a reelaboração de conceitos e a redefinição de ações pedagógicas. Ao movimentar-se em um percurso formativo prolongado, o professor tem a oportunidade de retomar seus estudos, visitar e reavaliar suas representações e compartilhar as suas experiências, sentindo-se protagonista no de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao compartilhar experiência com o grupo de colegas, o professor reflete sobre situações específicas de sua realidade, disponibilizando-se a pensar coletivamente ações para solucionar as questões de seu cotidiano. Além disso, esse compartilhamento permite ao professor sentir se importante perante o grupo, reafirmando seu fazer pedagógico e respaldando-se em proposições teóricas antes vista a margem do seu processo formativo. Ao envolver-se em uma formação sistematizada, as trocas de vivências, no coletivo, tornam-se corriqueiras e levam o docente a refletir sobre ações cotidianas, reforçando a sua autonomia.

Outro indicador elencado nesta investigação trata da análise do cotidiano, especificamente, das práticas desenvolvidas no âmbito da escola. Ao participar de um processo formativo contínuo, no qual a interação com o grupo é uma peculiaridade marcante, o professor

enxerga as ações que desenvolve, permitindo que o mesmo tenha uma visão macro do processo educacional em que está inserido. Ainda, ao analisar as questões do dia a dia e compartilhá-las nos momentos de formação o professor reorganiza conteúdos e estratégias para o fim que se destina. No caso deste indicador ser contemplado em uma política municipal de formação, permitirá ao quadro docente uma visão global da realidade em que atuam, enxergando o estudante como um sujeito em processo de aprendizagem constante. Ao tornar a escola um lócus de formação, o professor é chamado a assumir a responsabilidade de sugerir proposições para os enfrentamentos do cotidiano.

Ainda, pode perceber-se como agente de transformação deste espaço, capaz de realizar processos auto, hetero e interformativos e de colaborar com o desenvolvimento profissional dos demais colegas. Ao reconhecer a escola como espaço formativo, o professor perceberá a importância de definir uma unidade de ação a ser realizada por toda a comunidade escolar, gerando um forte sentimento de pertencimento. Por fim, quando a escola é reconhecida como um lugar onde as formações continuadas e em serviço podem ser desenvolvidas e consolidadas, o quadro docente percebe este espaço como um lugar onde é possível produzir conhecimento.

Para que a produção de conhecimento se concretize no ambiente escolar, faz-se necessário valorizar a teoria como suporte para ações práticas. Nas narrativas registradas durante as entrevistas, muitos professores relataram que suas formações iniciais não conseguiram estabelecer relações entre as teorias estudadas na graduação e as atividades desenvolvidas em uma sala de aula. Além disso, quando iniciaram a sua atuação profissional acreditavam que os estudos teóricos eram incapazes de contribuir com a prática pedagógica, enxergando-as de modo dissociado.

No entanto, com o desenvolvimento de uma formação mais efetiva, como a proposta do PNAIC, o grupo de professores associou,

ainda de modo superficial, teoria e prática. Sabemos que não há como separar qualquer prática de uma teoria, mas a academia na ânsia de “ensinar” acaba enfatizando as proposições teóricas em detrimento às questões práticas. Quando o professor entra no campo profissional essa ideia é reforçada, pois a escola é vista como um lugar do fazer pedagógico. De acordo com Freire (1995), um processo formativo autêntico precisa ser alicerçado na:

[...] tensão dialética entre a teoria. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação (FREIRE, 1995, p.14).

Diante dos indicadores elencados é possível elaborar uma política de formação para todos os professores da rede de ensino de Itaara. Uma política de formação de professores que considera o dito de seus protagonistas tem grandes chances de se tornar exitosa. Ao se sentir pertencente do processo formativo, o professor envolve-se progressivamente contribuindo com a formação de sujeitos capazes de desempenhar suas funções na sociedade. Com esse intuito foi realizado esta pesquisa, buscando contribuir para transformações de uma concepção de formação continuada a partir de demandas elencadas pelos docentes, para que garantindo direitos e proporcionando condições de trabalho seja possível favorecer o desenvolvimento profissional de professores.

REFERÊNCIAS

ARNOUT, C. I. S. *Diário de Campo Reflexivo*. Santa Maria. RS. 2018.

BOLZAN, D.P.V. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V; POWACZUK, A. C. H; ISAIA, S. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, mai./ago. 2018.

CHIZZOTTÍ, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FERRY, G. *Pedagogia de laformacion*. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y Material Didático, 2004.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

ISAIA, S. Solidão Pedagógica. In: Formação Docente e Educação Superior. In: Morosini M. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária- Glossário – 2 v*. Brasília: INEP, 2006, p. 373.

MELLO, G. N. *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical*. *Perspec*, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000.

POWACZUK, A. C. H. *Dossiê Políticas Educativas [T2]*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. ISSN: 1982-320

TARDIF, M, *Saberes docentes e formação profissional*. 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Paraná: Editora UFPR, 2012.12

5

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Berenice Corsetti

**NOVOS ARRANJOS
NO CONTEXTO EMERGENTE
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA ITAARA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.107-122

INTRODUÇÃO

A Educação Superior em nosso país vem passando por uma série de transformações com o passar dos anos, especialmente a partir do final do século XX, com as influências de políticas neoliberais, a interferência dos organismos internacionais/multilaterais e o novo perfil do alunado presente nas instituições e ensino (RISTOFF, 2014), dessa forma, temos a constituição de um novo arranjo do sistema educativo, onde a sua organicidade a sua missão junto à sociedade são colocadas em um campo de disputa, repleto de tensões e embates naturais do campo. Boa parte das transformações acabam alinhando-se essencialmente as “novas” formas de ser e estar dos sujeitos nos diversos contextos educativos, o avanço das tecnologias digitais e a velocidade da produção do conhecimento. Essas novas formas de perceber os processos educativos acabam demonstrando a complexidade na qual a educação se apresenta tanto como campo de estudo científico, quanto prática social instituída.

O campo da Educação Superior é circundado por diferentes perspectivas e abordagem, que em alguma medida acabam demarcando as suas fronteiras e seus limites. Esta característica multifacetada faz com que distintos focos de análise sejam aplicados na tentativa de compreender os distintos fenômenos relacionados às práticas de educação. Uma das preocupações de parte da comunidade de pesquisadores em educação, está na forma como as conformações articuladas nos espaços educativos, acabam por atender efetivamente as demandas do alunado, respeitando suas particularidades no âmbito educacional e institucional. Há um consenso entre educadores, professores e pesquisadores que a *educação* não pode ser reduzida apenas a estratégias metodológicas de “transmissão” e construção dos saberes, se faz necessário repensar continuamente que os processos educativos são partes fundamentais do processo civilizatório.

A complexidade da Educação Superior não está apenas na forma como ela é operacionalizada junto ao Sistema de Educação brasileiro, mas sim as articulações que ela estabelece com os demais setores da sociedade. Dessa forma, perpassada por diferentes demandas sociais e narrativas (contra)hegemônicas, como por exemplo as modificações dos sistemas de ensino, a criação de diferentes modalidades educativas, os processos decorrentes das “adequações” dos “novos” tempos e espaços da sociedade contemporânea. Dentre tais adequações, temos que destacar duas delas: os arranjos da Educação Superior no sentido de fomentos a políticas públicas e as novas arquiteturas institucionais da Educação Superior.

Dentre os novos arranjos da Educação Superior, temos em 2008 a implementação da Lei Federal nº 11.892, que traz para o debate uma nova relação estabelecida institucionalmente entre a Educação e o Mundo do Trabalho e suas demandas de formação. Surgem aqui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma instituição responsável por agregar educação, ciência e tecnologia na formação de cidadãos livres e autônomos para o exercício pleno da cidadania. Essa nova institucionalidade trouxe consigo a articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e diferentes modalidades e níveis da educação, especialmente a Educação Superior – a partir do seu “novo” modelo pedagógico-institucional. (PACHECO, 2011, p. 18).

Dalla Corte (2017), Didrikson (2008), Morosini (2014) e Zancan e Bolzam (2017), compreendem o atual espaço da Educação Superior a partir do movimentos recursivos de diferentes modelos universitários, onde a Educação Superior se apresenta como sendo um momento de transição entre uma universidade compreendida como mais “tradicional” e uma universidade “globalizante”. Este espaço os autores definem como sendo o *contexto emergente* da Educação Superior, sua principal característica está na mutabilidade

dos processos que são incorporados/desenvolvidos/articulados em seu interior, desde a implementação de currículos, as práticas de gestão, o fomento à pesquisa científica, e a relação instituição-aluno.

Compreendemos que a consolidação do contexto emergente da Educação Superior, no caso do Brasil, se mostra de forma bem mais complexa, pois uma característica que temos em nosso sistema é a diversidade das Instituições de Educação Superior, quanto a sua missão e seus objetivos frente às demandas sociais, como é o caso das Universidades, Faculdades, Centros Tecnológicos e Institutos Superiores (CAVALCANTE, 2000), de qualquer forma, todas estas instituições comungam do mesmo espaço universitário. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também se apresentam dentro desta conjuntura diversa, mesmo sendo instituições que focalizam seus esforços na Educação Profissional e Tecnológica, tem essa modalidade articulada a Educação Superior a partir dos cursos de Tecnologia, Engenharias e Licenciaturas. Essa institucionalidade imbrica-se diretamente a uma perspectiva de política educacional, equidade e justiça social (PACHECO, 2011), de forma distinta a das instituições que citamos anteriormente.

Dessa forma, entender como este novo contexto emergente surge é imperativo para a discussão científica, em especial na perspectiva alternativa deste contexto que buscamos evidenciar nesta investigação: a Educação Superior ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública educacional. Este estudo objetiva então perceber o contexto emergente no qual essa institucionalidade se consubstancia frente as articulações da Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, levando a luz de seus documentos balizadores. Este estudo caracteriza-se a partir da sua natureza qualitativa (MINAYO, 2000), com foco na pesquisa de caráter histórico-bibliográfico, exploratório- investigativo, inventariante e descritivo. Como estratégia metodológica, nos aproximamos da

Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994), mais especificamente do Contexto da Produção do Texto, já que a empiria do estudo está nos documentos institucionais.

Cabe salientarmos que esta investigação se mostra como um primeiro movimento intenso no entendimento dos contextos emergentes da Educação Superior brasileira, e nesse sentido se apresenta a questões ligadas a Educação Superior, porém, não podemos deixar de evidenciar que esta nova institucionalidade emerge em um cenário de profundas transformações estabelecidas no campo da educação brasileira, na valorização da educação pública gratuita e de qualidade; os novos modos de valoração dos arranjos produtivos locais nos mais distintos cenários brasileiros; e ainda na forma como as demandas do mundo do trabalho e o desenvolvimento econômico estratégico da nação articulam-se com a ideia de justiça social culminando em uma política pública para a educação.

O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

Dentre as distintas perspectivas de ideários que buscam explicar os diferentes cenários no qual a Educação Superior se apresenta, compreendemos que uma escolha assertiva seria utilizarmos o conceito de *contexto emergente* a fim de caracterizar os novos movimentos em que os processos educativos se apresentam junto às mudanças da sociedade, tanto em nível local/regional, quanto global. Podemos partir do princípio de que as mudanças oriundas do mundo globalizado (STOER, 2002), provocaram aproximações e distanciamentos nas relações estabelecidas entre os sujeitos e as instituições educativas, ou seja, há uma série de disputas e embates provocados pelas demandas na construção de conhecimentos (TRINDADE, 2002), as novas formas

de ser e estar neste mundo contemporâneo (GRINSPUN; ZIPPIN, 2001), a velocidade com que os conhecimentos são produzidos e publicizados junto às comunidades de pesquisa, o desenvolvimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o surgimento de novas arquiteturas institucionais na Educação Superior. (BARROS, 2015).

O contexto emergente que citamos se apresenta a partir de uma lacuna existente entre dois modelos clássicos e já estabelecidos de Educação Superior: um de caráter mais “tradicional”, onde o foco dos processos se concentra no desenvolvimento do bem social e a gestão dessa instituição centra-se no educando (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012); e outro modelo de caráter mais contemporâneo, alinhando-se a perspectivas neoliberais no desenvolvimento do bem individual e a gestão do espaço educativo acaba por priorizar as indicações e/ou orientações do mercado/mundo do trabalho a partir dos princípios de eficiência e de autofinanciamento (MOROSINI, 2014).

O contexto emergente no qual se insere a estrutura institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia não se apresenta sob a perspectiva da transição, como aponta Morosini (2014), mas sim como um novo modelo/alternativa (e não de forma contrária) distinta das instituições universitárias. Seria interessante compreendermos a construção do contexto emergente no qual se insere a Educação Superior, na perspectiva dos Institutos Federais, dentro de uma abordagem que busque a compreensão do “modelo” de Universidade que adotamos como sociedade em nosso país. Ao buscamos referências sobre o modelo que elencamos enquanto nação percebemos que a Educação Superior em nosso país possui um caráter bastante miscigenado. Não apresentamos um modelo “puro”, muito pelo contrário, acabamos construindo um modelo de Educação Superior pautado na mestiçagem. É preciso que compreendamos a forma que este modelo miscigenado se compõe a luz de estruturas universitárias de referência histórica frente ao processo de constituição

dos atuais espaços universitários: temos então a tradição das *universidades inglesas, francesas e alemãs* integrando este cenário (CARAÇA; CONCEIÇÃO; HEITOR, 1996).

O *modelo inglês* de universidade pode ser percebido a luz de uma perspectiva de educação liberal (BALL, 2014), em que os esforços da instituição são focalizados na formação dos indivíduos frente aos conteúdos programáticos curriculares, além da formação do caráter e da personalidade destes sujeitos. Com uma organização de *colleges*, o alunado vive intensamente a comunidade acadêmica no regime de internato, convivendo com seus pares e professores. O *modelo francês*, por outro lado, privilegia à formação integral dos sujeitos, onde entidades externas à universidade teriam a função social de fomentar a investigação científica. Dessa forma, a universidade francesa não focaliza necessariamente seus esforços no fomento a investigação científica (pesquisa), mas sim no ensino acumulado historicamente pela sociedade. Por fim, o *modelo alemão*, destaca juntamente em seus processos a importância da investigação científica na efetivação dos processos de ensino-aprendizagem frente às demandas sociais, na qual o espaço acadêmico se mostra como sendo o espaço dedicado ao desenvolvimento do conhecimento, ainda sendo estruturado pelos princípios de liberdade individual dos alunos e professores (CARAÇA; CONCEIÇÃO; HEITOR, 1996).

Percebemos que cada um destes modelos universitários contribuiu para a construção do modelo de Educação Superior que temos hoje no Brasil. Aqui não estamos fazendo um julgamento sobre o melhor modelo de Educação Superior europeu, ou ainda qual o melhor modelo a ser aplicado no sistema brasileiro, estamos aqui tecendo alguns apontamentos que nos auxiliem a compreender a efetivação da Educação Superior em nosso país, no sentido de fornecer subsídios para compreendermos o contexto emergente aqui presente. É inegável a influência destes modelos na gênese da consolidação instituições

universitárias em nosso país, especialmente se nos atermos ao cerne da Educação Superior a partir de algumas dimensões: o *ensino*, foco do modelo inglês, a *pesquisa* presente na ênfase do modelo francês e a *extensão* como objetivo maior do modelo universitário alemão, nos mais diversos contextos.

PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A partir do conceito de contexto emerge da Educação Superior de Morosini (2014), nos apropriamos de alguns documentos institucionais balizadores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008a), a Lei Federal nº 11.892/08 (BRASIL, 2008b), e ainda os apontamentos dos articuladores desta política presentes na obra Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica (PACHECO, 2011), na busca por aproximações e distanciamentos existentes entre o conceito e a sua materialidade. O contexto emergente dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia traz consigo alguns aspectos interessantes como a perspectiva da valorização da educação e das instituições públicas na construção de uma nação soberana e democrática, possibilitando, dessa forma, o combate às desigualdades estruturais de toda ordem.

Do ponto de vista político, esta institucionalidade representa a superação de um modelo educacional pautado apenas por uma visão técnica, perspectiva que deixa a margem dos processos de escolarização, uma série de sujeitos que por diferentes motivos foram excluídos do meio educativo formal. Esta nova institucionalidade ainda se apresenta como um projeto de educação que se articula com

diferentes esferas do poder público e da sociedade, imbricada de forma intensa com uma ideia de política pública e suas variações: Políticas Sociais (BIANCHETTI, 2001) e Políticas Educacionais (MARTINS, 1993). Acreditamos que o contexto emergente caracterizado por Morosini (2014), acaba por representar o “modelo” contemporâneo do movimento existente na Educação Superior sob duas perspectivas dialéticas hegemônicas de educação universitária.

O contexto emergente se mostra como sendo o espaço existente entre dois modelos de Educação Superior, um pautado sob o viés da tradição universitária, priorizando seu alunado, voltada para a efetivação do bem-estar social; e outro modelo que figura sob a perspectiva do autofinanciamento, uma relação íntima com o mercado de trabalho, o bem-estar individual, e os conceitos de eficiência e eficácia. Da forma como está desenhado, o contexto emergente apresentado por Morosini (2015) acaba não dando conta da complexidade no qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se apresentam, não podemos deixar de considerar em nossa análise, que mesmo fazendo parte do Sistema de Educação Universitária, esta instituição não é uma Universidade, não compartilha da mesma missão, dos mesmos objetivos e do mesmo paradigma operacional.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela forma da lei, são equiparados a Universidades – como a Lei nº 11.892/08, em seu parágrafo § 1º aponta – este modelo de instituição se efetiva a partir de outro olhar para a Educação Superior. Temos que considerar que esta instituição tem por fundamento a modalidade da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, então toda a sua articulação com os demais níveis que abarca, está sob este viés. A própria Lei nº 11.892/08 em seu Art. 2º define este espaço como sendo “de Educação Superior, Básica e Profissional, Pluricurriculares e Multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”. (BRASIL, 2008b).

Se nos atermos às finalidades e às características da instituição, a legislação ainda deixa claro que a forma híbrida que se apresenta a Educação Superior, ainda há uma obrigatoriedade na oferta da “Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades”, no sentido de “desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais”, além de “promover a integração e a verticalização da educação básica à Educação Profissional e Educação Superior”. (BRASIL, 2008b). Percebe-se então, que a Educação Superior neste cenário se apresenta junto a uma complexidade nunca antes vista no Sistema de Educação brasileiro, a partir de “um modelo institucional absolutamente inovador” como descreve Pacheco (2011, p. 13).

A proposta político-pedagógica diferenciada se articula nas dimensões da verticalização do ensino e da justiça social respectivamente; temos aqui uma proposta verticalizadora que não hierarquiza saberes, pois permite que os docentes e demais servidores da instituição (dentro da sua diversidade) atuem com/em diferentes níveis e modalidades de ensino; e o alunado por sua vez, acaba por compartilhar deste espaço verticalizado, além de possibilitar a troca de experiências, esse alunado tem contato com distintas vivências de diferentes trajetórias formativas. E nesse sentido que temos a justiça social atrelada mais uma vez a esta proposição, de forma a possibilitar que indivíduos tenham diferentes possibilidades de formação dentro da instituição. Nessa conformação, temos enquanto proposta o rompimento de barreiras historicamente presentes e marcadas pela relação entre os conhecimentos ditos “técnicos” e aqueles compreendidos como “científicos”, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (PACHECO, 2011).

A perspectiva da *política pública* no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se efetiva junto ao

compromisso da valorização da educação e das instituições públicas, no sentido de combater às desigualdades estruturais de toda ordem. Esta ideia que transversaliza a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem a função de intervir e modificar a realidade que se manifesta nos distintos espaços da educação formal associada a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior. Tendo em vista a perspectiva da nação soberana e inclusiva (característica do Brasil). A consolidação de um espaço que se apresenta como um celeiro de ações que potencializem desenvolvimento local (políticas sociais). Nesse sentido, espera-se desta nova instituição a garantia “da perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (PACHECO, 2011, p. 18).

A *rede social*, criada a partir da nova institucionalidade trazida com o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fez com que novas frentes e perspectivas de ação – para a modalidade – fossem observadas. A ideia de rede presente na proposta institucional emerge do entendimento de que as práticas individualizadas podem ser potencializadas a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos em uma dimensão social (relações sociais) e fortalecida pelos distintos modos de construção de cidadania propiciados pelo conhecimento e o coletivo. Nesse sentido, a consolidação da rede social, passa essencialmente pela troca constante e efetiva de experiências e ideias, que por sua vez fomentam uma cultura ativa de participação, que incorpora novos elementos continuamente. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se constituem como uma “rede multilateral, heterogênea e dinâmica, a partir de uma postura dialógica que objetive a reestruturação de laços humanos que, ao longo das últimas décadas, vêm se diluindo” (PACHECO, 2011, p. 31).

A articulação estabelecida entre a os Institutos Federais e o *mundo do trabalho* se mostra no contexto da Educação Profissional e Tecnológica como um elemento estruturante na perspectiva desta política educacional, entendendo aqui que esta faceta da esfera social se coloca de forma próxima aos arranjos produtivos e sua influência sobre o desenvolvimento local e regional a luz da construção da cidadania. Dessa forma, se faz fundamental que a instituição tenha um canal aberto de diálogo constante com a sociedade através de suas práticas, seus cursos e projetos (institucionais de pesquisa, de ensino e de extensão) no alcance as diversas realidades possíveis, neste prisma tanto o local, quanto o regional se colocam de forma justaposta. O desenvolvimento local e regional “não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento”. (PACHECO, 2001, p. 21). O mundo do trabalho aqui se mostra junto a um processo de retroalimentação, pois as suas demandas em parte são atendidas no bojo das formações promovidas pela instituição, e a instituição por sua vez, mobiliza seus esforços para ao atendimento das demandas do mundo do trabalho. A nova institucionalidade se mostra como um verdadeiro espaço privilegiado para o desenvolvimento de “aprendizagens, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida” (PACHECO, 2001, p. 20), dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior sob a perspectiva de contextos emergentes pressupõe compreendê-la a partir de uma visão de mutabilidade, já que a mesma – no caso brasileiro – se apresenta a partir de diferentes arranjos estruturais, estatais e governamentais. Aqui não nos referimos apenas às práticas desenvolvidas/articuladas no espaço universitário, mas também a forma com que a Educação Superior, no sentido mais amplo, *stricto senso*, se relaciona com

as distintas dimensões da sociedade, possibilitando mudanças e transformações que tragam o desenvolvimento econômico, a formação qualificada de quadros técnicos e a participação autônoma e crítica dos sujeitos nos processos decisórios. Dentro desta perspectiva, a ideia de que o contexto emergente da Educação Superior se efetiva a partir de um espaço deixado entre os modelos de universidade tradicional e outro que incorpora em si aspectos do neoliberalismo em suas práticas cotidianas é fundamental.

É preciso reconhecer que em função das distintas configurações que temos no Brasil, no que se refere ao espaço universitário, esta proposição no qual a Educação Superior se mostra, acaba não contemplando os diversificados espaços universitários. Universidades, Faculdades, Centros Universitários, Escolas e Institutos Superiores partilham entre si a formação profissional de nível superior dos sujeitos, porém acabam divergindo em alguns casos da sua missão e seus objetivos frente à sociedade. Estas conformações diferenciadas conferem características próprias a estas instituições. Na construção de um contexto emergente, temos que levar em consideração estas particularidades, que em um primeiro momento não são tão importantes, mas se formos compreender a forma como os espaços se efetivam junto às comunidades no qual se inserem e os arranjos locais que interpelam, é fundamental para a investigação científica, perceber tais peculiaridades.

O contexto emergente que evidenciamos aqui articula-se para além de um espaço de transição como uma articulação entre distintas esferas a partir da proposta político-pedagógica de instituição de ensino, tendo a justiça social e a verticalização do ensino presentes nas práticas pedagógicas/institucionais; a ligação fundante entre o processo de construção da instituição e a sua articulação com a política pública e seus desdobramentos a partir de políticas sociais e educativas; o fortalecimento da rede social no qual a instituição faz parte

no sentido de potencializar os processos de construção de cidadania a partir das relações sociais estabelecidas nos processos institucionais; e por fim a interface criada entre a instituição e o mundo do trabalho, a vida cotidiana dos sujeitos, incorporando aqui as possibilidades no desenvolvimento local/regional e os arranjos produtivos estimulados durante esse processo.

As conjunturas emergentes nos contextos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia acabam por evidenciar a necessidade de se repensar os processos pelos quais a Educação Superior vem passando em nosso país, especialmente as formas como são fomentadas pelas diferentes dimensões das esferas sociais. Este contexto se mostra multifacetado e repleto de possibilidades, o que denota novamente sua complexidade, pois a sua estabilidade depende da articulação das dimensões que lhe dão suporte (a proposta político-pedagógica, a política pública, a rede social e o mundo do trabalho). É importante que o interior destas dimensões (justiça social e verticalização do ensino; políticas sociais e políticas educativas; construção da cidadania e relações sociais; e o desenvolvimento local/regional e os arranjos produtivos) precisam da mesma forma estar em equilíbrio. É necessário que sejam observados e estimulados, pois dão sustentação para todo esse arranjo e ao projeto de educação transformadora que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se mostram como sendo agentes operadores.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. *Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. *Educational reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, A. da. S. X. Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais: Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica*, 2010.

BRASIL. *Concepções e Diretrizes – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF. Seção 1, ano CXLV, n. 253, 2008b.

CARAÇA, J. M. G.; CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, v. 31, nº 139, ed. 5, p. 1201-1233, 1996.

CAVALCANTE, J. F. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília, DF: INEP, 2000.

COSTA, F. M. As particularidades do ensino superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente. *Temporalis*, Brasília, ano 18, n. 35, jan./jun. 2018.

DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 357-367, set.-dez. 2017.

DIDRIKSON, A. Contexto Global Y Regional de la Educación Superior en America Latina Y el Caribe. La educación superior en el mercado. *Configuraciones emergentes nuevos provedores*. 2008.

DIDRIKSSON, A. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. In: FUENTE, J. R. de. la.; DIDRIKSSON, A. (Coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina*. Mexico: Universidad de Guadalajara, p. 61- 97, 2012.

ESPINOZA, O.; GONZALEZ, L. Universidad y bien publico nuevas tendencias en América latina. In: FUENTE, J. R. de. la.; DIDRIKSSON, A. (Coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina*. Mexico: Universidad de Guadalajara, p. 123 – 151, 2012.

GRINSPUN, M.; ZIPPIN, P. S. (Org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

GUMPORT, P. J. Reflections on a Hybrid Field: growth and prospects for the sociology of higher education. In: GUMPORT, P. (Ed.) *Sociology of higher education: contributions and their contexts*. British Library, p. 325-363, 2007.

MARTINS, C. *O que é política educacional?* São Paulo: Brasiliense, 1993.

MINAYO, M. C. de S. Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação e Contextos Emergentes. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

NASCIMENTO, W. B.; QUIRINO, R. A educação profissional e tecnológica após o processo de “ifetização”: da identidade institucional à autonomia administrativa. In: Seminário Nacional de Educação Tecnológica – SENEPT, III, 2012. *Anais eletrônicos*. Belo Horizonte, 2012.

PACHECO, E. *Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

STOER, S. R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, p. 33-45, Outubro/2002.

TRINDADE, J. C. S.; PRIGENZI, L. S. Instituições universitárias e produção do conhecimento. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 09-14, Out. 2002.

ZANCAN, S.; BOLZAM, D. P. V. Contextos emergentes na ufsm: a expansão da pós-graduação. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 244-259, jul.-dez. 2017.

6

Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin
Marilene Gabriel Dalla Corte

**MOVIMENTOS DE GESTÃO
ESCOLAR COLABORATIVA
EM UMA ESCOLA
DO CAMPO:
EM DISCUSSÃO
CONTEXTOS EMERGENTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.123-140

INTRODUÇÃO

Esta produção decorre da pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também constituída no bojo de estudos do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq. Metodologicamente, a pesquisa de mestrado, de natureza qualitativa, foi desenvolvida a partir de um caráter interpretativo utilizando-se da observação participante, grupos dialógicos, questionários, análise de documentos e análise de conteúdo.

Nesse sentido, aborda-se especificamente, a constituição, a (re) construção e a dinamização da Proposta do Ensino Médio (EM) pelo coletivo da Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa; uma escola do campo localizada em Jóia-RS. Para tanto, objetiva-se, a partir de uma ênfase da pesquisa⁴ de mestrado profissional, discutir os movimentos de gestão escolar realizados pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, para a constituição, efetivação e qualificação de sua Proposta de Ensino Médio.

Assim, neste texto aborda-se em “Educação do campo: da prática social à política pública” o surgimento do termo Educação do Campo, decorrente da ocupação da instituição escola pela classe trabalhadora camponesa; em “Contextualizando a Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa” prioriza-se a gênese da criação, constituição e organização dessa escola no âmbito local e sua representatividade a nível regional; na parte que trata da “gestão pedagógica colaborativa no Ensino Médio: limites e possibilidades” busca-se apresentar o processo desenvolvido para que essa etapa da Educação Básica se tornasse uma realidade e pudesse atender as expectativas da co-

⁴ Perin, A. T. S. dos S. Uma Pedagogia das Possibilidades: Gestão Colaborativa, Práticas Educativas e Organização Curricular. Dissertação (Dissertação em Educação) - UFSM, RS, 2017.

munidade escolar, a partir das práticas já desenvolvidas pelo coletivo dos educadores nos demais níveis oferecidos pela escola *lócus* da pesquisa. Por fim, nas “considerações finais” apresenta-se o quanto a produção compartilhada e colaborativa no âmbito escolar se constitui emergente, ao gerar novos formatos de ensino e de aprendizagem, pautada na responsabilização comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na efetivação dos propósitos educativos da escola e da localidade onde a mesma está inserida.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA PRÁTICA SOCIAL À POLÍTICA PÚBLICA

Na conjuntura atual da sociedade brasileira, a educação do campo apresenta características fortemente marcadas pelo capitalismo. Esse contexto foi e continua sendo forjado pela luta dos trabalhadores/as do campo, num intenso embate entre forças sociais antagônicas, tendo a instituição escolar contribuído para a ocupação do latifúndio do saber, caracterizando a Reforma Agrária como uma luta também com elementos sociais, culturais e educacionais.

Nessa ótica, a compreensão que existe acerca da Educação do Campo não foi algo construído pelos poderes constituídos. Ela foi forjada na luta de muitos trabalhadores do campo e da cidade que, por meio de diversos movimentos e entidades, por longo período, constituíram o contexto que se tem atualmente. Daí a perspectiva adotada de contexto emergente neste estudo.

Parte-se do pressuposto de que a escola é considerada *lócus* privilegiado de produção do conhecimento e construção da cidadania. Devido aos desafios e as transformações da sociedade do conhecimento, torna-se necessário, cada vez mais, refletir acerca dos

contextos que emergem no cotidiano da Educação Básica em seus tempos, espaços, currículo e práticas de gestão. Tais aspectos, entre outros, se constituem elementos indispensáveis para a produção e compreensão de novas concepções e processos organizacionais em diferentes contextos, neste caso o da própria existência e funcionalidade da escola do campo.

Então, na conjuntura dos “contextos emergentes”, as “mudanças”, as “novas direções”, os “novos desafios” se constituem em “novas exigências”, em “novas realidades”, em “novas formas de fazer”? [...] uma realidade multifacetada que emerge e culmina no rápido acesso à informação e em novos modos de organização institucional e societal, ancorada nos preceitos da globalização, mas que requer quase que cotidianamente que as instituições de [re]dimensionem, novos ambientes educativos, novas práticas pedagógicas e, neste sentido, inovações educacionais ancoradas em [re]configurações e [re]articulações dos/nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem. (DALLA CORTE, 2017, p. 358).

Assim, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, segundo Fernandes (2000), é um movimento fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro e reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres e “[...] lutadores sociais, que juntos buscam desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira” (FERNANDES, 2012, p. 496). Nesta mesma direção,

Nasceu da ocupação da terra e se reproduz por meio da espacialização e da territorialidade da luta pela terra. [...] A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. (FERNANDES, 2012, p. 496).

O MST resulta da necessidade de sobrevivência dos pobres do campo e da cidade, que expulsos de sua condição de dignidade humana, passaram a encontrar nele possibilidade(s) de (re)construção de ser humano, por meio da luta pela terra que tem sua materialidade

nas ocupações, mas, também, pelo processo de ressocialização que os sujeitos envolvidos têm vivido e contribuído para o desenvolvimento territorial do Brasil.

Por outro lado, a sociedade brasileira só passou a dar mais atenção a esse Movimento quando se tornou uma referência com elementos culturais, pois a consolidação da identidade social e política, decorrente da forma de ser movimento e, também, pelo fato desta mesma sociedade olhar “[...] para o MST tentando enxergar o que falta a ela mesma, em um tempo caracterizado pela desumanização, pela degradação moral e por uma sensação de caos social” (CALDART, 2000, p. 34). A autora afirma, ainda, que o MST não surgiu com o objetivo de tornar-se uma referência cultural, mas acabou assumindo essa característica como resultante dos embates políticos e do contexto histórico em que foi forjado. Em decorrência disso, o campo dos valores e da formação ética dos integrantes também tem sido um eixo de ação, porque eles são a fonte de sustentação das escolhas que seus integrantes realizam.

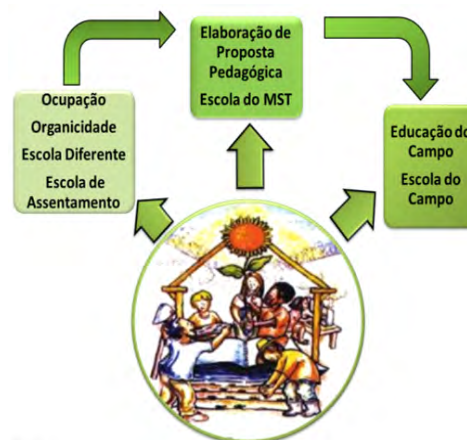
Para Caldart (2000, p. 143-144), quando se passou a perceber o conjunto do Movimento, em sua dimensão histórica é que se compreendeu que “[...] a educação pode ser mais do que educação e que a escola pode ser mais do que escola [...]” e, portanto: “Trata-se de um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem-terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação”. Esse movimento sociocultural que forma os sem terra se constitui das vivências pessoais de cada sujeito, o que não ocorreria se eles não estivessem vivendo o momento histórico e fazendo parte deste movimento social.

No MST tratar de educação é tratar de escola, uma vez que o Setor da Educação⁵ tem sua centralidade de atuação na escola e a referência construída com a sociedade no campo da educação se por meio da instituição escolar. Trata-se, pois, de ocupação onde é possível identificar o começo, “[...] mas não o instante exato, em que o alicate morde o fio e a cerca vem abaixo” (CALDART, 2000, p. 144). Tal ação dá início à ocupação do latifúndio do saber, que tem pelo menos três significados: a) a mobilização das famílias sem terra pelo direito à escola; b) o fato do Setor da Educação ter assumido a tarefa de organizar e articular por dentro da organicidade, a mobilização, a produção de proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, bem como formar educadores e educadoras capazes de trabalharem na perspectiva da construção do sujeito; c) a incorporação da escola na dinâmica do MST, ou seja, a escola passa a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem terra, incorporada com marca cultural e, por outro lado, a busca de uma escola politizada e politizadora, como parte da estratégia de luta da Reforma Agrária.

Na figura 1 são representados os momentos que os sujeitos sem-terra viveram durante o processo de ocupação da instituição escolar.

⁵ Organizado em 1987, constituído por militantes que assumiram a responsabilidade de articular e coordenar nacional, estadual e regionalmente, tanto lutas como a formulação político-pedagógicas, que foram se constituindo em uma proposta de educação para as áreas de Reforma Agrária no país, conforme Caldart (1997, p. 28).

Figura 1 – Momentos de Ocupação da Escola pelo MST



Fonte: Perin (2017).

O primeiro quadro, “*Ocupação – Organicidade – Escola Diferente – Escola de Assentamento*” foi o inicial, e retrata a luta pela escola e a discussão sobre como ela deveria ser em uma realidade de assentamento e acampamento passa a dar-se dentro da estrutura organizativa do MST. Foi compreendida como parte dessa organização social de massas, dando ênfase ao processo de formação dos sem terra, com argumentos políticos e pedagógicos para justificar frente à sociedade esta luta específica por escolas nas áreas de Reforma Agrária.

O segundo quadro, “*Elaboração da Proposta Pedagógica – Escola do MST*” representa um momento de elaboração teórica e coletiva da proposta pedagógica do Movimento para as escolas de assentamento, construindo uma identidade relacionada com a organização da produção, no momento em que era elaborado o Programa de Reforma Agrária do MST; documento que apontou para a ênfase do caráter político e o compromisso de garantir a continuidade da luta e o envolvimento maior da sociedade com a Reforma Agrária.

Já o terceiro quadro, "*Educação do Campo – Escola do Campo*" representa a identidade partilhada pelas escolas do Movimento com as demais escolas do campo, projetando a preocupação com o futuro das gerações de trabalhadores/as do campo, por isso a necessidade de se estabelecer novos vínculos e integrar outros elementos na discussão pedagógica. Cada momento, gerou outro que complementou e/ou aprofundou o anterior, mas que não existiria se não fosse aquele anterior.

É desse processo e a conjunção de outros fatores que o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em julho de 1997, e a Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", realizada no ano seguinte, foram elaborando diversos estudos e documentos, o que contribuiu para a construção do conceito de Educação do Campo.

CONTEXTUALIZANDO A E.E.E.M. JOCELI CORRÊA

A Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa está localizada no Assentamento Rondinha, no município de Jóia, RS, cuja população é de 8.329 habitantes, numa densidade demográfica de 6,74 habitantes por km². Atende as crianças e jovens que residem neste assentamento e nos Assentamentos Barroca, Tarumã e no Reassentamento 31 de Maio, numa região do município que faz divisão com Boa Vista do Cadeado e Tupanciretã. Na área de abrangência da Escola são atendidas em torno de 346 famílias, as quais trabalham na produção de alimentos para o seu consumo próprio, tendo ainda como matrizes produtivas: o leite; a soja; o milho; o gado de corte; hortifrutigranjeiros; produção de massas, pães e confeitados, através do Coletivo Mãe Terra. Além dessa associação há outras, que congregam atividades produtivas, como a Cooperativa Coopercampo e o Horto Medicinal Plantas para a Vida.

A mantenedora da Escola é a Secretaria Estadual de Educação, pertencente à 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (RS). A Escola começou a funcionar no Assentamento Rondinha, a partir de 1999, apenas com o Ensino Fundamental. Mas, com a chegada de novos assentamentos e reassentamentos na região, além do aumento de educandos/as, passou-se a ter uma nova demanda: a necessidade de Ensino Médio. Assim sendo, após muitos debates e encaminhamentos, a Escola foi transformada em Ensino Médio em dezembro de 2003, e a autorização de funcionamento se deu em maio de 2004.

Desde aquele momento tinha-se a compreensão, por parte da comunidade e do coletivo dos educadores, que o Ensino Médio não poderia ser mais uma etapa da escolaridade, mas que precisaria deixar para a comunidade escolar uma marca pessoal e significativa de cada um/uma que por ele passasse. Tal compreensão era consequência de todo o processo que a comunidade escolar tinha vivenciado durante a construção do primeiro projeto político-pedagógico da Escola, via a Constituinte Escolar, promovido pelos processos de gestão, no período de 1999-2002, relacionados às políticas públicas do governo estadual da época, gerando uma concepção de escola cidadã, em que educadores/as e educandos/as se constituem sujeitos que problematizam a realidade, a fim de desenvolver a consciência e a melhorias das relações que permeiam os fatos e situações do cotidiano.

A Escola atende alunos da Educação Infantil (pré-escola em parceria estado e município), Ensino Fundamental, Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Possui boa estrutura física, com área administrativa e pedagógica, um laboratório de Ciências e dois de Informática, Biblioteca, Sala de Recursos, secretaria, cozinha, refeitório, nove salas de aula, quadra poliesportiva, horta e pomar escolar, os quais contribuem

sobremaneira para a merenda escolar e produção de mudas variadas e uma comunidade escolar relativamente participativa.

Analisando a trajetória da E.E.E.M. Joceli Corrêa, transposta por lutas, conquistas e desafios permanentes, percebe-se que pelo empenho coletivo, houve a criação e a consolidação de uma Proposta Pedagógica que ainda se mantém, a qual é caracterizada por práticas diversificadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Além de desenvolver as atividades cotidianas em sala de aula, a Escola tem várias experiências em desenvolvimento, seja na questão da produção de alimentos, seja na construção dos sujeitos que por ela passam. Entre algumas dessas atividades, destaca-se a horta escolar, que é cultivada através das atividades e ações desenvolvidas na disciplina Agroecologia, que faz parte do currículo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, aplicando os princípios inerentes a essa forma de produção. As crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também desenvolvem práticas nesse espaço pedagógico. Devido a necessidade, há um educador funcionário que realiza o acompanhamento constante e sistemático desse espaço, contribuindo nas atividades pedagógicas que ali são desenvolvidas, seja no plantio, no acompanhamento e na colheita dos alimentos.

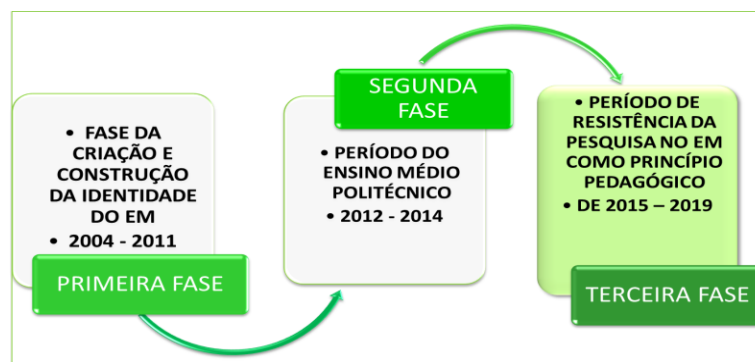
Já o Ensino Médio, apresenta apenas o tempo aula na sua organização curricular. Por outro lado, o que se diferencia entre as atividades do EF para o EM, é a própria Proposta do EM (PEM), pois há uma carga horária maior, de 960h/anuais, ou seja, 30 períodos semanais distribuídos em seis turnos. Dessa forma, cada turma vem uma manhã para ter o sexto turno, havendo uma sala disponível nesse dia para suas atividades. O processo de pesquisa, a partir da realidade local, movimenta os educandos/as do EM, em grupos ou individualmente, para organizar projetos de pesquisa aplicada e implicada, realizar leituras, sínteses de textos, pesquisas bibliográficas variadas em meios disponíveis, pesquisa de campo, conforme os

instrumentos estabelecidos, o que os leva a se movimentarem na comunidade, tendo a Escola como o ponto de partida e de chegada, ao mesmo tempo.

GESTÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO

Ao analisar o percurso do EM nesta Escola, percebe-se que esse também passou por fases, semelhante ao processo que a Instituição também viveu. Acredita-se que é possível analisar *três fases* (Figura 2) desde o início até os dias atuais: a primeira, caracterizada pela implementação desse nível da escolaridade, construção da Proposta de Ensino Médio (PEM) e de sua identidade, ou seja, de 2004 a 2011; a segunda, a partir do Ensino Médio Politécnico (EMP), com o aprimoramento do processo da pesquisa na formação dos jovens, pelo período de 2012-2014, e a terceira, 2015 até 2019, caracterizada pela resistência em trabalhar-se a pesquisa como princípio pedagógico.

Figura 2 – Fases do Ensino Médio na E.E.E.M. Joceli Corrêa



Fonte: Perin (2017) adaptada.

Percebe-se que o EM passou por três fases, de 2004 até 2019, caracterizando-se por um aprofundamento entre uma fase e outra, seja quanto proposta pedagógica, seja quanto processo educativo propriamente dito, pois com a experiência o coletivo dos educadores foi aprimorando sua prática, assim como a legislação que sofreu alterações no sentido da educação popular, mas também no sentido das leis de mercado.

A *primeira fase do EM* pode ser compreendida como de muita atividade, muito estudo, organização e desafio para todos, principalmente para os educadores, pois poucos tinham atuado em tal nível da escolaridade, sendo que nesse período houve muitas trocas de educadores/as, já que apenas uma educadora era nomeada e os demais contratados/as. Nesse momento o regimento escolar dessa etapa da educação básica foi outorgado, trazendo consigo a seriação, organização escolar que a EEEM Joceli Corrêa já havia superado, pois o Ensino Fundamental desde 2001 passou a ser por etapas do conhecimento.

A *segunda fase do EM*, iniciou em 2012, como a implantação do EMP, que foi a Proposta Pedagógica que visava adequar este nível da escolaridade às determinações da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo como princípios o que apresentava o art. 5º e seus incisos.

A referida proposta previa a organização curricular do Ensino Médio Politécnico dividida em formação geral e humana, isto é, o núcleo comum, com um trabalho “[...] interdisciplinar com as áreas do conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23) e a parte diversificada, tecnológica e politécnica, que faria a “[...] articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual

apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional [...]”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), na busca de efetivar os princípios do inciso V e VIII respectivamente.

Por outro lado, previa a articulação dos dois blocos do currículo que ocorreria via os projetos construídos nos Seminários Integrados, onde “[...] se dará a interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), procurando efetivar os princípios do inciso II do citado artigo.

Apesar da dificuldade inicial de compreensão desse processo, o grupo de educadores ao analisar a Proposta Pedagógica do EMP, compreendeu que ele vinha ao encontro do que a Escola já realizava, apresentando princípios e concepções na mesma perspectiva, o que certamente contribuiu para que tal proposta fosse acolhida e implementada com certa rapidez, considerando as resistências e hesitações apresentadas por um número grande de escolas estaduais.

O EMP representou um momento de crescimento pedagógico muito interessante, tanto para os educandos/as quanto para os educadores, pois estes últimos realizaram formações diversas, numa conjunção de políticas públicas de formação continuada, federal e estadual, pois a SE juntamente com as universidades públicas e particulares da região, organizou um processo de tais formações, utilizando os recursos humanos qualificados que dispunham em seus quadros e com materiais elaborados pelo próprio MEC, através de suas secretarias específicas, via Pacto Nacional de Ensino Médio (PNEM). Essas formações se davam em três instâncias: por área de atuação/formação, em reuniões mensais organizadas pela CRE; na escola, com estudos coletivos a partir do material do PNEM, na maioria das vezes quinzenais; em eventos, especialmente organizados com o fim de oportunizar a troca e o aprimoramento das experiências que as escolas estaduais estavam dinamizando,

como os encontros regionais sobre o EMP promovidos pela 36ª CRE e o Encontro Macromissionário, organizado pela Universidade da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo.

Na perspectiva dos educandos/as egressos da segunda fase, o EMP foi significativo para a formação intelectual e social, pois os conhecimentos trabalhados contribuíram para o desenvolvimento de visões de mundo e do lugar onde se vive, como afirmou a Egressa Pata de vaca, que estudou de 2014 a 2016: “[...] quando íamos ‘a fundo’ no projeto de pesquisa e fazíamos as visitas a campo para conversar com a comunidade sobre nossos temas que são do cotidiano”. A Egressa Carqueja, que estudou de 2012 a 2014, complementa afirmando: “As pesquisas desenvolvidas foram e são muito importantes para saber sugestões do Assentamento, para melhorias. Despertou minha curiosidade em saber como e por que, sendo assim me dedicava, além de obter vários conhecimentos que obtive”.

A *terceira fase do EM* dá-se a partir de 2015 até 2019, se caracterizando pela resistência do coletivo da Escola em manter a pesquisa como um princípio pedagógico nas práticas desenvolvidas, dando continuidade ao processo de pesquisa-ação que caracteriza tal nível da escolaridade na Escola em estudo.

Com a troca administrativa ocorrida no Estado do Rio Grande do Sul, em 2015, o EMP não permaneceu como Proposta Pedagógica para o Ensino Médio; paulatinamente foram acontecendo ajustes até a total descaracterização das ações propostas originariamente. Já em 2016, visando atender a outra lógica de condução da educação pública nesse Estado, houve uma alteração na base curricular, sem muita discussão com as escolas públicas estaduais que oferecem EM, a qual, em comparação com a do EMP, significou perdas qualitativas. Algumas alterações percebidas foram: a Língua Portuguesa foi equiparada nas três séries do EM, com quatro períodos em cada turma, assim como Matemática, que também passou a ter a mesma

carga horária. Passou-se a oferecer duas línguas estrangeiras, sendo que a Língua Inglesa é oferecida apenas em um período na 3ª série. O Seminário Integrado perdeu um período em cada série, ficando apenas com dois períodos semanais. Na carga horária anual há uma diferenciação de horas aula e horas relógio, pois os períodos são de 50 minutos e há a preocupação do sistema em fazer tal diferenciação.

Na prática escolar, as mudanças da base geraram uma série de revisões na documentação do EM, como Regimento Escolar, Planos de Estudos, assim como na organização do tempo da escola e dos educadores, pois com períodos de 50 minutos, o tempo destinado ao planejamento também passou a ser calculado sobre essa base, dificultando o planejamento por área de conhecimento e o geral.

Com base em Freire (2011, p. 161), a prática educativa, “[...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” e, também, que “[...] a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Ibidem). É com base nessa perspectiva que a Escola, por meio do trabalho colaborativo dos educadores/as e da equipe diretiva, ainda persiste na busca e realização de uma prática pedagógica consistente.

Como afirma a Educadora Catuaba: “Nós professores, nós professores, alunos [...]. A gente dá um jeito de não deixar a pesquisa fugir do nosso foco”. Nesse contexto, a gestão pedagógica colaborativa, exige que todos os envolvidos no processo educativo, educadores/as docentes, educadores/as funcionários/as, que formam a equipe escolar, juntamente com a equipe diretiva e as famílias dos educandos/as, assim como a comunidade em que a escola está inserida, participem do processo permanente de pensar, dinamizar, fazer e refazer o cotidiano escolar por meio de ações pedagógicas concretas e significativas a todos e todas. Tal participação não é apenas representativa, mas de

forma ampliada, em que cada um tem voz e decisão, contribuindo com ideias, análises, argumentos e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões desenvolvidas tinham por propósito compreender os movimentos de gestão escolar realizados pela Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, para a constituição, efetivação e qualificação de sua Proposta de Ensino Médio. Para tanto, buscou-se reconhecer, na perspectiva histórico-social e educacional, os processos de gestão que se constituíram na gênese de tal Escola, analisando-se o trabalho educativo desenvolvido e, em especial, a contribuição da pesquisa como princípio pedagógico e educativo nesse processo.

A pesquisa constatou, assim, que a gestão colaborativa está presente na Escola *lócus* desde a sua gênese e que com o EM ela se aprimorou, tendo passado por momentos de qualificação durante o EMP, pelo viés da politécnica e o viés da pesquisa social, pois todo o movimento para que o processo de pesquisa se aprimorasse envolveu os vários educadores das áreas do conhecimento e educandos em seus múltiplos contextos, desafios e perspectivas sociais.

Frente ao exposto, identificou-se que a gestão colaborativa tem oportunizado e pode fortalecer ainda mais a participação ativa, o desenvolvimento de processos de observação, análise, crítica, classificação, escolha de caminhos, exercitando poder sobre o processo educacional e de como se aprende. Compreendeu-se, também, o empoderamento que gestores, educadores e educandos vão construindo ao se perceberem artífices de processos educativos compartilhados, com objetivos e resultados comuns. Nesse contexto, os processos que se desenvolvem geram a responsabilização

comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na produção do conhecimento e na construção da cidadania no contexto socioeducacional que estão imersos.

Conclui-se, também, que a produção compartilhada e colaborativa no âmbito escolar se constitui emergente, justamente, porque gera novos formatos de ensino e de aprendizagem, assim como está fundada na responsabilização comprometida dos sujeitos que atuam de forma conjunta na efetivação dos propósitos educativos da escola e da localidade onde a mesma está inserida. Assim, a realidade campesina entendida como um contexto de lutas e desafios aos seus povos e à produção de políticas públicas de estado e de governo, constitui-se historicamente emergente, tem íntima relação com as lutas e conquistas sociais e educacionais locais e globais. Nessa ótica, sobretudo, o Ensino Médio em uma escola campo, em região de assentamento, requer ser valorizado enquanto espaço de pesquisa, de produção cidadã, de criação e renovação da vida de sujeitos que possuem identidade com o MST, com práticas educativas que promovam e consolidem as realidades do campo em sua dinamicidade e especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: < http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf> Acesso em: 02 Jul. 2016.

CALDART, R. S. *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Verbetes Educação do Campo*. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257 – 265.

DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 40, n. 3, p. 357-367, set.-dez. 2017. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29023/16529> > Acesso em: 20 mar. 2020.

E.E.E.M. JOCELI CORRÊA. Regimento Escolar - Ensino Médio. 2004.

_____. Proposta Político Pedagógica. 2004.

_____. Regimento do Ensino Médio Politécnico, 2012.

_____. Regimento Escolar. 2016.

FERNANDES, B. M. *Verbetes Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.496-500.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PERIN, A. T. S. dos S. Uma Pedagogia das Possibilidades: Gestão Colaborativa, Práticas Educativas e Organização Curricular. Dissertação (Dissertação em Educação) - UFSM. RS, 2017, p. 221.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)*. Porto Alegre, 2011.

7

Maria Elly Herz Genro
Jaime José Zitkoski
Rafael Arenhaldt

**PROJETOS EMERGENTES
DE UNIVERSIDADE:
UNILA, UFFS E UFSB
NA CONTRAMÃO DO DESPERDÍCIO
DAS EXPERIÊNCIAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.141-155

INTRODUÇÃO

No Brasil, apesar de uma herança colonial que deixou marcas profundas de desigualdades e exclusão social, experimentamos alguns movimentos de democratização política e social e de mudanças significativas nas instituições republicanas, dentre elas a universidade. Nessa direção, o objetivo do presente estudo é evidenciar as alternativas que emergem de modelos inovadores na forma de projetar e desenvolver a universidade. As inquietações que nos mobilizam, enquanto coletivo de pesquisa, expressam-se nos seguintes questionamentos: Que projetos estão a emergir nestas novas universidades? De que forma podemos nomear uma experiência emergente no campo da educação superior, considerando sua gênese institucional, sua relação com a sociedade e seus projetos instituintes na relação ensino, pesquisa e extensão?

Despontaram na última década um conjunto de experiências promissoras de novas universidades, que se organizam desde princípios e filosofias que desafiam a arquitetura clássica das universidades aqui implantadas desde a colonização europeia. Em um universo de dezoito novas universidades, criadas no período de 2003 a 2014, nosso interesse mais específico está voltado para a análise da Universidade da Integração Latino Americana (Unila), da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Essas experiências envolvem movimentos contra-hegemônicos, pequenos, mas sensíveis frente aos desafios da educação superior contemporânea. Ou seja, são universidades criativas, ousadas e ainda frágeis em seus projetos que lutam para se consolidarem como distintas e inovadoras.

A universidade, numa sociedade democrática, jamais deveria estar atrelada a lógica do mercado, considerando seu *ethos* originário de instituição autônoma, crítica e formadora de novos mundos.

Portanto, no atual contexto de capturas das instituições pelos mecanismos de mercado, é fundamental a reinvenção da universidade a partir de movimentos contra-hegemônicos, que precisam se tornar um imperativo ético no esforço de contribuir para a reinvenção de utopias possíveis.

As universidades emergentes, em seus processos formativos, suas experiências alternativas e seus horizontes de racionalidade alargada, precisam se fortalecer na contramão dos padrões elitistas que historicamente se estabeleceram no Brasil. Portanto,

A universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público de discussão aberta e crítica que constitui (SANTOS, 2010, p. 114).

A universidade, como instituição social (CHAUÍ, 2003), tem o compromisso de imaginar e experimentar outras configurações políticas e sociais, tendo como pressuposto pensar novas configurações institucionais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza como estudo de caso sobre as três universidades: UFFS, Unila e UFSB, ancorada fundamentalmente na pesquisa bibliográfica e documental a partir dos principais dados que constam nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e estatutos das universidades.

Além dos documentos oficiais, consultamos o site oficial das instituições de educação superior (IES) e publicações já organizadas sobre a história de cada instituição. A pesquisa documental e bibliográfica foi complementada com a análise de algumas entrevistas conduzidas pela equipe de pesquisa com gestores e professores que atuaram desde o início das atividades das IES. O desafio tem sido analisar as dimensões que caracterizam uma universidade emergente a

partir das seguintes categorias: interiorização e expansão da educação superior; gênese histórica e relações da comunidade acadêmica com a sociedade; e presença intensa e diversa de sujeitos e saberes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE AS UNIVERSIDADES EMERGENTES E A FORMAÇÃO HUMANA

Compreendemos que a universidade não é um mero espelho da sociedade, pois além de ser um espaço de reprodução das relações sociais e políticas, ele também atua sobre a sociedade. Essa relação se dá através da formação, da pesquisa e da intervenção na sociedade, através de ensino, pesquisa e extensão, tríade de frágil articulação na universidade convencional. A ideia de universidade como instituição social, como bem público, questiona a captura de subjetividades pela lógica do existente, instituído, que naturaliza processos de exclusão e dominação fortemente presentes no contexto do capitalismo contemporâneo.

Outro aspecto a ser considerado em relação à ideia de universidade como bem público diz respeito ao seu compromisso com a formação ético-política, além da formação profissional, para pensar e imaginar um projeto de país mais densamente democrático, inclusivo e pautado pela ideia de liberdade contextual. Tal concepção da política como liberdade (ARENDR, 1998), movimento, conceito e desejo, visa à superação possível das mazelas sociais, políticas e culturais que obstaculizam o Bem Viver, como suporte da dignidade humana.

O compromisso social da universidade, sua democratização interna e na sua relação com a sociedade dizem respeito à construção de uma instituição aberta a todos os grupos sociais e seus saberes, num questionamento radical das desigualdades sociais e das diferentes

formas de opressão política e cultural. Nesta perspectiva, ressaltamos a importância do Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 (Análise sobre a expansão das universidades federais: 2003 a 2012), da qual participaram representantes de diferentes instituições. Este relatório está de acordo com o preceito constitucional (BRASIL, 1988, art. 25) que considera a educação como um direito de cidadania e um dever do Estado.

A educação superior é compreendida, no cenário internacional, como um bem público (Unesco, 2009). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Este preceito constitui-se como base de sustentação para definição de políticas públicas da educação do país. O reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita (COMISSÃO..., 2012, p. 9).

A busca da emancipação humana requer movimentos permanentes de formação de um sujeito político na construção de conhecimentos e valores, num exercício de liberdade, em que o embate anticapitalista e anticolonialista seja um processo sem fim, pois os mecanismos de captura dos sujeitos na conformidade frente ao mundo estabelecido estão arraigados em corações e mentes. Nesta perspectiva, Severino (2010) nos instiga a pensar a responsabilidade da formação universitária no reconhecimento do ser humano como ser histórico e cultural, pressupondo o desenvolvimento de uma racionalidade sensível política, ética e estética, com intencionalidade de delineamento do sentido da vida e da própria educação.

Compreendemos que a formação política diz respeito à compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania num compromisso com o bem público em que afirmamos a especificidade do humano no exercício da liberdade de sujeitos políticos potentes.

O processo de construção dessas universidades emergentes, com ênfase na participação de diferentes comunidades, pode proporcionar uma formação política numa dinâmica de diálogo de saberes. Também possibilita um perfil de cidadão e profissional alternativo ao hegemônico, comprometido com a qualidade social de sua ação técnica e humana, num espaço público de liberdade.

Nesse sentido, aproximamo-nos da concepção de Bem Viver sistematizada por Acosta (2016, p. 202), defendendo que “a tarefa de construção do Bem Viver é, portanto, descolonizadora. Pois, estabelece definitivamente uma cosmovisão diferente da ocidental ao surgir de raízes comunitárias, não capitalistas” (ACOSTA, 2016, p. 202).

EXPLICITANDO EXPERIÊNCIAS DE UNIVERSIDADES EMERGENTES

Delimitamos este estudo na análise das experiências de Unila, UFFS e UFSC.

Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

A Unila começou a ser estruturada em 2007 pela Comissão de Implantação, com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional. No dia 12 de janeiro de 2010, a Lei nº 12.189 foi sancionada pelo presidente Lula, criando a Universidade.

A vocação da Unila é ser uma universidade que contribua para a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos

governamentais e internacionais. Essa perspectiva, no depoimento de uma professora, envolve diferentes realidades culturais.

A gente vê resistência, dentro da própria universidade, a gente tem professores que têm essa resistência. Imagina, a América Latina é muito rica e o contato que a gente tem com esses estudantes que vêm de fora, e a diversidade cultural é uma coisa que não dá para mensurar. No início, éramos poucos, tínhamos paraguaios, argentinos, uruguaios, brasileiros, lá naquele comecinho. Logo em seguida, começaram a vir bolivianos, chilenos, colombianos, venezuelanos, peruanos, equatorianos e foi aumentando. Agora temos alunos de El Salvador, da Nicarágua, do Haiti. Nós temos alunos do Haiti, de um programa especial para refugiados do Haiti (Depoimento de Docente da Unila, 2018).

A universidade está estruturada com uma organização inovadora e com uma concepção acadêmico-científica aberta aos avanços científicos, humanísticos e culturais atuais e futuros. Como instituição pública federal brasileira, pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Imea, com cátedras regionais nas diversas áreas dos saberes artístico, humanístico, científico e tecnológico.

A instituição está organizada em quatro Institutos a partir dos quais desenvolve os cursos de graduação, programas de pós-graduação, pesquisas e projetos de extensão. São as seguintes unidades: Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História; Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e Natureza; Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política; Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território.

Destacamos a organização de cátedras enquanto lócus de articulação entre as diferentes modalidades de cursos e atividades

universitárias. As cátedras trabalham com temáticas atuais, de pensadores e intelectuais influentes no mundo contemporâneo, principalmente autores que contribuem para elucidar as temáticas sociais, políticas e culturais da América Latina. Por exemplo: a Cátedra Paulo Freire.

Além do que destacamos, a perspectiva interdisciplinar dos cursos e projetos de pesquisa e extensão potencializa uma formação mais voltada para a realidade e a prática de intervenção na sociedade. O depoimento de um professor explicita os desafios de construção de uma universidade de integração latino-americana.

Eu acho que é um grande desafio, requer grande ousadia. A maior dificuldade é implantar nas disciplinas o que conversamos antes, já que não se tem garantias quanto a uma reversão, se pegarmos, por exemplo, a universidade do Ceará – Unilab [Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira], voltada para África. Acho que é preciso pensar grande, pensar a longo prazo, e as questões menores se resolvem com o tempo. Precisamos abrir a cabeça para poder pensar se vai ser possível construir uma universidade, sendo universidade e ao mesmo tempo sendo diferente das universidades tradicionais. Há vários projetos emergentes (Depoimento de Docente da Unila, 2017).

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

A expectativa de ter uma universidade federal na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul é antiga. Durante décadas, o assunto foi pautado nos meios de comunicação, nas instituições de ensino e nas mais diversas esferas sociais. Mas foi em 2005 que entidades públicas, organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais alcançaram coesão para criar o Movimento Pró-Universidade Federal.

Em 15 de setembro de 2009, a criação da UFFS é oficializada com a lei 12.029. Em 15 de outubro, o professor Dilvo Ristoff foi empossado como reitor *pro tempore* da UFFS. A data que marcou a constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS foi 29 de março de 2010. A vocação da UFFS caracteriza-se por se voltar às necessidades da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul onde está instalada, configurando-se como universidade pública e popular, de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do Brasil. Propõe-se uma instituição democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais. Nesse sentido, conforme depoimento, constatamos a importância da identidade da UFFS.

[...] tínhamos todos esses desafios, essas prioridades: a agroecologia, o meio ambiente, a agricultura familiar, o cooperativismo, mas eu sempre achei que a ideia central [era] de uma universidade popular. Porque, a gente tinha que assumir uma identidade e eu acho que nós fomos bem felizes na construção da identidade, pois todos estão percebendo que a UFFS tem, de fato, uma identidade, que é ser popular. Ou seja, ser uma universidade onde os segmentos populares mais diversos tenham acesso, essa característica (Depoimento de Docente da UFFS, 2019).

Também destacamos no seu ideário, registrado no PDI, o estabelecimento de dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência na educação superior. Há especial atenção para a população mais excluída do campo e da cidade, tendo na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento, assim como a premissa de valorizar e superar a matriz produtiva existente.

Os diferentes câmpus oferecem determinados cursos que estão organizados a partir das demandas de sua região e dos perfis

de egressos projetados segundo os diferentes setores da sociedade envolvidos no debate desde a origem da UFFS: movimentos sociais, agropecuária, indústrias, setor de serviços e meio ambiente.

Uma das principais marcas da UFFS está na origem dos cursos oferecidos, que emergem do diálogo dos gestores com os diferentes atores sociais, com destaque para os movimentos sociais em suas demandas de formação e qualificação das pessoas para atenderem às necessidades da economia regional e da formação político-social. Os primeiros cursos oferecidos definiram como critério para o ingresso a formação dos estudantes no ensino médio público. E, conforme a realidade das regiões de abrangência dos câmpus da UFFS, os discentes se caracterizam por serem filhos de pequenos agricultores da região e das classes populares urbanas (93%).

A partir desse contexto, a UFFS inaugura projetos de pesquisa e de extensão voltados para o público alvo. A Universidade desenvolve pesquisas juntos às redes públicas de ensino voltados para a formação de professores nas licenciaturas ofertadas e, também, projetos de pesquisa com a pequena e média propriedade agrícola, valorizando a agricultura familiar e as cadeias produtivas locais e regionais. O projeto estratégico da UFFS está voltado para o desenvolvimento das regiões fronteiriças do sul do Brasil nos três estados da Região Sul, em uma localização estratégica para potencializar o desenvolvimento local sustentável.

UFSB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

A UFSB se materializa a partir de um documento fundacional, Carta de Fundação e Estatuto de 2013, que define princípios e valores como resultado de um processo intenso de consultas e discussões

em municípios, escolas, movimentos sociais e diferentes contextos institucionais. Criada pela Lei 12.818, de 5 de junho de 2013, é uma autarquia com autonomia didático-científica, administrativa, patrimonial e financeira, nos termos da Constituição Brasileira.

Na gênese da UFSB, estão presentes referenciais teóricos sustentados pela contribuição de diferentes pensadores. Adota-se a contribuição de Milton Santos sobre o território, do local em articulação com o global, tendo sua singularidade na criação de práticas solidárias e na transformação social. A teoria de Paulo Freire contribui para o desenvolvimento de pedagogias ativas e emancipadoras, na contramão da domesticação do humano característica da educação bancária. O contributo derivado do pensamento de Anísio Teixeira diz respeito à articulação de uma universidade de qualidade, inclusiva e massiva. E, a partir de Boaventura de Sousa Santos, aporta-se a ideia ecologia de saberes, “extensão ao contrário”, como ferramenta relevante para formar rebeldes competentes. Ao refletir sobre as inspirações teóricas da gênese da universidade, um docente entrevistado destaca a:

[...] referência inicial de Anísio Teixeira, da escola nova e de universidade popular. Darcy Ribeiro também, do projeto original da UnB [Universidade de Brasília], e que também Anísio Teixeira protagonizou bastante, que foi outra referência. Todas as discussões de Milton Santos sobre geografia nova e territorialidade e uma forte aproximação com Boaventura de Sousa Santos na ecologia de saberes pelo livro *Pelas mãos de Alice*, e as três crises: de legitimidade, de hegemonia e institucional. Essas são referências que inspiraram muito, mas eu diria que a fonte é Anísio Teixeira, uma retomada do projeto lá da década de 40 que foi interrompido [...]. Fazer todo o debate da década de 40 e 50 com Abdias do Nascimento, do movimento negro, do direito do negro na universidade, dos indígenas até a universidade. O que nós fizemos foi uma espécie de grande síntese desse conjunto de políticas e tentamos incorporar isso da forma mais arredondada no nosso projeto institucional, nós incorporamos aquilo que já vem sendo feito e vem sendo bem feito socialmente (Depoimento de Docente da UFSB, 2016).

A emergência dessa universidade tem como razão de ser a geração e o compartilhamento de conhecimentos e técnicas nos campos das ciências, humanidades, artes e culturas, sustentados por um pensamento crítico-reflexivo. A articulação entre diferentes saberes e práticas objetiva o desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça. Este horizonte aponta inovações no pensar e fazer a universidade, como rupturas epistemológicas e políticas na perspectiva de qualificação da condição humana.

Destacamos aqui a criação da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede Cuni) como uma política de inclusão com capilaridade territorial e social, formada por núcleos acadêmicos extra-câmpus como um meio de acesso dos estudantes da região ao ensino superior. As atividades de formação geral da rede envolvem pesquisa e extensão. Estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas da região podem ingressar na UFSB por meio dos Cuni, em rede institucional e digital com programas descentralizados e meta-presenciais de educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de repensar a universidade hoje e discutir alternativas na formação ético-política nos remete para a realidade da violação da dignidade humana, muitas vezes a partir de uma cultura institucionalizada sustentada pela racionalidade instrumental, hostil a subjetividades insubmissas e à concretização da dignidade humana. Para além das instituições burocratizadas, constata-se que o próprio Estado produz violência na sociedade, ao reprimir pela força policial e militar quem deveria proteger e negar o direito de acesso a saúde, educação e trabalho a milhões de cidadãos.

Nesse contexto, pensar o Bem Viver e a defesa da dignidade humana requer o cultivo de uma racionalidade sensível para as diferentes dimensões da nossa existência e não apenas para a dimensão econômica. A discussão sobre o Bem Viver nos remete para questões de natureza variada, tais como: o que é qualidade de vida? Que alternativas buscamos diante da crise dos modelos hegemônicos da civilização urbano-industrial? Como pensar a formação política nos espaços universitários nesse contexto?

Nesse sentido, pensar o Bem Viver exige avançarmos para além da dimensão econômica, ou da satisfação das necessidades materiais. É necessário potencializar uma cultura da emancipação humana e social, caminho alternativo mais coerente diante da cultura hegemônica, assentada na racionalidade regulatória com sistemas de controle da vida social que muitas vezes institucionalizam a violência e produzem a desumanização de toda sociedade.

Conforme Franklin (2009), o processo de formação humana é longo e permanente e, portanto, necessita de cuidados e habilidades, comprometimento e liberdade. Precisamos pensar propriamente em possibilidades que tornem o ser humano mais humanizado. Trabalhar um projeto que torne mais humano o ser humano é imprescindível diante dos desafios da sociedade atual. Sem uma verdadeira dedicação para compreender a complexidade do humano, não poderemos propor uma formação humana enquanto movimento humanizador sem fim.

Construir o “ser mais” (FREIRE, 1993, p. 30), que já está presente enquanto potencial em cada ser humano, é o desafio para a humanização. Tal desafio não é uma tarefa apenas individual, mas sobretudo coletiva: diz respeito à necessária transformação das estruturas socioeconômicas e políticas que produzem uma cultura da opressão como visão de mundo hegemônica. Portanto, a garantia de realizar nosso ser mais requer a organização coletiva e o desenvolvimento do pensamento

aberto à complexidade do mundo no sentido mais propositivo e ousado, no fortalecimento da luta política transformadora.

Nessa perspectiva, precisamos hoje repensar as formas de organizar a vida e o trabalho na universidade. Para construirmos alternativas mais coerentes com o desafio de concretizar vivências cotidianas do Bem Viver, precisamos aprender também com o *ethos* ameríndio, ligado às culturas dos povos originários da América Latina. Bem Viver, segundo os povos indígenas, via de regra, é organizar a vida na perspectiva do coletivo, das experiências das tradições em diálogo com a realidade atual e do respeito para com a natureza enquanto suporte de nossa existência. Os desafios encontrados a partir do compromisso com o Bem Viver implica mudanças profundas no modo de viver a vida, principalmente na coerência entre pensamento e ação, futuro e presente, felicidade e relações humanas. Afinal, viver bem é estar junto com os outros e a natureza em uma experiência de comunhão, de interdependência e de sentido de partilha.

Nesta direção, as experiências das universidades emergentes em estudo apontam alguns sinais e pistas de fortalecimento do Bem Viver, assim como interlocuções mais democráticas entre universidade e sociedade; projetos interdisciplinares ao encontro das demandas dos diferentes grupos de atores sociais envolvidos; estrutura curricular mais dinâmica e aberta aos temas contemporâneos; uma gestão mais permeável aos processos de participação e valorização da formação docente com abertura a ecologia de saberes (SANTOS, 2010), bem como a integração cultural entre os povos latino-americanos. Os projetos emergentes de universidades, enquanto espaços de possibilidades, sinalizam o inédito viável e outras lógicas, outras estéticas, outras cosmovisões, outros saberes que convencionalmente não são legitimados na universidade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ARENDT, Hannah. *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

COMISSÃO Constituída pela Portaria nº 126/2012. *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012*. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Constituição Federal da República Brasileira*. Brasília: Editora Senado, 1988.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FRANKLIN, Karen. Direitos humanos na educação: superar os desafios. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 125-144, set./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 29, p. 153-164, jul./dez. 2010.

Seção

2

**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
E DOCÊNCIA
EM CONTEXTOS
EMERGENTES**

8

Judite Scherer Wenzel
Camila Carolina Colpo

A NECESSIDADE EMERGENTE DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.157-169

INTRODUÇÃO

O presente capítulo retrata a importância da inserção da Divulgação Científica no contexto da formação inicial de professores por meio da leitura de Textos de Divulgação Científica (TDC). Apresentamos os resultados de uma pesquisa⁶ que tem acompanhado um Grupo de Estudos que realiza a prática de leitura interativa de TDC. Tal grupo está ativo desde o ano de 2016 e o público-alvo são licenciandos e professores de um curso de Química Licenciatura do interior do Rio Grande do Sul.

Estudos da área de ensino de Ciências têm apontado a inserção da Divulgação Científica, seja por meio de TDC, como pelo uso de outras ferramentas, como caminho para qualificar o processo de aprendizagem, como modo de potencializar a significação do conteúdo e, ainda, como potencializador na formação de sujeitos com um posicionamento mais crítico frente ao conhecimento científico (CUNHA; GIORDAN 2015, FERREIRA; QUEIROZ 2015). Assim, a realização do Grupo de Estudos está alicerçada na compreensão de que há uma necessidade emergente acerca do uso da Divulgação Científica em diferentes níveis de ensino e, o contexto da formação inicial de professores se mostra como caminho para disseminar tal discussão. Ao dialogar sobre Divulgação Científica é possível ampliar a compreensão acerca da Ciência e promover a necessária enculturação científica e tal fato, se mostra mais necessário ao identificarmos que as informações acerca ciência e tecnologia estão agora mais acessíveis à um público de não cientistas o que requer que haja mais diálogo acerca da finalidade de tais informações e para isso é preciso estar iniciado neste modo de compreender, estar iniciado na linguagem da Ciência (PORTO, 2011).

⁶ Pesquisa aprovada e financiada pelo edital de Chamada Universal CNPQ/2016

Partimos da problemática de que atualmente somos bombardeados por informações o que demanda que cada vez mais tenhamos a capacidade de elaborar opinião frente à essas informações com base em conhecimentos, em estudos. Tal movimento de diálogo formativo precisa permear o contexto escolar e acreditamos que trazer a Divulgação Científica para a sala de aula implica num processo de hibridização, que segundo Gouvêa (2015) consiste no diálogo da sua cultura com a cultura científica.

Com isso, ao indicarmos a inserção da Divulgação Científica em contexto de formação inicial de professores e apostarmos na prática da leitura de TDC estamos apontando para, além do diálogo acerca da Divulgação Científica, a necessidade de ensinar aos licenciandos uma prática de leitura que desenvolva um posicionamento frente ao texto, frente às informações. De modo geral os TDC dialogam acerca da construção do conhecimento científico, o que possibilita, que o professor estimule uma leitura crítica, que ensine ao estudante a realizar uma análise das informações apresentadas (CUNHA, 2019). Ainda, segundo Fioresi e Cunha (2015)

[...] a Divulgação da Ciência pode ser levada a sala de aula para incentivar a leitura e como meio de discutir não apenas textos que divulgam as informações da Ciência e Tecnologia, mas, principalmente as ideologias, intenções e características da constituição desse gênero discursivo. (FIORESI; CUNHA, 2015, p. 8)

Ou seja, é preciso também compreender as intencionalidades do discurso científico, e para isso, uma das alternativas que visualizamos é oportunizar ao professor em formação inicial vivenciar práticas de leitura de TDC, que tenha um espaço de diálogo acerca da Divulgação Científica. E para isso, acreditamos que uma possibilidade é implementar espaços de leitura e de diálogo acerca da divulgação científica no contexto da formação inicial de professores e, como alternativa escolhemos os TDC, pois em sua característica apresentam traços de cientificidade, que abarca traços do discurso científico; de

laicidade, que contempla a contextualização da temática estudada e; de didaticidade, que contempla explicações e reformulações a fim de contemplar aspectos da sala de aula (ZAMBONI, 2001) que possibilitam esse diálogo acerca dos conhecimentos cotidianos e científicos por meio da leitura.

Ao considerar a prática da leitura compreendemos que a mesma consiste numa prática que supera a simples decodificação, mas que seja interativa, com um leitor crítico e participativo, que se posicione frente às temáticas científicas abordadas no texto. E, tal compreensão de leitura precisa ser vivenciada pelos professores em formação inicial para que eles percebam a contribuição de tal prática tanto em seu processo formativo como na proposição de práticas de ensino. Assim, com Flôr (2015) indicamos que,

a própria visão de leitura como uma atividade mecânica de decodificação é uma forma de retirar do estudante as possibilidades que surgem quando ele se assume enquanto leitor. Um leitor que produz sentidos busca a reflexão crítica em sua leitura, procura naquelas já feitas subsídios para assumir novos pontos de vista. (FLÔR, 2015, p.17)

Visando contemplar a produção de novos sentidos e de incitar um posicionamento crítico frente ao texto reforçamos a importância da inserção de uma prática de leitura que desafie o professor em formação inicial ao posicionamento frente ao texto. Pois oportunizando a compreensão de leitura como um processo, como um diálogo a ser estabelecido com o texto para o professor em formação poderá qualificar a indicação da leitura nas suas práticas posteriores.

Então, considerando a importância da inserção da Divulgação Científica e da necessidade da aprendizagem de um posicionamento crítico temos proposto, junto à formação inicial de professores, a prática da leitura interativa de TDC. A escolha pelo TDC está relacionada com as características de tal gênero as quais, na compreensão de

Nascimento (2008) possibilitam as melhores condições para que sejam estabelecidas relações com os fenômenos naturais estudados em sala de aula com questões políticas e econômicas presentes na sociedade e que estão indicados nos TDC, uma vez que eles apresentam uma linguagem com aspecto contextualizado que dialoga com conhecimentos do cotidiano e científico.

Ao propormos a criação do grupo de Estudos de leitura interativa de TDC partimos da compreensão de que para dialogar acerca da Divulgação Científica e mediar sua prática de leitura em contexto escolar o professor precisa ter vivenciado tal prática em sua formação para que conheça tanto aspectos da divulgação científica quanto às suas implicações para a sala de aula. Considerando o contexto de leitura de TDC, torna-se necessário que o professor conheça as especificidades dos textos para que possa planejar atividades com eles em contexto escolar e tais especificidades podem ser tanto de linguagem, quanto de conteúdo, num indicativo de que o professor precisa saber sobre o que o texto trata e de que forma o faz para assim elaborar uma estratégia de leitura que de fato, potencialize a formação de leitores.

E, junto ao grupo, uma alternativa para melhor compreender o texto tem sido a elaboração de mapeamentos de TDC (FERREIRA; QUEIROZ, 2011). A análise depreendida pelo mapeamento de acordo com Ferreira e Queiroz (2011) possibilita subsídios ao professor para conhecer mais detalhes sobre os conteúdos, as temáticas do TDC e assim possibilitar a compreensão das suas possibilidades para a sala de aula. Assim temos apostado em tal prática como alternativa para possibilitar aos professores em formação conhecer os TDC e, assim, compreender as suas possíveis potencialidades para o Ensino de Ciências/Química. Pesquisas que tem acompanhado a prática do grupo tem apontado que o uso de diferentes estratégias de leituras e de estudo do TDC, dentre elas a elaboração de mapeamentos, tem refletido no uso dos TDC para além do grupo, os participantes têm realizado o uso do TDC

em outros contextos, como os Estágios Curriculares Supervisionados, em Componentes de Práticas de Ensino no Curso de Química, oferta de minicursos em evento e de formações para professores (WENZEL; COLPO, 2018; ZISMANN; BACH; WENZEL, 2019).

Considerando tais possibilidades e as vivências formativas junto ao grupo, selecionamos para esse trabalho o diálogo acerca do mapeamento de um dos livros de TDC com o intuito de indiciar a emergência do diálogo que pode ser possibilitado a partir da Divulgação Científica em contexto da formação inicial de professores, com atenção especial para o posicionamento crítico do leitor frente às temáticas científicas abordadas no texto. Segue a descrição metodológica.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2001) e os dados que apresentamos foram coletados a partir do mapeamento de TDC (FERREIRA; QUEIROZ, 2011) do livro de Divulgação Científica: *O Mapa Fantasma*, de autoria de Steven Johnson. Tal mapeamento foi realizado no âmbito do Grupo de Estudos anteriormente referido. Na sistemática de organização do Grupo são realizados encontros mensais, nos quais são realizados diálogos referentes à livros e/ou capítulos de TDC previamente lidos pelos participantes.

Os diálogos estabelecidos no Grupo de Estudos são conduzidos por diferentes estratégias de leitura elaboradas pelos integrantes do grupo. A leitura interativa que é proposta é planejada e organizada por meio de diferentes estratégias de leitura que visam qualificar o diálogo com e sobre o TDC (COLPO, 2019). Nesse processo interativo são apontados aspectos principais dos textos, de forma

especial, considerando o contexto da formação inicial de professores são apontadas possíveis possibilidades para o uso do TDC em sala de aula, com atenção para a linguagem dos textos, para as suas potencialidades acerca de aspectos e temáticas que contemplem questões pertinentes e que instiguem o posicionamento do leitor.

De modo especial, no último ano, uma das estratégias de estudo e de leitura tem sido a realização do mapeamento de TDC e que tem permitido indiciar as possibilidades didáticas de um TDC. O mapeamento contempla um olhar, de acordo com Ferreira e Queiroz (2011), tanto para o conteúdo como para a forma do texto. No que diz respeito ao conteúdo, as autoras o caracterizam como análise geral, que visa identificar quais os principais conteúdos presentes no TDC. No mapeamento realizado e que aqui apresentamos, o olhar esteve voltado para o Ensino de Química, contemplando as subcategorias: Conceitos de Química estruturantes do ensino escolar; Fronteiras, que abarca conteúdos que não se caracterizam como de Química, mas que tenham relação com os demais conteúdos abordados no texto e que tenham relação com ele (Biologia e Física, por exemplo) e; Temas Transversais, que são os conteúdos que não pertencem a uma disciplina específica, mas que perpassam várias e que tenham relevância social (FERREIRA; QUEIROZ, 2011).

A outra análise é denominada como uma análise específica e consiste em identificar no texto a temática, que indica o tema central abordado; as características da atividade científica, que inclui, a descrição dos métodos e das condições de produção da ciência e; as abordagens e contexto, que permite indicar o contexto social, político e econômico no qual o texto está inserido. Já a forma do texto é contemplada considerando a estrutura do texto, nesta é possível indicar como as informações estão distribuídas; qual a linguagem utilizada, que diz respeito à clareza do texto e o uso de recursos como analogias e metáforas, por exemplo e; os recursos visual e textual utilizados, num

indicativo do uso de imagens, quadros ou boxes, o que permite visualizar a distribuição espacial das informações (FERREIRA, QUEIROZ, 2011).

Neste capítulo, apresentamos o mapeamento do livro O mapa fantasma (JOHNSON, 2008), para além deste livro, outros já foram mapeados, como por exemplo os livros A Invenção do Ar (JOHNSON, 2009), De que são feitas as coisas (MIODOWNNIK, 2015) e, capítulos do livro Uma Maçã por Dia (SCHWARCZ, 2008).

De forma especial, no mapeamento que apresentamos enfatizamos o diálogo acerca dos Temas transversais abordados no livro O Mapa Fantasma (JOHNSON, 2008) que se mostram mais emergentes no atual contexto da formação de professores pois contemplam, a preservação do meio ambiente, aspectos das políticas públicas e, a atenção para uma possível guerra assimétrica quando o autor problematiza acerca do fato de que as tecnologias mais avançadas estão nas mãos de grupos cada vez menores. Segue a descrição dos resultados construídos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

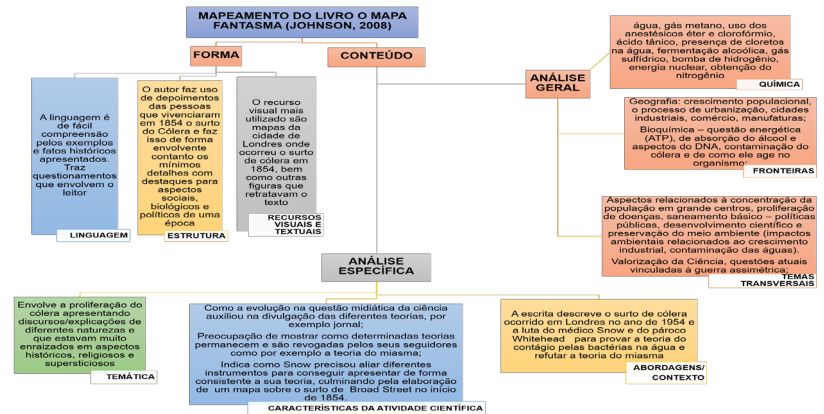
De um modo geral o livro apresenta como temática a história da epidemia de cólera na Londres de 1854, nas cercanias do Soho, tendo seu epicentro em Berwick St e Broad St (desde 1936 denominada Broadwick St), próximo à então elegante Golden Square. O texto apresenta um caráter de suspense, com detalhes que prendem a leitura e que estimulam a sua continuidade.

Importante ressaltar que a leitura é fluente pois o texto traz aspectos históricos e de desenvolvimento da Ciência de forma polêmica e com ricos detalhes que possibilitam uma melhor compreensão de como foi sendo disseminada a epidemia de cólera e das implicações

metodológicas meticulosas que possibilitaram chegar ao seu foco epidêmico: a bomba d'água da Broad Street. Não iremos aqui descrever todo o livro, mas com esses apontamos acreditamos que já contextualizamos parte do mesmo e na sequência iremos apresentar mais especificamente aspectos do mapeamento que foi realizado com atenção para os temas transversais que podem ser objeto de diálogo por possibilitar esse olhar frente à Ciência e a Divulgação Científica.

Ao realizarmos as partes do mapeamento de TDC proposto por Ferreira e Queiroz (2011) foi possível indiciar no livro O Mapa Fantasma (JOHNSON, 2008) aspectos do seu conteúdo e da sua forma, como indicados na Figura 1, que segue.

Figura 1 - Mapeamento do Livro O Mapa Fantasma



Fonte: as autoras (2020)

Ao estendermos o olhar para o esquema do mapeamento e, considerando a temática geral da obra, apontamos que o diálogo acerca da proliferação da epidemia de cólera relata o embate entre duas teorias e com isso, há a indicação de métodos e de crenças da época para tentar explicar a doença tendo como finalidade vencê-

la. Nesse contexto há a teoria miasmática defendida por Edwin Chadwick, membro do Comitê Geral de Saúde (1848), para quem tudo que cheirasse mal fazia mal, ou seja, a propagação do cólera ocorria pelo ar. E, a teoria da transmissão do cólera pela água, defendida por John Snow, médico anestesiológico estabelecido no Soho e que tinha reconhecimento em sua área de atuação, pois se tornou cirurgião da rainha. Tal embate indicia discursos/explicações de diferentes naturezas com elementos muito enraizados em aspectos históricos, religiosos e supersticiosos da época.

Tais aspectos retratam entre outros, posicionamentos políticos, crenças e valorizações acerca das concepções de Ciência ou a ausência dos mesmos. E é justamente tal diálogo crítico acerca da construção da Ciência que é preciso ser potencializado no contexto de formação inicial de professores, para que a Ciência seja compreendida como uma construção humana e histórica.

Direcionando a nossa atenção para os temas transversais apontamos que, Johnson (2008) apresenta aspectos relacionados à questão da construção dos grandes centros urbanos sem a devida preocupação social e ambiental. Traz um contexto de Londres sem nada de saneamento básico, com as pessoas vivendo em condições imundas com rejeitos humanos e animais cercado as residências. Condições, que, apesar de retratarem uma época muito distante da nossa, ainda são replicadas em algumas condições da nossa atual sociedade. E, por fim, apresenta um paralelo com os atuais ataques terroristas à grandes centros, a dominação de conhecimentos apenas para alguns, o que pode, segundo o autor, gerar uma guerra assimétrica que tem como base o poder econômico e excludente, exemplifica isso com aspectos relacionados à energia nuclear.

Ou seja, Johnson (2008), instiga o leitor em se posicionar e refletir frente aos atuais fatores socioeconômicos que implicam na evolução e compreensão de conhecimentos científicos e que precisam

ser compreendidos nas diferentes publicações acerca da divulgação científica. Tais abordagens, entre outros diálogos, tem possibilitado retratar ao professor em formação inicial a sua responsabilidade em auxiliar, por meio da divulgação científica, na formação de sujeitos com mais responsabilidade social e política e que tenham a capacidade de se posicionar frente as questões socio científicas atuais e reforçam ainda mais a necessidade de uma enculturação científica e a potencialidade da divulgação científica em contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o mapeamento realizado e a vivência formativa junto ao grupo de Estudos apontamos como possibilidade para qualificar a compreensão acerca da Divulgação Científica e da prática da leitura crítica o uso de TDC. Tais textos podem ser vistos como modo de oportunizar seja em contexto de formação inicial, ou em outros níveis de ensino, a abordagem mais qualificada acerca dos conceitos científicos contemplando um olhar mais crítico e contextualizado e, indicamos o mapeamento de TDC como uma alternativa que possibilita aos professores identificar as possibilidades e as potencialidades que um texto para ser utilizado em contexto escolar.

De modo especial, ao citar o mapeamento realizado indicamos a potencialidade de diálogo e posicionamento em sala de aula a partir de temas transversais e polêmicos, que demandam um posicionamento e estimulem a criticidade dos leitores, tendo em vista a proximidade da temática com o contexto do leitor.

Por fim, indicamos que propiciar espaços para que professores em formação inicial comentem e opinem sobre questões como a popularização dos centros urbanos e a guerra assimétrica, que são

questões que perpassam a sua formação enquanto professores e cidadãos, aflora a necessidade emergente que a divulgação científica tem neste contexto, pois possibilita para além da aquisição de informações a possibilidade promover uma cultura de pensamento científico que inspire o uso do raciocínio baseado em evidências para a tomada de decisões, ou seja, que torne significativo o conteúdo que será abordado posteriormente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

COLPO, Camila Carolina. Estratégias de leitura de Textos de Divulgação Científica e a constituição docente de uma professora de Química. *Revista Insignare Scientia- RIS*, v. 2, n. 3, p. 48-55, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11180>. Acesso em: 20/09/2020.

CUNHA, Marcia Borin da. *Divulgação Científica: diálogos com o ensino de Ciências*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019

CUNHA, Marcia Borin, GIORDAN, Marcelo. A Divulgação Científica na sala de aula: Implicações de um gênero. In: ____ (Orgs). *Divulgação Científica na sala de aula: Perspectivas e Possibilidades*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu, QUEIROZ, Salette Linhares. Artigos da revista *Ciência Hoje* como recurso didático no ensino de química. *Química Nova*, v. 34, n. 2, p. 354-360, 2011. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=4513. Acesso em: 25/09/2020.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu, QUEIROZ, Salette Linhares. Utilização de Textos de Divulgação Científica em salas de aula de Química. In: CUNHA, Marcia Borin, GIORDAN, Marcelo (Orgs). *Divulgação Científica na sala de aula: Perspectivas e Possibilidades*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015

FIORESI, Claudia Almeida. CUNHA, Marcia Borin. Análise de recursos linguísticos e leitura crítica de textos de Divulgação Científica. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*. Novembro, 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/listaresumos.htm>. Acesso em: 28/09/2020

FLÔR, Cristiane Cunha. *Na busca de ler para ser nas aulas de Química*. Ijuí: Ed Unijuí, 2015.

GOUVÊA, Guaracira. A divulgação da Ciência, da técnica e cidadania e a sala de aula. In:

CUNHA, Marcia Borin, GIORDAN, Marcelo. (Orgs). *Divulgação Científica na sala de aula: Perspectivas e Possibilidades*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015

JOHNSON, Steven. *O mapa fantasma: como a luta de dois homens contra a cólera mudou o destino de nossas metrópoles*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JOHNSON, Steven. *A invenção do ar: uma saga de Ciência, fé, revolução e o nascimento dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MIODOWNIK, Mark. *De que são feitas as coisas*. São Paulo: Blucher, 2015

NASCIMENTO, Tatiana Galieta. Definições de Divulgação Científica por jornalistas, cientistas e educadores em ciências. *Ciência em Tela*. v.1, n.2, 2008. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0208nascimento.pdf>. Acesso em: 28/09/2020.

PORTO, Cristiane de Magalhães. Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica. In: PORTO, Cristiane de Magalhães; BROTAS, Antônio Marcos Pereira;

BORTOLIERO, Simone Terezinha (Orgs). *Diálogos entre ciência e divulgação científica: Leituras Contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2011

SCHWARCZ, Joe. *Uma Maçã por dia: mitos e verdades sobre os alimentos que consumimos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

WENZEL, Judite Scherer; COLPO, Camila Carolina. A leitura de textos de divulgação científica como modo de qualificar o uso da linguagem química no ensino médio. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 13, n.4, p. 134-143, 2018.

ZISMANN, Jonatan Josias; BACH, Sabrina, WENZEL, Judite Scherer. A Leitura de Texto se Divulgação Científica no Ensino de Cinética Química. *Revista Insignare Scientia – RIS*. v. 2, n. 1, p. 127- 137, 2019.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas: Autores Associados, 2001.

9

Ivonete Pereira Amador
Ricardo Fajardo

**AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS
DO ENSINO E APRENDIZAGEM
EM MATEMÁTICA:
UM ESTUDO DE CASO
EM CACHOEIRA DO SUL/RS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.170-187

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática é, e sempre foi, um desafio. A busca de técnicas, metodologias, comportamentos e processos com vistas à melhoria do ensino, é a busca de todos os professores e, muito especialmente, em nossa região. E para tanto foi elaborada uma pesquisa de campo, realizada nas escolas municipais de Cachoeira do Sul/RS. Buscamos então identificar as fragilidades do processo, valendo-nos da seguinte pergunta de pesquisa: quais as dificuldades que ocorrem no ensino da Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental em Cachoeira do Sul?

Assim, visando prover elementos que venham a mitigar essas dificuldades, este artigo tem por objetivo identificar, através da pesquisa, a percepção de alunos e professores sobre as dificuldades do ensino da Matemática, para que possam desenvolver futuras ações.

Tal tema é uma extensão aplicada aos resultados da Dissertação de Mestrado no ano de 2017, pelo Programa de pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e apresentada no XII Seminário Internacional de Educação Superior (SIES) e no VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior (SIPPEBS), realizados na UFSM/2019, sobre o tema: “Contextos emergentes: singularidades da formação e desenvolvimento profissional na educação básica e superior”.

Começamos com a reflexão “a Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber como um fruto de construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.” (BRASIL, 1998, p. 24). A sociedade está em constante transformação social, política, econômica e cultural, levando a uma reavaliação do papel

da escola e dos professores. É necessária a constante percepção do cotidiano, das pessoas, das tecnologias, ultrapassando os limites do espaço escolar; e a Matemática, presente também além dos muros da escola, contribui para a formação básica do cidadão. Entretanto, ao falar em ensino da Matemática no Ensino Fundamental é importante que se identifiquem suas características, seus métodos, o papel que ela desempenha no currículo e o modo como contribui para a formação do cidadão criativo, autônomo e criativo.

O conhecimento matemático do aluno também faz parte de sua cultura, de sua vida econômica, tecnológica, comercial e, até mesmo, de suas atividades diárias mais simples. Normalmente, escola, professores e alunos estão cientes de que a Matemática está inserida em suas vidas, mas nem sempre se dão conta de suas aplicações. Isso se tornará possível se seu aprendizado envolver decisões histórico-críticas. Porém, muitas vezes, os alunos não se encontram realmente envolvidos no processo de decisões. Todo professor preocupado com a qualidade do ensino e da aprendizagem ajuda o aluno a transformar-se em um ser pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial na reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes e valores. “A aprendizagem é uma forma de ação, como tantas outras. Para aprender, o indivíduo precisa tomar iniciativas, ter planos, agir.” (SKOVSMOSE, 2014, p. 12).

Esta constatação nos levou a realizar a pesquisa nas Séries Finais do Ensino Fundamental, mesmo não sendo docente da rede municipal e atuando somente no Ensino Médio, na maior escola estadual do município. Agrega-se a isso a inquietude de um espírito que não vê com conformismo a difícil situação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos oriundos dessa mesma rede de ensino, que apresentavam limitações nos conhecimentos matemáticos.

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, e no intuito de investigar, analisar, discutir e encontrar, no cotidiano da sala

de aula, possíveis dificuldades de ensino e aprendizagem, o estudo foi orientado por um escopo teórico-metodológico. Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Com o intuito de obter uma melhor compreensão sobre os significados e sentidos percebidos, foram utilizados os estudos teórico-críticos de Libâneo (2011), Saviani (2005) e Skovsmose (2014).

METODOLOGIA

Quanto à sua classificação, a pesquisa é de natureza aplicada, pois produz resultados que podem ser utilizados imediatamente. Quanto aos objetivos ela é explicativa e descritiva dos fenômenos e com abordagem qualitativa ao atribuir significados. Utiliza procedimentos bibliográficos e documentais, com aplicação de questionários e entrevistas. Consiste, portanto, em um estudo de caso (VIANNA, 2013).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados dois questionários em um período de três meses: um para os professores e outro para os alunos. Aplicados nas escolas urbanas e rurais, envolveram 20 professores: 9 de escolas rurais e 11 de urbanas e 75 alunos – 29 de escolas rurais e 46 de urbanas. Isso foi feito com o intuito de obter a caracterização dos participantes, bem como de suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Para termos uma melhor compreensão e apresentação dos resultados – preservando a privacidade e questões éticas da pesquisa⁷ –, os participantes serão apresentados da seguinte forma: os prefixos PR e AR significam, respectivamente, “professor rural” e “aluno rural”. Da mesma forma, temos PU e AU, para “professor urbano” e “aluno

⁷ Esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil. Os professores leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e os pais dos alunos também assinaram um Termo de Assentimento.

urbano”, respectivamente. Por sua vez, a cada escola foi atribuído um número, e a cada participante foi indexada uma letra minúscula do alfabeto. Por exemplo, o participante PR3_c representa o terceiro professor da escola rural identificada como 3; o participante AU2_a representa o primeiro aluno da escola urbana identificada como 2.

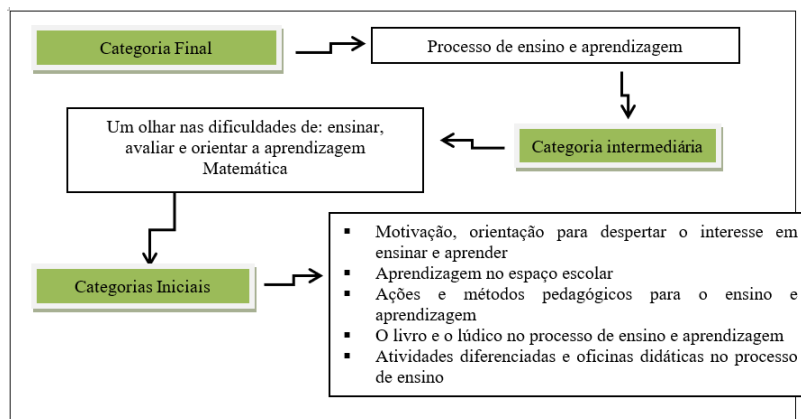
Para possibilitar sua análise, os resultados foram separados em categorias mistas, obtidas a partir do confronto entre a literatura e o encontrado nos registros de campo. Grande parte dos dados colhidos foi apresentada em forma de texto, de acordo com as categorias de análise adotadas, através de dados empíricos e segundo referencial teórico de Bardin. Foram estabelecidos três grupos: categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais.

Ao descrever cada uma, delineadas nos quadros 3 e 4, apresentamos recortes das respostas dos questionários, com o propósito de legitimar a existência de cada categoria. Após reunir as categorias, optamos por realizar um movimento de análise da categoria final que, por sua vez, abrange as categorias intermediárias, e estas são definidas pelas categorias iniciais, com a pretensão de retornar aos textos originais. Tudo visando uma melhor compreensão do sistema, expressando, assim, um olhar sobre os significados e sentidos percebidos nos questionários. Essa forma de apresentação pode ser visualizada nos quadros 1 e 2.

No Quadro 1 vamos encontrar respostas referentes às perguntas: 1) Quais são os fatores que considera importante para sua aprendizagem?; 2) Quais são as principais dificuldades encontradas em sala de aula?; 3) O que você pensa sobre a sua dificuldade de aprendizagem? A quem você atribui essa responsabilidade?; 7) O aluno sabe estudar matemática?; 10) A matemática desenvolvida em sala está muito distante da realidade?; 11) A disciplina de matemática exigida no curso superior é muito distante da realidade da sala de aula? A matemática que o professor exige é muito difícil, comparada com a de

outras escolas, ou livros?; 12) Os métodos utilizados são adequados à realidade dos alunos?; 13) O método que utiliza em sala de aula é mais focado em cálculos? O professor ensina só com cálculos, ou aplica com problemas os conteúdos, como, por exemplo, em frações, mmc, números decimais, equações, geometria?; 14) Utiliza o livro didático da escola? Com que frequência? Por quê?; 15) Atualmente você se sente motivada a desempenhar sua profissão? Por quê? Percebe se a professora é motivada em suas aulas?; 17) Aplica atividades lúdicas no dia a dia, ou quase nunca? Por quê? A professora traz atividades lúdicas (jogos, charadas) para desenvolver os conteúdos no dia a dia?; 18) Liste alguns exemplos de como desenvolve determinado conteúdo; 19) Quais os métodos de avaliação que utiliza em aula?; 20) Os procedimentos que desenvolve em sala de aula contribuem de forma efetiva para que os alunos compreendam os conteúdos curriculares? Justifique.

Quadro 1 - Categorias estabelecidas pelas questões 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 e 20

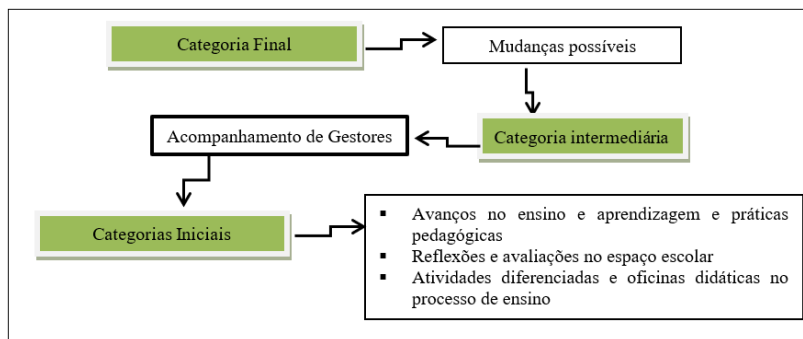


Fonte: Autores

O Quadro 2 foi construído com as respostas referentes às perguntas: 4) Quais as séries em que você observa maior dificuldade de aprendizagem?; 5) Como realiza o trabalho com o aluno, quando foi identificada a dificuldade de aprendizagem? O professor auxilia em sua dificuldade de aprendizagem?; 6) Problemas de comportamento levam a problemas de aprendizagem ou os problemas de aprendizagem geram problemas de comportamento?; 7) O aluno sabe estudar matemática? Por quê? Como é estudar matemática?; 8) Acredita que a culpa pela dificuldade de aprendizagem seja exclusivamente familiar? A quem você atribui o problema da dificuldade de aprendizagem?; 9) Se a família não orienta o aluno a estudar, caberia a quem ensinar? Por quê? Sua família te orienta a estudar?; 16) Com que frequência tem participado de cursos de formação em sua área específica? Ou cursou só SIPROM e ULBRA? Sabe se ela participa de cursos de formação?; 21) Quais os assuntos em que os alunos têm mais facilidade de compreensão? Quais os conteúdos que aprende com mais facilidade?; 22) Na sua prática pedagógica, há um tratamento diferenciado com os alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem? Cite o que realiza. A professora apresenta um tratamento diferenciado com os alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizagem? Sabe explicar como são?; 23) A escola oferece curso de formação específico na área? A escola oferece atividades diferenciadas, como, por exemplo, gincanas na área de matemática?; 24) A SMED tem oferecido oportunidades de formação? Qual a tua sugestão para que seu aprendizado seja melhor?; 25) Qual sua sugestão para a formação continuada de professores na sua área de atuação? Sente-se cuidado pela escola e pelo professor em tuas dificuldades?; 26) Sente-se cuidado e motivado pela escola em seu trabalho pedagógico? Cite alguma sugestão ao professor e à escola de como ela pode te ajudar em teu aprendizado; 27) Qual sua sugestão para a formação continuada de professores dessa faixa escolar?; 28) No seu cotidiano, costuma fazer reflexões sobre os procedimentos metodológicos adotados em sala de aula? Quais?; 29)

Considerando a realidade de sua escola, apresente alguma sugestão para uma melhor qualidade em seu trabalho docente.

Quadro 2 - Categorias estabelecidas pelas questões: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30



Fonte: Autores

Para compor o exposto nos quadros 1 e 2, utilizamos recortes dos questionários, com o propósito de legitimar as categorias. Assim, a categoria sobre o processo de ensino e de aprendizagem foi definida pelo olhar nas dificuldades de: ensinar, avaliar e orientar a aprendizagem matemática. A seguir, transcrevemos alguns trechos retirados dos questionários:

AR2_a – Eu não gosto de matemática, mas preciso estudar porque ela é importante.

AR3_b – Estudar mais para os dias de prova, prestar mais atenção nas explicações dos professores.

PR3_a – Se não há interesse do aluno em aprender, não há aprendizagem.

PR4_c – Estudo, maior participação da família, prestar atenção nas aulas durante as explicações.

AU5_d – Determinação, responsabilidade, dedicação e o professor explicando bem, eu vou aprender.

PU4_a – Interesse é fundamental, fazer as atividades em aula.

Quando o aprender é entendido como uma ação, diversos fenômenos relacionados à aprendizagem devem ser considerados. Como um exemplo, citamos o engajamento e o rendimento dos alunos. Skovsmose defende este ponto de vista, ao mencionar: “Assim, quando precisamos investigar fenômenos de aprendizagem, precisamos considerar a intencionalidade dos aprendizes. Pode-se perguntar se qualquer forma de aprendizagem pode ser vista como uma forma de ação. Com um pouco de boa vontade, até que seria possível!” (SKOVSMOSE, 2014, p. 38).

É necessário refletir sobre a diversidade nas condições de ensino; conduzir os alunos a criar condições para lidarem com a realidade; fornecer instrumentos e habilidades que os auxiliem a uma aprendizagem com conteúdo e significado para serem proativos, reconstruindo novos conceitos e ampliando a habilidade de aprender. Precisamos reforçar que todo processo de atividade humana depende de maturação: desde a atividade mais simples até a mais complexa, pois são resultantes de sucessões existenciais (MORIN; LE MOIGNE, 2000).

Repetidas vezes, os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem devido a sua pouca maturidade intelectual. Dessa forma, os professores necessitam estar atentos às etapas dessa maturidade (desenvolvimento) do aluno. Assim, Libâneo (2011, p. 37) concebe a tarefa de ensinar:

[...] ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem,

será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

O professor necessita estar atento, conhecer o processo de aprendizagem e interessar-se por seus alunos. Precisa saber que, fora da escola, os alunos são como seu meio social, como sua família. O PU2₆ parece compreender bem este fato: “existe todo um contexto para o aluno não aprender e o professor não conseguir ensinar chamado sociedade, comunidade escolar e família”.

Todavia, é necessário compreender e respeitar as diversidades. Libâneo (2011, p. 43) defende isto, ao mencionar que “atender à diversidade cultural implica, pois reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos”.

Compreendemos que, ao falar de ensino e aprendizagem, é necessário refletir sobre as condições de ensino, em toda a sua diversidade. Para Skovsmose (2014), aprendizagem é uma forma de ação, como tantas outras. Entretanto, para Moran (2012), a capacidade do professor e a facilidade de aproximar-se dos alunos determinarão o sucesso profissional. Um professor que se mostra afetivo, humano, competente e compreensivo, terá melhores resultados de seus alunos. Segundo Libâneo (2011, p. 44), “é preciso integrar no exercício da docência a dimensão afetiva”.

Motivação, orientação para despertar o interesse em ensinar e aprender; aprendizagem no espaço escolar, ações e métodos pedagógicos (o livro didático e o lúdico) para o processo de ensino e aprendizagem, nos conduziram à categoria intermediária: “um olhar para as dificuldades de ensinar, aprender, avaliar e orientar matemática”.

Nas argumentações dos professores, percebemos que a dificuldade de aprender está na falta de estudo. Deve haver um esforço

de todos os envolvidos no processo, incluindo escola, professores, alunos e família. A seguir, apresentamos algumas falas referentes a esta categoria.

PU2_b – O não querer aprender, o não se dedicar.

PU1_a – Aulas pouco atrativas, desmotivação de professores e alunos, problemas (dificuldades) individuais de cada aluno.

PR2_a – Deve haver um esforço de todos os envolvidos.

Entretanto, os alunos, por sua vez, ponderam que os professores deveriam ter mais paciência ao ensinar, conforme revelam as argumentações seguintes:

AU2_b – Quando a professora conversa comigo, me dá atenção eu aprendo mais.

AU4_d – Eu aprendo quando a professora explica várias vezes, falando mais fácil.

AU3_a – Se o professor me ajudar eu posso melhorar e aprender mais.

Muitos alunos não sabem por que devem aprender a Matemática, estudam (se estudam) porque a família e a escola exigem, o que é um argumento pedagógico frágil. Essa falta de compreensão faz com que os alunos acreditem que a Matemática é difícil, e eles “não têm condições” de aprender. O próprio AU3_d responde: “Se aprender é bom para o futuro eu preciso me dedicar, e o professor ensinar bem eu vou conseguir ter um bom aprendizado”. Outros ainda relatam que é necessário aprender a fazer cálculos, e aprender Matemática é importante.

De acordo com Libâneo (2011), o trabalho de sala de aula é um processo comunicacional, pois toda prática educacional desenvolve a capacidade comunicativa. Os alunos apresentam melhores resultados de aprendizagem quando o professor faz adequação da linguagem aos significados a transmitir, adaptando-a ao nível de aprendizagem

dos alunos. O sentido dessa afirmação está claro no depoimento do AR2: “Para eu gostar de estudar mais matemática a professora deve trazer coisas mais legíveis, que todos entendam”.

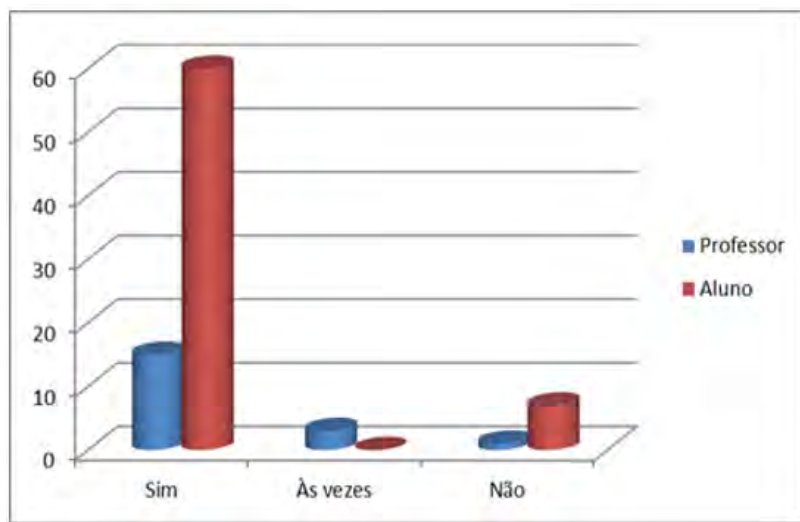
Ao proporcionar para o aluno uma aprendizagem, Libâneo (2011, p. 45) refere-se à cultura escolar, defendendo que esta deve:

[...] [incluir] também a dimensão afetiva. A aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos, emoções, ligadas às relações familiares, escolares e aos outros ambientes em que os alunos vivem. Proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa supõe da parte do professor conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno.

Portanto, um dos principais desafios da Educação Matemática é proporcionar uma aprendizagem significativa. Skovsmose (2014, p.45) ressalta que “não há receitas prontas, fórmulas mágicas, procedimentos infalíveis. No entanto, nada disso é motivo de desânimo: devemos insistir na busca de caminhos para desvendar o que poderia ser uma educação matemática mais significativa”.

Considerando o movimento de análise das categorias, chegamos à segunda categoria final: “mudanças possíveis”, “Acompanhamento de gestores escolares, comunidade escolar”. Foram tomadas como base as questões: professores e alunos sentem-se cuidados e motivados, pelos gestores escolares, para seu trabalho pedagógico e aprendizagem? O gráfico 1 apresenta os resultados.

Gráfico 1- Sente-se cuidado pelos gestores escolares?



Fonte: elaborado pelos autores

Apenas o PU2_b respondeu que “o sistema não deixa nós professores fazermos um bom trabalho, precisamos de apoio do sistema”. Seis alunos urbanos relataram que são cuidados, mas somente pelas professoras. O AR2_m considera a escola sua segunda casa.

Professores e alunos necessitam de apoio e incentivo da direção e da coordenação pedagógica. Se o professor tiver condições de desenvolver aulas criativas e interessantes, os alunos terão prazer em construir conhecimentos e, conseqüentemente, o rendimento escolar será satisfatório. Assim, a escola ficará respeitada pela comunidade escolar com seu trabalho diferenciado. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* afirmam que “o relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar” (BRASIL, 1998, p. 43).

A organização e a gestão escolar compõem um trabalho coletivo, que deve mobilizar todos os envolvidos para uma atuação conjunta em torno dos objetivos propostos. Para Libâneo (2001), é importante que a escola tenha um bom gestor e conheça a realidade de sua comunidade para melhor auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Sempre com a participação de professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. O pesquisador pondera que uma escola de qualidade é aquela que se posiciona contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. E Libâneo (2013, p. 105) ainda menciona que as concepções de gestão escolar:

[...] refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social.

A seguir, reportamos as contribuições dos professores e dos alunos com relação à temática “práticas pedagógicas que poderiam melhorar o ensino e a aprendizagem no contexto da realidade escolar”:

PR3_c – Melhor valorizado para trabalhar menos, e ter mais tempo de planejar.

PR3_b – Maior participação e acompanhamento da família.

PR3_a – Maior exigência da família, formações para criar atividades lúdicas, mais recursos (espaço e salas para guardar material e jogos).

AU2_g – Tendo mais reuniões com os alunos para desabafar e falar com os professores nossas opiniões.

AU2_h – Explicar muito, dar provas só depois de ter certeza que aprendemos e recuperação da prova.

AR2_n – Reuniões, palestras com alunos, jogos de matemática.

AR3_a – Ter aulas extras, como aulas de reforço.

Assim como nos relatos dos professores, os alunos demonstraram ter necessidade de aulas mais expositivas e jogos lúdicos para uma aprendizagem mais significativa. A compreensão extrapola as explicações, pois o professor pode apresentar muitas, sem que haja compreensão do conteúdo transmitido. Os *PCN* afirmam que “a ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola” (BRASIL, 1998, p. 43). Essa concepção de ensino e aprendizagem ocorre num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico, conforme Saviani (2005).

Entendemos que, quando o aluno não consegue relacionar com sua vivência os conteúdos matemáticos desenvolvidos na escola, a tendência é evitá-lo, gerando desconforto, agitação e incômodo durante o ensino, bem como na aula. Sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática, D’Ambrosio (1986) salienta que é muito difícil motivar, com fatos e situações do mundo atual, uma ciência criada e desenvolvida em outros tempos, em virtude dos problemas de então, de uma realidade, de percepção, necessidade e urgências que são estranhas.

A reflexão sobre seus métodos e estratégias para o trabalho com a Matemática é necessária. Skovsmose (2014) questiona sobre a necessidade de refletir sobre sua aplicação nos diversos ramos da atividade humana. É importante haver uma aplicação correta de métodos e estratégias de ensino. Cabe ao professor fazer um bom planejamento e estar atento às reações que surgirem dos seus alunos. Nesse sentido, ele defende que

[...] a reflexão é importante na educação. Tudo o que se pode ser ensinado e aprendido pode ser submetido à reflexão. Os alunos podem ponderar sobre o que eles estão fazendo na escola: Faz sentido o que o professor fala? O que acontece se não fizermos nosso dever de casa? [...] O professor, por sua vez, pode se preocupar com o andamento das atividades: os alunos

estão engajados? O Miguel vai aprontar de novo? Vou conseguir preparar a próxima aula no feriado? (SKOVSMOSE, 2014, p. 92).

Ao longo das entrevistas dos professores e alunos, percebemos que a Matemática carece de fundamentação, para fazer relações, e falta uma proposta mais desafiadora nas escolas. Os PCN evidenciam as fundamentações necessárias para a formação, visto que

[...] a formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo de estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. (BRASIL, 1998, p. 38)

A formação do professor complementa-se diariamente, nos espaços de reflexão que se inserem nas práticas efetivas. Mesmo que não existam condições para realizar ambiciosos cursos de formação, gestores escolares devem ter consciência de que pequenos espaços de reflexão podem ser muito eficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que foi possível atender nosso objetivo principal, que era apresentar a percepção das dificuldades de professores e alunos no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática, nos anos finais do Ensino Fundamental no lócus estabelecido.

No ensino de Matemática não existe um caminho único que possa ser identificado como o melhor. No entanto, conhecer situações de sala de aula, analisar problemas, avaliar a relevância de metodologias, perceber a importância de superar aulas estritamente tradicionais, aliado a boas relações interpessoais, ao acompanhamento contínuo dos

gestores e da comunidade escolar favorece um ambiente propício à aprendizagem.

Por fim, é imprescindível reafirmar que as dificuldades de ensino e aprendizagem de Matemática serão superadas em regime de colaboração constante entre todos os envolvidos no processo, principalmente quando pretendemos efetivar uma aprendizagem de criação, negociação e recriação dos saberes, para um processo crítico e reflexivo. Com este entendimento finalizamos o texto, cientes de que estamos apenas começando. Há a necessidade de que esta temática seja apresentada e debatida nos espaços de formação inicial e continuada de professores de Matemática, principalmente na Secretaria Municipal de Educação, que tem a função de promover uma educação que atenda as necessidades da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Rato e Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. (3.º e 4.º. ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- D' AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, J. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J.-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SKOVSMOSE, O. *Um convite à educação matemática crítica*. Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VIANNA, C. T. *Classificação das pesquisas científicas – notas para os alunos*. Florianópolis, 2013. 2 p. Disponível em: <tabajara.tv>. Acesso em: 19 set. 2020.

10

Marcia Pires Cardona
Taciana Camera Segat

**COMUNIDADES CRÍTICAS
REFLEXIVAS
DE PROFESSORES
COMO ESPAÇOS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EM CONTEXTOS EMERGENTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.188-200

DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS: O INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO

No decorrer dos percursos investigativos vivenciados durante o Mestrado Profissional no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) no período de 2017 a 2019, tivemos a possibilidade de refletir e dialogar a respeito dos contextos formativos com os quais os professores interagem e constituem a sua prática docente.

Dessa forma, através das interações ocorridas durante a pesquisa com os sujeitos, professores da rede de ensino de Santa Maria/RS participantes do Grupo de Pesquisa Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA), buscamos dialogar acerca da formação continuada a partir dos entendimentos a respeito do que representam as Comunidades Críticas Reflexivas de professores e os seus contextos de atuação, o que nos leva à questão problematizadora deste artigo: que elementos organizam/consolidam coletivos de professores como Comunidades Críticas Reflexivas enquanto contextos emergentes potencializadores da formação continuada?

Assumimos, portanto, como objetivo dialogar a respeito das Comunidades Críticas Reflexivas de professores enquanto contextos emergentes potencializadores da formação continuada.

Importante dizer que não almejamos uma resposta fechada para essa questão, visto que nos pautamos pelos princípios da pesquisa-ação de acordo com os quais precisamos ponderar o caráter reflexivo e aberto que esse tipo de investigação propõe, ou seja, cada participante atribuiu seus próprios sentidos/entendimentos aos processos desenvolvidos.

Para realizar o proposto, o principal contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida foram os encontros do grupo de pesquisa, sendo que os participantes também atuavam como professores e tutores responsáveis por disciplinas curriculares do Curso de Pedagogia (UAB/UFSM). Esses encontros se constituíam de momentos semanais nos quais eram problematizados assuntos relacionados à docência, à formação continuada e aos desafios que cada participante vivenciava na sua escola de atuação na Educação Básica, promovendo assim um espaço de diálogo e de reflexão crítica sobre a própria prática, potencializando os processos de colaboração e de fortalecimento do grupo, caracterizando-os como integrantes de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores.

As ações investigativas, três encontros de inserção com os sujeitos, foram realizadas com base na perspectiva qualitativa por meio dos princípios da pesquisa-ação enquanto processo dialógico-reflexivo, e os dados produzidos serviram de embasamento para as considerações feitas sobre a temática proposta, considerando os aspectos que podem ser encontrados nos diálogos entre os sujeitos, suas expressões e suas impressões sobre a formação continuada.

Para a viabilização tanto do trabalho de coleta de dados quanto das ações no percurso de investigação, nossa opção foi pelo trabalho com as Matrizes Cartográficas (MALLMANN, 2005), elaboradas a partir das inquietações e das interações estabelecidas com os participantes.

A preocupação com a quantidade e a qualidade das informações que viriam à tona durante o processo investigativo levou à busca por estratégias de sistematização com o objetivo de organizar os dados da pesquisa e a composição de sínteses reflexivas através das três Matrizes Cartográficas interligadas como estratégias de registro, triangulação e análise (MALLMANN, 2015).

Para tanto organizamos esta escrita com base na pesquisa realizada anteriormente, em três seções, a primeira sendo *De onde viemos e para onde vamos: o início da investigação*, visando apresentar os sujeitos, problematização, objetivos, metodologia e contextos que nos permitiram dialogar e refletir em relação à temática proposta. Já na segunda seção, *As Comunidades Críticas Reflexivas e os contextos formativos*, buscaremos compreender os fundamentos acerca desse coletivo de professores enquanto contexto emergente para formação continuada de professores.

Por fim, na terceira seção, *Onde chegamos: Considerações Finais*, retomaremos o objetivo que nos propomos investigar com base nas reflexões, tensionamentos e desafios próprios da formação continuada docente.

COMUNIDADES CRÍTICAS REFLEXIVAS E OS CONTEXTOS FORMATIVOS

As pesquisas referentes aos processos formativos têm-se mostrado recorrentes, considerando a importância que esses movimentos possuem. Pinto (2003) assegura que o processo de formação continuada dos professores é um dos aspectos de maior importância em qualquer programa de expansão pedagógica que tem por objetivo a conscientização social a respeito do sentido crítico, dialógico e transformador que a escola necessita adquirir. Para o autor,

[...] a capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc. e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores

conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates. (PINTO 2003, p. 113).

Esse movimento formativo faz parte da construção de uma consciência crítica, norteadora da ação docente, baseada nas influências sociais e na compreensão de que seu papel é social e impacta diretamente nos acontecimentos no meio em que atua (PINTO, 2003).

Com os sujeitos participantes do grupo Docinfoca, propomos a problematização a respeito dos elementos que organizam e fortalecem os processos formativos docentes nas três inserções realizadas, baseadas na pesquisa-ação potencializada pela espiral autorreflexiva lewiniana, que consiste na proposição de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão para reconstrução das ações docentes através de momentos de análises teórico-práticas dos processos para que sejam pensados e repensados pelos professores envolvidos (GRABAUSKA; SEGAT, 2001).

Desta forma, durante a trajetória investigativa buscamos subsídios teóricos que auxiliassem na compreensão de conceitos e fundamentos relacionados aos movimentos empreendidos na investigação e ao que nos propomos pesquisar, dinâmicas essas que foram se constituindo aos poucos juntamente com os sujeitos.

Inicialmente buscamos compreender quais elementos organizam/consolidam as Comunidades Críticas Reflexivas, vistas agora como união de professores que, a partir dos vínculos pessoais e profissionais criados, utilizam a leitura crítica e o discurso reflexivo para problematizar e organizar metodologias que possam ser implantadas em suas práticas na aprendizagem e na avaliação no âmbito da Educação Básica e Universitária, não deixando de ser um espaço de formação continuada de professores (KEMMIS, 1993). Para isso,

[...] o conceito de comunidade pode nos ajudar a centrar as experiências negativas produzidas pelas anomalias, a

confusão, a alienação e a fragmentação social, estados que ao serem superados possibilitam experimentar a identidade, o pertencimento, a fraternidade, a solidariedade e o respeito mútuo, experimentando assim o sentido de comunidade. (KEMMIS, 1993, p. 17).

Essa definição foi possível durante a pesquisa a partir dos estudos teóricos sobre a importância da organização docente, uma vez que, por meio dos processos colaborativos propostos pela pesquisa-ação, a partir da avaliação das práticas em relação ao diálogo, da tomada de decisões e das demandas educacionais, observa-se o surgimento de meios para que os professores possam se organizar em Comunidades Críticas Reflexivas e colaborativas.

Tal entendimento partiu do grupo e foi possibilitado pela problematização proposta onde foram realizados três encontros planejados para a sistematização, mas o grupo se encontrava semanalmente durante os encontros com os sujeitos participantes, sendo que essa cotidianidade também se refletiu na coleta e produção dos dados.

Com isso, compreendemos que as relações estabelecidas dentro desse contexto mostraram o caráter colaborativo existente entre os sujeitos, o que nos permitiu relacionar tais vínculos aos elementos que constituem uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores que, segundo Kemmis (1993), pode ser caracterizada por três aspectos:

1. Os sujeitos devem compartilhar suas crenças e valores;
2. As relações que se estabelecem entre os sujeitos são diretas e múltiplas, contrariando o fenômeno de isolamento entre elas;
3. Essas relações devem ser caracterizadas pela reciprocidade em que exista um fluxo recíproco de ações de forma que os atos individuais sejam benéficos a todos para que exista o sentimento de solidariedade, fraternidade e respeito mútuo.

A formação continuada, que emerge nesta Comunidade Crítica Reflexiva de professores, representada pelo grupo Docinfoca, é baseada no diálogo e nos encontros com a pesquisa-ação no que se refere ao comprometimento com a educação, a infância, a própria formação continuada dos envolvidos e a transformação social.

O enfoque que sustenta esses processos formativos parte do princípio de que a verdade é socialmente construída e agregada à história, fazendo com que os meios de transformação das práticas sejam, também, históricos de mudança da realidade social (CARR; KEMMIS, 1988).

Esse processo de transformação crítica da realidade foi formativo para os participantes do grupo enquanto seres sociais que buscam organizar uma rede de conhecimentos para a prática na escola, a realização e o fortalecimento docente.

Percebemos também que, após a primeira inserção investigativa em que problematizamos com os sujeitos os entendimentos a respeito das Comunidades Críticas Reflexivas de professores, eles passaram a reconhecer o grupo como tal, mas não sabem como levar esse conhecimento às escolas de atuação, considerando necessário maior aprofundamento teórico sobre o assunto.

Para Kemmis (1993), isso acontece em parte pelo fato de os movimentos que ocorrem dentro dessas comunidades exigirem constância nos processos de reflexão para que os professores compreendam como se estruturam as relações internas e o reflexo das contradições externas para o grupo.

Na mesma direção Morosini (2006, p. 375, sic) sinaliza que a constituição profissional se estabelece “como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência”. Esse movimento levou-nos

à compreensão da potência formativa das Comunidades Críticas Reflexivas enquanto contexto emergente para formação continuada dos professores.

Dessa forma, assim como observamos nos encontros do grupo, os diálogos com os professores com os quais dividimos outros espaços promovem a compreensão de que as várias situações cotidianas e conhecidas na escola são potencialmente formativas em um processo contínuo que promove a melhoria das práticas docentes, por meio de momentos formais ou informais, com o objetivo de promover mudanças na escola. Conforme Pinazza (2013, p. 59),

[...] a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional em uma perspectiva da mudança, mas da mudança da cultura das práticas institucionais; uma formação que esteja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos.

Nesse contexto, é possível observar a perspectiva de uma formação continuada em que os professores vivenciam os processos formativos refletidos nas práticas pedagógicas, ou seja, os conhecimentos construídos durante as trocas dialógicas no sentido de problematizar e refletir sobre a docência enquanto potencializadores das ações educativas em suas escolas de atuação.

Nesse encadeamento, Pinazza (2013) considera que esse tipo de vivência formativa mantida pela interação e desenvolvimento mútuo, amplia o olhar para além das competências técnicas e individuais, dando conta de duas dimensões importantes: as particularidades de cada pessoa e os processos coletivos desenvolvidos com outros professores no ambiente de trabalho, tornando clara a necessária articulação entre os estudos/pesquisas em educação e as atividades no mundo do trabalho.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2009),

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 56).

Esse processo precisa então estar em concordância com o contexto vivenciado pelos professores dentro da escola, suas particularidades, as práticas que exercem e as demandas compartilhadas no seu local de atuação.

A ideia de valorizar as relações que se desenvolvem dentro do ambiente de atuação dos professores, é apresentada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2009) quando trata da formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento organizacional das instituições com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças e às suas famílias.

Esse tipo de proposta parte da busca pela valorização das experiências vividas cotidianamente na escola, nas quais os próprios professores identificam as situações que merecem atenção e partem disso para refletir, dialogar e formular soluções. Dentro desse processo desenvolve-se a formação continuada, que busca se afastar do caráter puramente acadêmico dos programas de formação, aproximando-se da realidade das instituições, visto que

[...]as razões do movimento de formação centrada na escola têm suas raízes na reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida, conforme comprovado pela investigação, na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores, na rejeição da prevalência do professor perito estranho à escola. (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2009, p. 7).

Para Oliveira-Formosinho (2007), historicamente, o contexto aparece como um conjunto de fatores estruturados pelos indivíduos que são

influenciados por ele sem modificá-lo. Dessa forma, o perfil transmissivo das práticas educacionais tradicionais limita-se a desvendar quais fatores influenciam os resultados de aprendizagem de forma isolada.

Esses fatores são considerados variáveis que não se relacionam entre si como a quantidade de conteúdos a serem vencidos, o número de alunos por turma, a falta de qualificação dos professores, o pouco investimento nas instituições, entre outros.

No entanto, ao considerarmos o contexto cujos fatores se desenvolvem, percebemos a articulação entre eles, mostrando a interligação existente entre os indivíduos e os contextos que se relacionam, pois “aplicando essas ideias à educação, constatamos que realmente existe interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

Tal articulação não se resume apenas aos espaços escolares no trabalho com as crianças, uma vez que o contexto pesquisado foi constituído a partir da união dos sujeitos através da atuação no Ensino Superior como professores ou tutores de Curso de Graduação, além de os próprios encontros serem realizados na Universidade. Diante disso, observamos que a organização das Comunidades Críticas Reflexivas surge como contexto emergente na formação continuada que, segundo Bolzan (2016), podem ser descritos como desafios, adversidades e possibilidades que emergem do processo de globalização nos contextos escolares e acadêmicos, o que exige inovações na forma de configuração dessa nova realidade.

Esse olhar a respeito dos contextos emergentes organizados com vistas à formação continuada tem desafiado as instituições a compreender que os processos de qualificação da ação docente dão-se em um contexto vivos e em movimento que se relaciona com todas as dimensões e possibilidades do fazer docente, seja no cotidiano escolar ou na formação continuada dentro ou fora da Universidade.

ONDE CHEGAMOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os encaminhamentos investigativos vivenciados na pesquisa de dissertação do mestrado, fomos convidadas a refletir a respeito das Comunidades Críticas Reflexivas enquanto possibilidade para a formação continuada dos professores. Percebemos que o conceito de Comunidades Críticas Reflexivas pode ser compreendido como o grupo de professores que, unidos através dos vínculos pessoais e profissionais desenvolvidos, utilizam a leitura crítica e o diálogo reflexivo para problematizar, compreender e organizar metodologias que possam colaborar com as suas práticas (CARDONA, 2019).

Foi possível compartilhar esse coletivo com os sujeitos participantes do grupo de pesquisa Docinfoca, contexto que assumiu um caráter formativo à medida que nos possibilitou a autorreflexão e fomentou o diálogo sobre a prática docente em todos os momentos da pesquisa e nos trouxe outras questões que nos permitiram dar continuidade às reflexões sobre a formação continuada.

Nesse sentido retomamos agora o objetivo principal desta escrita que é refletir a respeito das Comunidades Críticas Reflexivas de professores como contextos emergentes potencializadores da formação continuada dando continuidade àquele inicial.

À medida que iniciamos as inserções com os participantes, percebemos que, para alguns, a organização de processos formativos por meio da constituição de Comunidades Críticas Reflexivas de professores não é possível dentro do contexto escolar, pois consideram a constituição desse espaço como principal limitador da formação continuada, porém percebem a organização das comunidades como potencializadoras da formação continuada pelo sentido colaborativo, crítico e reflexivo que instituem.

Assim podemos perceber que as possibilidades formativas que afloram das Comunidades Críticas Reflexivas caracterizam-nas como contextos emergentes que fortalecem os processos de qualificação da ação docente, quando vistas como oportunidade de reflexão, diálogo e construção de novos conhecimentos sobre a docência.

No entanto, também foi possível compreender nesse processo o fato de que nós, professores, ainda temos muito a aprender, somos seres em constante desenvolvimento, o que Freire (1996) nomeia como inacabamento docente, quando tratamos da trajetória profissional vivenciada até aqui, no sentido de que, ao considerarmos a complexidade que envolve o ser humano e as suas relações, estamos em constante desenvolvimento.

Essa condição de inconclusão, à qual os professores estão submetidos, reflete a constante busca por significados e pela capacidade que temos de intervir no mundo criticamente. Por isso, as experiências e o sentido que elas adquirem constituem a identidade dos professores através das suas histórias pessoais e profissionais, ou seja, repletas de subjetividades e significados.

Durante o andamento deste estudo, utilizando os princípios da pesquisa-ação, observamos, mediadas pelos diálogos referenciais teóricos e pelas problematizações que surgiram dos ambientes de atuação dos sujeitos, que os processos formativos podem assumir vários significados diferentes para cada profissional.

No entanto, percebermos que mesmo os espaços institucionais direcionados à formação docente têm dificuldade em perceber a potência das Comunidades Críticas Reflexivas enquanto contextos emergentes, reforçando a ideia de que o sentido dado aos processos de qualificação profissional ainda depende do entendimento e da importância que cada professor atribui a ela.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris P. V. *Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Registro no GAP n. 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM. 2016.

CARR, W; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martiez Roca. 1988.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Org. Júlia Oliveira-Formosinho e Tizuko Morchida Kishimoto. Porto Alegre. Artmed. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRABAUSKA. Claiton José; SEGAT, Taciana. *Investigação-ação: Mudando o trabalho de Formar Professores*. Carlos Hiroo Saito e Rejane Aurora Mion (orgs.) Ponta Grossa: Gráfica Planeta. 2001.

KEMMIS, Stephen. *La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores*. Investigación en la escuela. n. 19. 1993.

MALLMANN. Elena Maria. *Pesquisa-ação: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva*. Cadernos de Pesquisa v. 45 n. 155 p. 76-98 jan./mar. 2015.

MOROSINI, Marília C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário (v. 2). Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Org. Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica A. Pinazza e Tizuko Morchida Kishimoto. Porto Alegre. Artmed. 2007.

PINAZZA, Mônica A. *Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança*. In: *Em busca da pedagogia da infância*. Org. Júlia Oliveira-Formosinho e Tizuko Morchida Kishimoto. Porto Alegre. Penso. 2013.

PINTO. Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo. Cortez. 2003.

11

Daniela Pederiva Pensin

**DOCÊNCIA
E PROFESSORALIDADE
DOCENTE
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
FORMAÇÃO CONTINUADA,
PRÁTICA PEDAGÓGICA
E DESEMPENHO DOCENTE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.201-217

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), indique a universidade como *locus* da formação para a docência na educação superior, a ênfase do documento incide na formação acadêmica, conduzindo a uma compreensão reducionista da formação, segundo a qual, a titulação acadêmica *stricto sensu* seria suficiente à atuação do professor neste nível de ensino. Apoiada em Powaczuk e Bolzan (2008), assumo a premissa de que os professores (incluindo-se os professores licenciados, formados para a educação de crianças e adolescentes), desprovidos de uma formação específica para a docência na educação superior, constituem-se como professores no decorrer da prática profissional.

Reconheço que a formação para e da docência não se esgota na formação inicial e tampouco nos processos formativos sistematizados, ocorridos ao longo da carreira. A atuação do professor neste nível de ensino implica mais do que conhecimentos específicos sobre a área de atuação profissional ou saberes originados do fazer, da experiência cotidiana (quase sempre naturalizada e pouco refletida). Demanda conhecimentos de natureza pedagógica que envolvam as especificidades da educação superior e um conhecimento experiencial (TARDIF, 2003) sustentado pelo exercício profissional em si, pela partilha e pela colaboração.

Na constituição daquilo que Isaia e Bolzan (2005) denominam professoralidade docente há também a dimensão pessoal, conduzindo à compreensão de que a professoralidade docente é um processo de constituição do profissional que envolve aspectos pessoais. Assim, no exercício da profissão, o professor desenvolve suas características profissionais e pessoais tomando como referência as posições e práticas da instituição onde atua.

A professoralidade é o processo de constituição do professor que se dá bidimensionalmente, tramando aspectos éticos, estéticos, epistemológicos, culturais, afetivos e espaços e tempos em que o professor se (re)constrói. Tal professoralidade mobiliza, entre seus desafios, o de fazer com que os professores continuem aprendendo, deliberadamente, ao longo de sua carreira, engajando-se na formação continuada (MARCELO GARCIA, 2009). É importante indicar a necessidade de superação de uma visão mecânica e linear de sua construção. Ela, a professoralidade, envolve “sentimentos, relações, saberes de diferentes ordens, o individual e ao mesmo tempo o coletivo” (MENDES, BACCON, 2016, p.420). É, mesmo quando consideramos e valorizamos sua singularidade, uma construção coletiva que demanda a presença e interação com o outro.

Cumprem as instituições de ensino superior (IES), para além da perspectiva legal, papel central na constituição da docência desde o ponto de vista de serem espaço e território da docência. Deste modo, necessitam prever estratégias, políticas, diretrizes institucionais voltadas à formação de seus professores, de modo a qualificar a atuação destes que são, estrategicamente, os responsáveis pela operacionalização dos compromissos formativos das IES, o que anuncia a necessidade de filiação aos propósitos institucionais.

O texto que segue é o resultado de um projeto de pesquisa que teve por objetivo avaliar os impactos que o desenvolvimento da professoralidade traz ao desempenho docente identificado pelos processos de avaliação institucional (AI). A pesquisa realizada, um estudo de caso de caráter documental, tomou como materialidade os relatórios de avaliação do desempenho docente referentes a

um período de quatro anos de um dos *campi* de uma universidade comunitária localizada no oeste de Santa Catarina⁸.

DOCÊNCIA E PROFESSORALIDADE DOCENTE

Esta seção desenvolve questões relativas à constituição e à caracterização da docência na educação superior como uma ação complexa, específica e singular. Nas palavras de Isaia (2006, p. 374), a docência na educação superior é tomada como ação que compreende as atividades desenvolvidas pelos professores, “orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres [...] o que indica [...] não se esgotar na dimensão técnica”. Para Cunha (2010, p.20), a docência “se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos”, o que nos levaria ao reconhecimento de uma condição profissional para a atividade. Em consonância com Mendes e Baccon (2016), considero que a função docente se caracteriza pela ação de ensinar, ainda que na educação superior incorpore a tríade ensino, pesquisa e extensão. Uma ação de ensinar que já não é definível pela simples transmissão de conhecimentos e informações.

É esta uma forma de docência específica, constituída de modo singular na interação de diferentes processos que sustentam “o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles” (ISAIA, 2006, p. 374). Como tal, (1) ocorre em uma instituição cuja ação educativa

⁸ Embora o estudo tenha tomado como *locus* uma universidade jovem, localizada no interior do sul do país, caracterizada como comunitária e cujos compromissos estão orientados ao desenvolvimento regional, esta “figura” apresenta-se, com pequenas alterações a distingui-las entre si, como recorrente entre muitas das universidades da Região Sul do Brasil, especialmente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

tem como pressuposto a profissionalização do indivíduo; (2) além do ensino, opera sobre ela o imperativo da produção de conhecimento por meio de pesquisa acadêmica e socialização desse conhecimento; (3) o processo educativo com o qual se envolve mobiliza práticas de ensino orientadas ao adulto, cujas condições cognitivas, social, cultural e afetiva, experiências e orientações ou objetivos são outros que não os do adolescente ou do infante (PENSIN, 2019).

Enquanto ação complexa que precisa ser analisada “à luz das racionalidades que a caracterizam” (CUNHA, 2010, p.19), tal docência se estrutura sobre conhecimentos próprios organizados por uma racionalidade pautada em saberes referentes: ao contexto da prática pedagógica; à dimensão relacional e coletiva dos processos de formação; à ambivalência da aprendizagem; ao contexto sócio histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação da aprendizagem (CUNHA, 2010). Esta compreensão de docência provoca pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito para produzir-se como professor e que faz necessária a adoção de meios e procedimentos com vistas à assunção do ofício docente (ISAIA; BOLZAN, 2005).

A constituição da professoralidade docente, decorrente do amadurecimento profissional, abrange, além dos domínios dos saberes e fazeres, a sensibilidade do docente como pessoa e profissional. A formação continuada é um dos principais elementos de sua constituição. Desenvolvida a partir de uma rede de convívios e diálogos, propicia o desenvolvimento da aprendizagem docente, promovendo aproximação teórico-prática.

Reconheço que esta formação liga-se à atitude pessoal do professor, suas aspirações, sua busca pela profissionalização. Porém, os contextos institucionais não podem ser desconsiderados. Lugar, espaço e território da docência universitária (CUNHA, 2010), as

políticas e práticas institucionais estão implicadas nesta construção contínua como uma “intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade” (ISAIA e BOLZAN, 2007, p.165).

Uma das políticas institucionais que impactam o processo de constituição da professoralidade docente é a Avaliação Institucional. Inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), a avaliação docente se coloca como possibilidade de diagnóstico, reflexão e orientação para os planejamentos institucionais. Fazendo referência às práticas de docência, inserem-se em processos de profissionalização docente e podem fazer ver características mais ou menos comuns a tempos mais ou menos definidos de docência ou fases da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008).

As fases constitutivas da carreira docente influenciam a prática dos professores. A forma de pensar e exercer a docência modifica-se ao longo da carreira e apresenta componentes subjetivos, atravessados por expectativas, sentimentos, apreciações que acompanham a linha temporal da trajetória docente, constituindo assim, os ciclos ou fases da profissão (ISAIA; BOLZAN, 2008). Um parâmetro central na definição dos ciclos/fases da docência são os anos de experiência profissional docente. Com isso temos⁹, para Isaia; Bolzan (2008): anos iniciais (até cinco anos de docência), anos intermediários (de seis a quinze anos) e anos finais (a partir de dezesseis anos de docência).

Os movimentos construtivos da carreira docente na educação superior descritos pelas autoras partem de um momento de caráter

⁹ Reconheço ser esta apenas uma entre as possibilidades de caracterização das fases da docência ou dos ciclos de desenvolvimento profissional docente. Aponto, como forte referência além desta, os estudos de Huberman (2000), cuja referência pode ser consultada ao final deste texto.

“preparatório” que demonstra a iniciação na docência da educação superior. Entendido como uma espécie de “mobilização para”, demonstra o despertar de um interesse que se dá tomando como referências, muito fortemente, as experiências discentes com as quais se envolveu desde o final de sua escolarização básica.

O segundo movimento é demarcado pelo ingresso do docente na carreira e pelo que pode ser considerado momento de “efetivação da docência”, marcado pela falta de preparação pedagógica para a docência neste nível específico de ensino (ISAIA; BOLZAN, 2008). Neste momento, com frequência, o docente vivencia o sentimento de “solidão pedagógica” (ISAIA; BOLZAN, 2008), denunciando a inexistência ou fragilidade de apoio institucional, interlocução entre pares, conhecimento pedagógico para o exercício da docência. O terceiro movimento é o que leva o profissional à busca do aperfeiçoamento através do ingresso em cursos de pós-graduação. Nestes cursos, além da formação para pesquisa, os docentes desenvolvem conhecimentos sobre a prática pedagógico-formativa de sua função, tanto no aspecto da didática como nas relações interpessoais com os alunos.

O último movimento construtivo da carreira docente denomina-se *professoralidade docente* (ISAIA; BOLZAN, 2008). Aqui a concepção de docência está mais madura e considera o aluno e seus interesses de aprendizagem tanto quanto as questões do ensino. Existe maior preocupação com a melhoria das práticas pedagógicas e comprometimento com a formação dos alunos; o professor passa a “assumir conscientemente a condução pedagógica e colocar em marcha um processo de ação docente que favorece a aprendizagem dos alunos, preparando-os para seu aperfeiçoamento profissional” (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.55).

O desenvolvimento da carreira constitui-se em “um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos

sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38). Tratar da docência como uma ação profissional que considera também aspectos pessoais e do contexto institucional, cujas características se aproximam às práticas de docência presentes em um mesmo período de tempo não significa enquadrar o professor neste ou naquele ciclo de desenvolvimento profissional.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa que dá corpo a este artigo, um estudo de caso de caráter documental, assumiu por objetivo avaliar os impactos que o desenvolvimento da professoralidade docente traz ao desempenho do professor. Para tal utilizou-se dos relatórios de avaliação do desempenho docente referentes ao período compreendido entre os anos de 2012 e 2016 de um dos *campi* de uma universidade comunitária localizada no oeste de Santa Catarina.

No semestre de referência para a pesquisa, 2017/1, o *campus* possuía 162 professores. Foram considerados critérios de inclusão dos sujeitos: professores bacharéis com pelo menos cinco anos de atuação na educação superior, com atividades docentes vinculadas a um ou mais cursos de graduação ofertados no *campus*. Enquadravam-se nesta caracterização 58 professores (35,8% do total de professores do *campus*). Compuseram a amostra dez professores por área¹⁰, considerando como área aquela de atuação predominante do professor em 2017/1. A área de ciências exatas e tecnológicas, área recente e com menos cursos ofertados no *campus* (portanto menos alunos e menos professores), teve sua representatividade reduzida a cinco professores. Restou um total de vinte e cinco sujeitos; 43,10% do

¹⁰ Na época organizadas como: Ciências das Humanidades, Ciências da Vida e Ciências Exatas e da Terra.

número de professores que atendiam aos critérios de inclusão. Como materialidade, aos resultados semestrais dos relatórios individuais de avaliação do desempenho docente referentes a um recorte temporal de cinco anos (2012 a 2016).

A cada um dos professores correspondeu um número de avaliações semestrais, razão pela qual os professores passaram a ter médias semestrais para cada quesito avaliado pelos instrumentos de avaliação e uma média semestral geral. Após este primeiro trabalho, para cada um dos professores foi calculada a média final (decorrente da média das médias semestrais). Dois tipos de questionários foram aplicados ao longo do período, com diferenças na linguagem das questões; contudo, os quesitos avaliados e também o público respondente (estudantes) e o foco (a aula/disciplina – professor) foram mantidos. Por conta disso, foram extraídas uma média/professor por tipo de questionário.

A organização dos dados obedeceu a uma classificação primária: um grupo composto pelos professores melhores avaliados e outro grupo composto pelos professores piores avaliados no período. A IES adotou como meta, pautada pelas escalas de avaliação externa, a média 4,0 como desejável em todos os seus processos de avaliação, indicando que os professores deveriam manter-se nesta média ou acima dela. Os dados foram organizados e analisados tomando como orientação as perguntas de pesquisa: (1) o tempo de docência traz impacto no desempenho nas avaliações internas?; (2) qual o quesito em que se apresenta o melhor desempenho geral dos professores? Qual o pior?; (3) há alguma implicação/diferença relacionada ao fato de a avaliação ocorrer no primeiro ou no segundo semestre?; (4) Que características têm os professores que ficaram abaixo desta média?

A análise dos dados ocorreu orientada à avaliação dos impactos que o desenvolvimento da professoralidade docente trouxe ao desempenho do professor e suas relações com a formação

pedagógica, as fases de docência e os investimentos na formação acadêmica do docente. Os achados da pesquisa, que emergem a partir da análise dos dados, são tratados a seguir.

OS ACHADOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa constituem um grupo de 25 professores cuja inserção na docência na Instituição tem entre cinco e dezenove anos. Consideradas as fases da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008) tem-se: 1 professor na fase *anos iniciais*, 16 professores nos *anos intermediários* e 8 professores na fase dos *anos finais*. Esta caracterização dos sujeitos, majoritariamente alocados nos anos intermediários das fases da docência, é coerente com o contexto institucional: ser uma universidade localizada no interior do estado, jovem (seu credenciamento como universidade ocorreu em 1996) e cujo movimento de criação de cursos teve seu momento mais expressivo no período compreendido entre os anos de 2000 e 2005.

O campus tinha, em 2017/1, como corpo docente 29,86% de especialistas, 50% de mestres e 20,14% de doutores. Aplicados os critérios de inclusão, os docentes especialistas passaram a corresponder a 48% dos sujeitos da pesquisa (doze professores). Destes, seis estão na instituição/campus há 15 anos ou mais, indicando sua presença na fase dos anos finais da docência. Chama a atenção o fato de que não tenham investido na continuidade de sua formação acadêmica embora desempenhem suas atividades docentes em uma IES universitária (demandando ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão).

Quando observado o desempenho médio apresentado nos processos de AI dos professores analisados, os dados apontam que não há diferenças significativas em relação aos semestres letivos em que as

médias são analisadas, ou seja, no primeiro ou no segundo semestre letivo. Um possível desgaste físico, emocional e mental pelo qual passam professores e alunos ao longo do ano não tem, é o que indicam os dados, impactado na avaliação do desempenho dos professores.

Entre os sujeitos da pesquisa há relativo equilíbrio entre os professores que, em uma ou mais avaliações semestrais, apresentaram médias abaixo de 4,0 (quatro) - quatorze professores ou 56% dos sujeitos (42% deles são mestres, 42% especialistas e 14% doutores) - e aqueles que, no mesmo período, não apresentaram nenhuma média inferior a 4,0 (quatro) - onze professores ou 44% dos sujeitos.

Considerando-se os critérios de inclusão, nenhum dos professores de pior desempenho estava na fase inicial da docência; nove estão na *fase intermediária* da docência e cinco na *fase final*. O olhar para as médias de desempenho permite inferir que a experiência (em termos de anos de docência) não é determinante quanto ao que possa ser considerado “bom desempenho”. Este dado reforça a necessidade de se levar em consideração outros elementos que impactem a docência no contexto de sua professoralidade¹¹. Para os professores avaliados com médias acima de quatro (em todos os semestres), vê-se a prevalência de professores nos *anos intermediários* da docência (ISAIA; BOLZAN, 2008): sete dos onze professores assim avaliados. Há relativo equilíbrio na composição das fases da docência nos dois grupos e em ambos prevalecem os professores cujo tempo de docência os caracteriza como pertencentes à fase dos *anos intermediários* da docência.

Em relação à formação continuada de docentes, as IES têm mobilizado políticas e programas institucionais de formação docente (quer orientadas à formação acadêmica, quer à formação pedagógica).

¹¹ Por exemplo, o clima organizacional, as possibilidades de carreira, as condições de trabalho, a constituição e o sentido de equipe, o estímulo da coordenação de curso e dos colegas; além de fatores pessoais como personalidade, questões financeiras, problemas pessoais ou em seus locais de atuação fora da instituição.

Reconhecida a relação da formação continuada com a constituição da professoralidade docente, trataram-se dados que indicassem a participação dos sujeitos da pesquisa nas atividades institucionais de formação pedagógica continuada.

Os investimentos institucionais em formação pedagógica continuada compreenderam, no período 2012-2016, um total de 472 horas ofertadas no *campus*. Os projetos desenvolvidos no período foram organizados segundo o critério de aproximação por temáticas, de modo a constituírem categorias de formação assim distribuídas: (A) Introdução à docência (120 horas); Pesquisa/relação ensino e pesquisa (92 horas); (B) Técnicas, recursos e tecnologias educativas (51 horas); (C) Metodologias de ensino (107 horas); (D) Gestão (42 horas); (E) Relações interpessoais (36 horas) e (F) Outras/formação geral (24 horas).

Ainda que as horas de formação continuada/ano apresentem variação no período analisado, o olhar sobre as horas médias de formação pedagógica continuada realizadas pelos professores possibilita muitas reflexões. Uma delas se refere à pequena adesão à formação, o que pode ter, entre suas justificativas: (1) a inadequação das temáticas, horários, períodos das formações ofertadas; (2) a incompreensão de que uma formação específica para a docência é requerida e valiosa para a atuação como professor da educação superior; (3) a inexistência ou fragilidade das políticas institucionais de formação docente ou ainda outros fatores.

Mostraram-se instigantes os dados que apontam que os professores com melhores avaliações (aqueles que não receberam, em nenhum dos semestres analisados, avaliações médias inferiores a quatro) não realizaram mais horas de formação pedagógica continuada do que aqueles cujas avaliações apresentaram, uma ou mais vezes, médias abaixo de quatro. Evidentemente este é um estudo que toma para si um recorte constituído por determinados sujeitos de pesquisa; estar ciente disso faz com que sejamos cuidadosos com

generalizações e posicionamentos absolutos. A avaliação institucional não é exatamente um meio infalível de avaliar o desempenho dos professores e é possível que não haja mecanismo ou instrumento capaz disso. Há o fator “aluno/avaliador” frequentemente implicado por resultados nas provas, empatia, referenciais pessoais e etc. Mesmo assim, é a avaliação institucional um instrumento que gera dados tornados oficiais e autorizados sobre, entre outros, os processos de ensino e de aprendizagem na instituição.

Retomando a formação pedagógica continuada (tomada exclusivamente em termos de horas ofertadas/realizadas), se esta não traz impacto direto sobre o desempenho do professor, então podemos pensar que outros elementos (pessoais e institucionais) sejam mais impactantes para a qualidade do trabalho do professor. Isso não desqualifica a formação docente, nem diminui sua importância, mas, abre espaço para que outros elementos sejam considerados na relação da construção da professoralidade docente e suas relações com o desempenho do professor nos processos de avaliação institucional.

Um segundo movimento analítico orientou o olhar às temáticas de formação continuada e aos quesitos que se mostraram melhores e piores avaliados para os professores enquadrados entre os piores desempenhos (grupo 1) e aqueles com melhores desempenhos (grupo 2). Os questionários foram olhados a partir das médias gerais (desempenho por professor ao longo de todos os semestres avaliados), por questionário (questionário 1 e questionário 2), quesito a quesito. Deste exercício resultou a indicação de dois quesitos que foram melhores avaliados considerando-se a média de desempenho entre todos os professores, por questionário. O mesmo foi feito com os dois quesitos que receberam as piores notas.

Considerando-se os dois questionários, os dois quesitos melhores avaliados têm em seu bojo (1) relações interpessoais em sala de aula e (2) o planejamento da aula e aproveitamento do tempo. Em termos

de quesitos que receberam as piores avaliações estão apresentados (1) a indicação de estudos complementares, para além da sala de aula e (2) aquele que diz respeito ao incentivo à participação na avaliação institucional o que pode ser explicado por conta da pequena cultura de participação nos processos de avaliação institucional.

A metodologia, especialmente em relação às estratégias e técnicas, não aparece entre os destaques positivos. Entre os aspectos metodológicos destacados negativamente estão a orientação de ampliação de estudos (indicada nos dois questionários); a inadequação da metodologia (estratégias e recursos) para a compreensão dos conteúdos e ampliação dos conhecimentos (indicada nos dois questionários). O que se vê, em termos de destaque positivo de metodologia, refere-se ao planeamento das aulas e ao aproveitamento do tempo.

Considerando-se os desempenhos nos dois questionários, nota-se pouca diferenciação entre os resultados dos professores dos dois grupos em termos de quesitos melhores e piores avaliados. Esta pouca diferenciação encontra eco na quase inexistente relação entre o desempenho docente nas avaliações institucionais e a participação dos professores nas atividades de formação continuada. Parece haver pouca distinção entre os professores quando tomados os elementos: participação formação continuada, tempos de docência e titulação. As fases da docência e a constituição da professoralidade docente seriam, assim, implicadas mais significativamente por aspectos outros (possivelmente de carácter subjetivo), que não estes.

Estes dados de modo algum questionam a importância ou o valor da formação pedagógica continuada para atuação na educação superior. Reforço a necessidade de formação para a docência, a apropriação de saberes próprios de um campo de especificidades como condição ao exercício da docência na educação superior. O que parece é que os dados resultantes deste esforço de investigação são indicativos da necessidade de se repensar as políticas institucionais

de formação pedagógica continuada e o processo de construção da professoralidade docente e questionar, em ambos, a presença ou o silenciamento da dimensão subjetiva, pessoal, da singularidade do sujeito que, complexa e coletivamente, “faz” a docência: o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mirada sobre a materialidade da pesquisa, os relatórios individuais de avaliação institucional sobre o desempenho docente, trouxe indicativos importantes para a problematização da professoralidade docente e questionamentos sobre as relações que se estabelecem entre o desempenho dos professores (na perspectiva dos estudantes), a formação pedagógica continuada e a continuidade da formação acadêmica dos professores. Destaco, como resultante da análise dos dados, a pouca diferenciação dos desempenhos docentes quando considerados: anos de docência, participação em formações pedagógicas continuadas e investimentos em formação acadêmica.

Ficou evidenciada a necessidade de se aprofundar estudos e ações formativas no âmbito das IES que tomem como objeto os processos de subjetivação docente. Também ficam indicativos da importância da dimensão pessoal na construção da professoralidade docente e a necessidade de se pensar este processo a partir de dados quantitativos e qualitativos. Ou seja, o estudo reforçou a percepção da professoralidade docente como um processo que extrapola a dimensão profissional técnica e traz condições de possibilidade para a problematização dos processos de subjetivação docente enquanto constitutivos da professoralidade. Os dados lançam luz, ainda, sobre a necessidade de se seguir problematizando as práticas institucionais de avaliação do desempenho docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Ministério da Educação*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> . Acesso em: 11 abril 2017.

CUNHA, Maria Isabel da (Org). *Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Docência Superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*. v. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. *UNRevista*. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo. 2005.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 161-177.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551/1181>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf> . Acesso em: 10 oct. 2014.

MENDES, Thamis Christiane e BACCON, Ana Lucia Pereira. Profissional docente: o ser e o manter-se na docência. In: PRYJMA, Mariêlda Ferreira e OLIVEIRA, Oséias Santos de (orgs). *O desenvolvimento profissional docente em questão*. Curitiba: Ed.UFTPR, 2016. p. 416 – 433.

PENSIN, Daniela Pederiva. *A constituição da docência na educação superior*. Curitiba: Appris, 2019.

POWACZUK, Ana Carla e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 1, n.2, p.62-74, jul. 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

12

Dóris Pires Vargas Bolzan
Liliane Contan Timm Della Méa
Marina Ceretta

**EGRESSOS DO PROGRAMA
ESPECIAL DE GRADUAÇÃO
DE UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO
SUPERIOR PÚBLICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.218-235

INTRODUÇÃO

Essa investigação¹² está sendo desenvolvida a partir do convênio com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), que tem colaboração com outras universidades do Rio Grande do Sul como, UFRGS, PUCRS, UFSM, UFPel e UNISINOS, como instância de trabalho coletivo. A RIES busca compreender e identificar as mudanças no ensino superior, na última década, tendo como pano de fundo os contextos emergentes, que se “caracterizam pelos espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a diversidade cultural e de pessoas são marcadores de “novas” ações, desdobrando-se em desafios e possibilidades que emergem no panorama contemporâneo, exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente.”(BOLZAN 2016, p.13)

O tópico de estudo, a que nos dedicamos no PRONEX/FAPERGS, refere-se ao desenvolvimento profissional docente e a formação de professores da Educação Superior. Nossa instituição colabora desenvolvendo um estudo de caso que envolve uma proposta inovadora de formação de professores na própria UFSM. A equipe do Centro de Educação dedicou-se ao Programa Especial de Graduação (PEG), curso de licenciatura, objetivando compreender a dinâmica dos processos formativos e como tem se constituído a inserção no campo profissional dos estudantes do curso, futuros professores da Educação profissional Técnica e Tecnológica, que em número significativo possuem formação em nível de mestrado e doutorado. Além dessa perspectiva, objetivou-se identificar o número de egressos e suas atividades após a conclusão do curso no período de 2010 a 2018. A partir do levantamento realizado acerca desses egressos no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) obtivemos o conjunto de informações

¹² Essa pesquisa é financiada pelo Programa de Apoio ao Núcleo de Excelência (PRONEX) – FAPERGS.

referentes às áreas para as quais se dirigiram. Neste sentido, a oferta de vagas do Curso é regulamentada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O referido catálogo tem como objetivo disciplinar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, a fim de orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral a partir dessa normativa do Ministério da Educação.

O CNCT, instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais, sendo que já está em sua 3ª edição, conforme preconizado disposto pela Resolução CNE/CEB nº 01/2014. O documento apresenta 227 cursos, agrupados em 13 (treze) eixos tecnológicos, com a seguinte descrição por curso: cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional e, possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo.

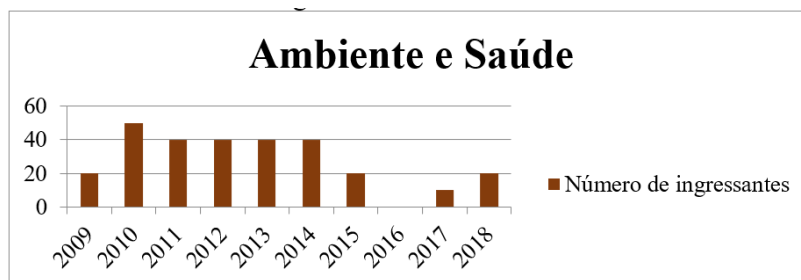
No Caso do PEG UFSM, as áreas acadêmicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, foram organizadas tendo em vista o conjunto de cursos de graduação indicados e as vagas ofertadas por semestre, conforme segue: *Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Recursos Naturais; e, Segurança*. Estas áreas acadêmicas/ eixo tecnológicos são definidas a cada oferta do Curso, priorizando os locais indicados para o estágio curricular, bem como a demanda das instituições que necessitam da qualificação de seus profissionais.

Cada um dos eixos tecnológicos exibidos está representado em gráficos que seguem, com o número de vagas oferecidas pelo curso por ano. É interessante ressaltar que o ano de 2009 só houve ingresso

em um semestre, visto que a criação do curso PEG se deu no segundo semestre do referido ano.

Neste primeiro eixo sobre Ambiente e Saúde, foram ofertadas vagas para os cursos de Engenharia Sanitária; Engenharia Ambiental; Tecnologia em Gestão Ambiental; Farmácia; Psicologia e Enfermagem ao longo do tempo. As ofertas variam de 10 a 50 vagas por ano, sendo em 2010 ofertadas 50 vagas, o ano com maior número de vagas. Como podemos observar a área vem sofrendo uma queda na sua oferta de vagas de 2015 até 2018, chegando a não oferecer nenhuma vaga em 2016. No total foram ofertadas 280 vagas neste eixo nos últimos dez anos.

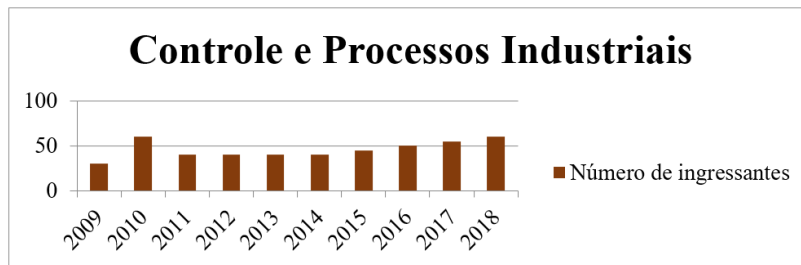
Gráfico 1 - Número de ingressantes da área Ambiente e Saúde no PEG



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

Como é possível observar no gráfico 02, a área de Controle e Processos Industriais que se constitui pelo conjunto de oito cursos: Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecânica; Tecnologia em Automação Industrial; Tecnologia em Mecatrônica; Tecnologia em Fabricação Mecânica; e, Tecnologia em Eletrônica Industrial, possui ingressos entre 30 e 50 profissionais por ano, tendo o maior número de ingressantes em 2010 e 2017 e, respectivamente, com 60 e 55 ingressantes no ano de 2018. No total foram ofertadas 460 vagas neste eixo nos últimos dez anos.

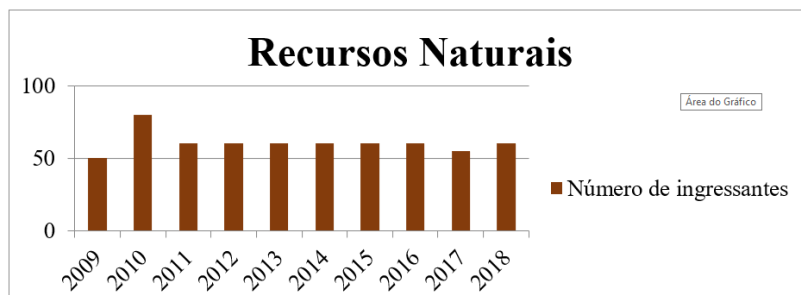
Gráfico 2 - Número de ingressantes da área
Controle e Processos Industriais no PEG



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

O eixo tecnológico de Recursos Naturais é o que mais tem ofertado vagas em todos os anos, mantendo um número praticamente estável de 60 vagas por ano, com uma alta no ano de 2010, atingindo 80 vagas. Este eixo atende a dez cursos: Engenharia Agrícola; Engenharia Agrônômica; Engenharia Florestal; Medicina Veterinária; Agronomia; Tecnologia em Agronegócio; Tecnologia em Agricultura familiar e sustentabilidade; Zootecnia; Tecnologia em Produção de Grãos; e, Tecnologia em Agropecuária, e que no total foram ofertadas 605 vagas nos últimos dez anos.

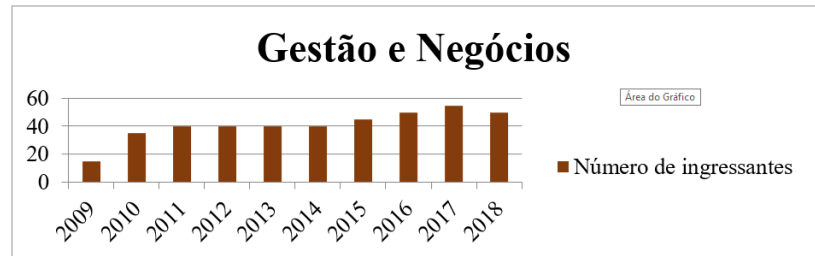
Gráfico 3 - Número de ingressantes da área Recursos Naturais no PEG



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

No próximo gráfico, 04, dos eixos tecnológicos estão representadas as vagas ofertadas para Gestão e Negócios. É possível observar que ao longo dos anos a oferta de vagas é estável, tendo uma variação de 15 a 55 vagas por ano. O eixo oferece vagas para sete cursos: Administração; Administração Pública; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Direito; Tecnologia em Gestão Pública; e, Tecnologia em Gestão de Cooperativas, totalizando nos dez anos 410 vagas ofertadas.

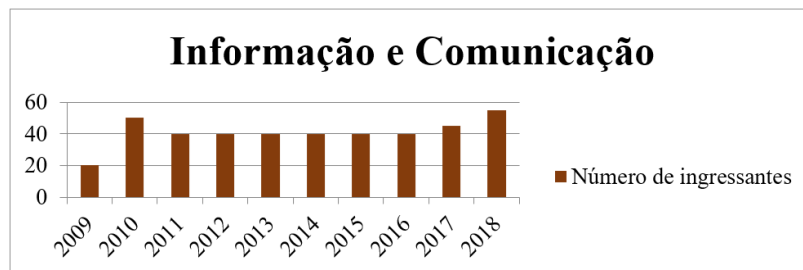
Gráfico 4 - Número de ingressantes da área Gestão e Negócios no PEG



Fonte: Com base na pesquisa do SIE da UFSM as autoras produziram o gráfico.

Seguindo, trazemos o gráfico de Informação e Comunicação que durante os dez anos estudados ofereceu cerca de 410 vagas divididas entre os anos. A oferta de vagas entre os anos 2011 e 2016 é estável com 40 vagas. No ano de 2018, o número de vagas ofertadas chega a 55. Ao longo dos anos este eixo tecnológico ofertou vagas para seis cursos da área, são eles: Análises de Sistemas; Ciência da Computação; Engenharia da Computação; Sistemas de Informação; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e, Tecnologia em Redes de Computadores.

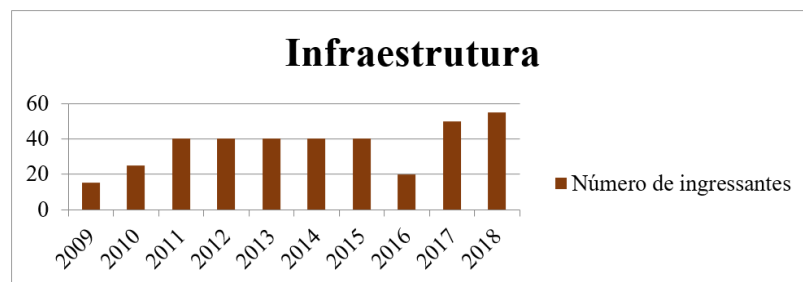
Gráfico 5 - Número de ingressantes da área
Informação e comunicação no PEG



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

O eixo tecnológico de infraestrutura, como podemos ver a seguir no gráfico de número 06, tem sua alta de ofertas de vagas no ano de 2018, com 55 vagas. A soma das ofertas de vagas dos anos de 2009 a 2018 é de 365 vagas. Essas vagas ficaram estáveis no período de 2011 a 2015, tendo um aumento nos dois últimos anos. Este eixo ofereceu vagas para quatro cursos: Engenharia Civil; Engenharia de Transportes; Arquitetura; e, Tecnologia em Geoprocessamento.

Gráfico 6 - Número de ingressantes da área Infraestrutura no PEG

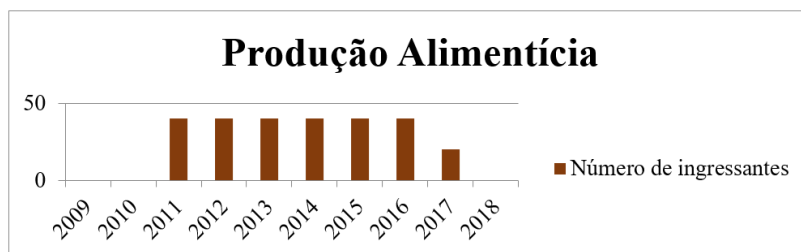


Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

Os gráficos 07 e 08 apresentados a seguir têm os eixos tecnológicos com menor número de oferta de vagas no período. São

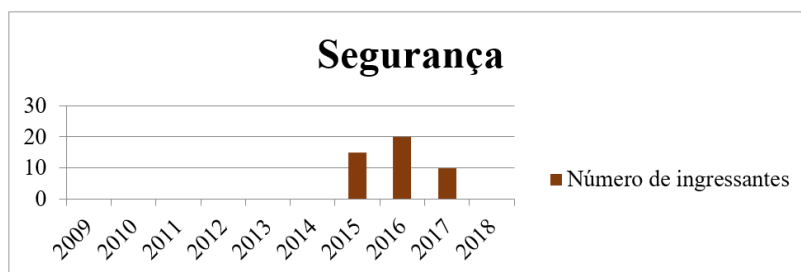
eles, Produção Alimentícia e Segurança. Este último só foi ofertado vagas de 2015 a 2017, totalizando 45 vagas, oferecendo para os cursos de Tecnologia em Segurança do Trabalho; e, Tecnologia em segurança Pública. O gráfico 07 apresenta estabilidade no número de vagas ofertadas por ano, sendo 40 o máximo. O número total de vagas oferecidas é de 260 nos últimos dez anos. Ofertados vagas para: Nutrição; Engenharia de Alimentos; Agroindústria; Viticultura e Enologia; e, Química Industrial.

Gráfico 7- Número de ingressantes da área Produção Alimentícia no PEG



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

Gráfico 8 - Número de ingressantes da área Segurança no PEG



Fonte: Com base na pesquisa do SIE da UFSM as autoras produziram o gráfico.

Apresentados os eixos temáticos, observamos que o número de ingressantes está diretamente relacionado às áreas que são oferecidas pela definição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, demonstrando, assim, a variedade de oferta de cursos e a ausência de um número equitativo de ingressantes em cada área acadêmica.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O percurso teórico-metodológico desta pesquisa leva em conta as peculiaridades envolvidas na experiência de formação pedagógica dos discentes ingressantes no PEG, em cenários formativos diversos, em um mesmo contexto institucional, assim como a sua atuação profissional pós-formação. Em consequência, a busca por um tipo de estudo no âmbito do que é peculiar à pesquisa nas ciências humanas e na educação conduziu à configuração de um Estudo de Caso (YIN, 2015), de natureza qualitativa (CRESWELL, 2007).

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o estudo de um caso é, ao mesmo tempo, descritivo e exploratório, aproximando-se do fenômeno para se familiarizar com o campo de estudo e com os sujeitos. Assim, este estudo de caso cotejou informações importantes que descrevem o contexto, sujeitos e processos vivenciados no curso, permitindo a inserção no campo profissional do egresso.

Nesta pesquisa, o fenômeno contemporâneo, objeto do estudo de caso, é representado pelo mapeamento das ofertas, do número de ingressantes, dos egressos e da área na qual estão atuando, após o seu processo formativo junto ao Programa Especial de Graduação/PEG. A referência que definiu os limites entre o fenômeno e o programa especial de graduação pesquisado, respeitada as particularidades, que caracterizam as dinâmicas adotadas na formação, bem como

as percepções e expectativas que estão envolvidas na ambiência profissional, aqui entendida como o espaço e as consequentes condições nas quais o sujeito se desenvolve profissionalmente.

Considerando o enfoque qualitativo impresso no Estudo de Caso e a busca pelas informações quantitativas referentes ao número de egressos, a partir do refinamento dos resultados levantados no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da UFSM foi possível identificar a demanda de oferta de vagas, reconhecer o perfil profissional dos Egressos, bem como contribuiu para conhecer o desenho curricular do curso evidenciando a dinâmica formativa proposta.

O PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO-PEG/UFSM

O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional é um curso de graduação, Licenciatura, do Centro de Educação, que tem o objetivo de formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Foi criado em 2009 com a expansão da universidade, via Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI (2008), para a demanda de formação pedagógica desses profissionais.

Observamos que a estrutura organizacional do curso está distribuída em três semestres, podendo ser feita em até quatro semestres, fechando a carga horária de 855 horas, que atendem aos regimentos institucionais para a oferta curricular. Sobre a oferta de vagas é possível indicar a semestralidade da mesma, tendo em vista o atendimento dos campos de estágio curricular supervisionado que

correspondem as áreas de formação acadêmica dos ingressantes (UFSM, 2015).

Os egressos do PEG possuem a capacitação para desenvolver atividades como professores no ensino técnico-profissional, na educação básica, na educação profissional técnica de nível médio ou em qualquer espaço escolar que tem educação profissional técnica, partindo do campo de formação inicial para os quais se dirigiram. O desenho curricular do Curso não destaca competências específicas a serem desenvolvidas para os egressos, contudo, há a previsão de um perfil deste profissional a ser considerado. De acordo, com o PPC do curso, o perfil previsto é que este futuro professor seja um profissional capacitado para atuar:

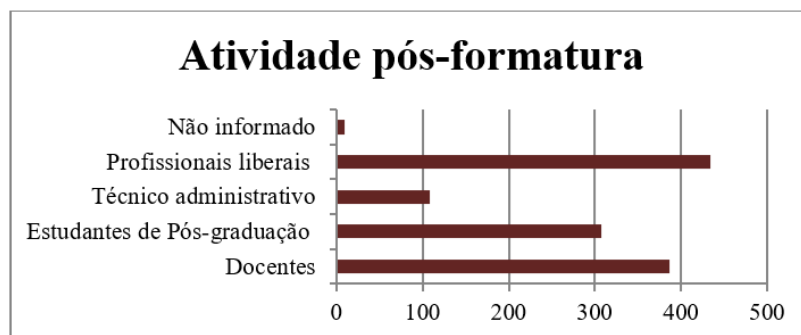
- no ensino das disciplinas técnicas da Educação Profissional, na Educação Básica, compreendendo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- nas diferentes modalidades de ensino, em espaços escolares e não escolares na área da Educação profissional técnica;
- como professor pesquisador da Educação Profissional, ou seja, aquele que pesquisa sobre como se ensina e como se aprende os conteúdos da formação profissional. (UFSM/PPC/PEG, ano 2015, s/p)

Buscando compreender a proposta formativa do curso, analisamos sua matriz curricular, além de seus objetivos, estratégias e propósitos. Destacamos que o PEG é uma oportunidade de formação profissional e um incentivo para àqueles interessados em atuar no ensino técnico e tecnológico no país.

É importante referir que a universidade formou ao longo da década mais de 1.300 profissionais os quais pós-formatura informaram algumas das atividades nas quais estiveram/estão envolvidos. Entre elas estão: docente: de IFES (Pública ou privada), de IF, do Estado e Município; estudantes de pós-graduação: mestrado – doutorado

e pós-doutorado; profissionais liberais: todos os que se formaram no mestrado ou doutorado ou que tenham graduação (Psicólogo, Advogado, Veterinário, Tecnólogo em Alimentos, Administrador, Contador, Economista); técnicos administrativos: de IFES (Pública ou privada), de IF, do Estado e Município e não informado (egressos que não responderam as informações).

Gráfico 9 - Atividades pós-formatura dos egressos do PEG o longo dos anos 2010 a 2018

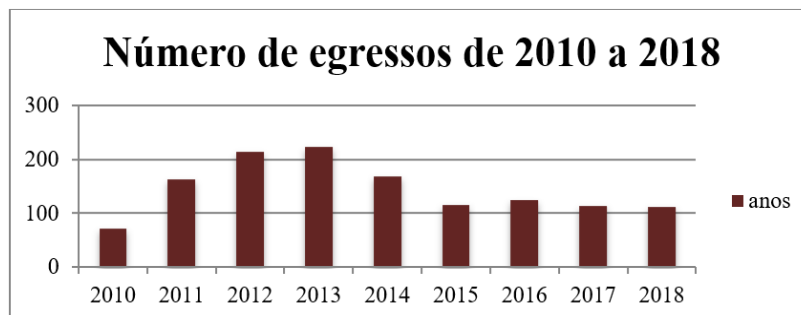


Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base na pesquisa do SIE da UFSM.

A inserção no campo profissional dos egressos, neste período, foi significativa, tendo em vista as necessidades das instituições que abrigavam a formação técnica e tecnológica de nível médio na qual atuavam/atuam. Contudo, com a restrição de oferta de vagas para concursos públicos nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFS) gerou a diminuição da demanda, ocasionando o não preenchimento da oferta de vagas prevista para ingresso no curso. A oferta de vagas no curso, por semestre, é de 150, totalizando 300 vagas por ano. Nos dados de egressos do site SIE da UFSM destaca-se uma crescente queda no número de ingressos e, conseqüentemente, de egressos ao longo dos anos. A maior baixa foi no ano de 2018 desde o seu início, como vemos no gráfico a seguir. Nos últimos três anos o número

de egressos está estável, mesmo assim, o número de inscrições não completa o número de vagas mínimas ofertadas pela universidade.

Gráfico 10 - Número de egressos do PEG no período de 2010 a 2018



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base no SIE da UFSM.

Tabela 1 - Relação de Ofertas, Ingresso e Egresso no período de 2010 a 2018.

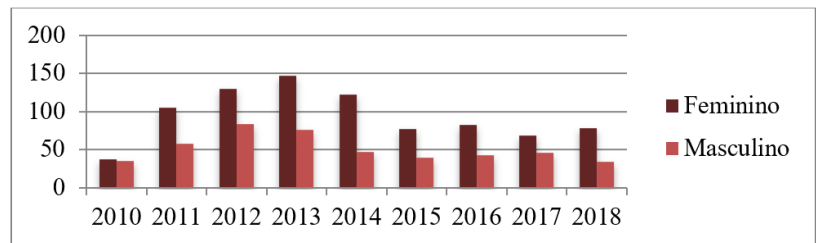
ANO	OFERTA	INGRESSO	EGRESSO
2009	150	132	-
2010	300	394	72
2011	300	314	164
2012	300	319	212
2013	300	254	233
2014	300	131	169
2015	300	188	116
2016	300	210	125
2017	300	149	115
2018	300	167	112
2019	300	138	-
TOTAL	2850	2158	1318

Fonte: Tabela elaborada, pelas autoras, com base no SIE da UFSM.

Os conjuntos de informações apresentadas demonstram a dinâmica organizacional do curso, permitindo que se identifique que há uma diminuição expressiva no número de egressos em relação ao número de ingressantes, de acordo com a tabela 01, que apresenta os dados nesta última década.

Vale referir que o número de egressos por gênero ao longo do período indica que os formandos do PEG são, na maioria mulheres, tendo no seu auge, no ano de 2013, 147 egressas do sexo feminino e 76 egressos do sexo masculino. Como está representado no gráfico 11 que segue:

Gráfico 11- Distribuição egressos por gênero



Fonte: Elaborado, pelas autoras, com base no SIE da UFSM.

Outra consideração, diz respeito à oferta de campos de estágio que se tornou um limitador para a recepção e preenchimento de vagas pelos interessados, tendo em vista o número reduzido de vagas para realização dos estágios, considerando o conjunto dos eixos tecnológicos sinalizado no CNCT. Uma indicação importante refere-se à ausência de infraestrutura capaz de sustentar a oferta planejada, tendo em vista a falta de docentes/formadores para atender a todas as áreas, bem como campo de práticas e estágios.

Nas análises realizadas a partir das buscas dos egressos no SIE, destacamos que devido ao limitador dos campos de estágios, os

eixos tecnológicos que mais são ofertados, por semestre de ingresso são: Gestão e Negócios, Recursos Naturais e Controle e Processos Evidenciamos, assim, que o maior número de profissionais liberais e docentes são dos cursos: Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Tecnologia em Gestão de Cooperativas, Tecnologia em Gestão Pública, Engenharia Agrícola, Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Agronomia, Tecnologia em Agricultura familiar e sustentabilidade, Tecnologia em Agronegócio e Tecnologia em Agropecuária, Tecnologia em Produção de Grãos, Zootecnia, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Eletrônica Industrial, Tecnologia em Fabricação Mecânica e Tecnologia em Mecatrônica.

O desenvolvimento profissional docente constitui-se um importante elemento na agenda da formação de professores. Há um consenso de que um bom professor é aquele que se dispõe à formação permanente com intuito de qualificar o trabalho que desenvolve, também há um acordo que as políticas para a formação docente requerem vontade governamental, capacidade técnica e amplo apoio de diversos setores que atuam neste complexo processo formativo, o que parece não ser importante nesse momento histórico e político do país. Há um evidente descaso com a área das humanidades, de modo que o incentivo e oferta de recursos para qualificação e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão fica em segundo plano, denotando-se as lacunas na própria oferta de formação no curso em estudo.

Consideramos, pois, que o PEG é um curso de referência que vem ao encontro das necessidades formativas dos profissionais que atuam e atuarão na educação técnica e tecnológica, merecendo investimentos para sua consolidação. Portanto, a continuidade de pesquisas que fomentem sua qualidade e manutenção é o esperado pelos formadores, estudantes e gestores da universidade.

APONTAMENTOS ATUAIS

Ao buscarmos conhecer a proposta do PEG, por meio do seu PPC foi possível evidenciar a importância de uma arquitetura formativa capaz de proporcionar a inserção no campo de trabalho, dos futuros professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Observamos que os profissionais que buscam a formação no PEG são majoritariamente oriundos de cursos de bacharelado e de tecnólogo de nível superior, sendo identificados a partir do perfil descrito no PPC. O documento destaca a importância da formação pedagógica para esse nível de ensino, além de sinalizar que a ambiência formativa é a base para que os futuros profissionais se sintam em condições de corresponderem as demandas do campo para o qual irão se dirigir.

Assim reconhecemos que as dinâmicas adotadas, neste processo de formação são fundamentais para consolidar as condições de trabalho docente dos professores que irão formar profissionais na educação básica, em nível técnico e mesmo tecnólogos.

Destacamos, também, a importância e a necessidade de que os cursos de formação pedagógica sejam adequados às características dos campos específicos, para os quais os professores em formação são oriundos, o que a cada semestre se modifica, uma vez que o processo ocorre a partir de edital, no qual há a definição das áreas para abertura de vagas em função da disponibilidade de realização de práticas e estágios. Tal circunstância demanda dos formadores um trabalho atento e detalhado, tendo em vista a variedade de bases formativas iniciais dos profissionais que buscam o PEG.

Reiteramos que as etapas do estudo já realizadas nos permitiram verificar que os egressos estão distribuídos em diversas instituições, em sua maior parte públicas, como os Institutos Federais e Escolas

Técnicas. Porém é necessário que se detalhem mais as informações obtidas acerca da inserção profissional, destes egressos, a fim de que se possa ampliar a compreensão sobre os contextos, nos quais atuam, uma vez que há ausência de informações detalhadas sobre o período de tempo em que houve/há inserção no mercado de trabalho, assim como a permanência no exercício da docência.

Por fim, acreditamos que o desdobramento da pesquisa poderá contribuir para o aprofundamento de uma proposta de formação pedagógica na qual as competências profissionais necessárias a atuação no campo formativo para o qual se dirigem sejam reconhecidas e valorizadas. Para tanto é indispensável refletir em torno de possíveis ajustes no desenho curricular vigente a fim de explicitar as competências pedagógicas a serem construídas e consolidadas ao longo da formação dos professores da Educação Técnica e Tecnológica, ampliando oportunidades de vivenciar diversas experiências formativas nesse campo, qualificando o exercício da docência nesse nível de ensino.

REFERÊNCIA

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº2/97*. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12862-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais>. Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. *Resolução CES n.º 1*, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf> Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 5622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em Dezembro de 2018.

BOLZAN, Doris P.V. *Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, Registro no GAP no 042025. Santa Maria, RS: PPGE/CE/UFSM, 2016-2020.

BOLZAN, Doris P. V.; MÉA, Liliane T. D.; GUBERT, Doris V. Programa Especial de Graduação/PEG: formação de professores para educação profissional. In VI Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, *Anais*, Pelotas/ RS. Editora UFPel, 2018.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2. Ed., 2007. [Obra original publicada em 2003].

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*, disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb014_09.pdf, acesso em 17/09/2020.

UFSM Egressos. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/egressos/> Acesso em: 17 set. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). *Projeto Pedagógico do Curso Programa Especial de Graduação (PEG)*. Santa Maria, RS: PROGRAD, 2015. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>> Acesso em: 23 set. de 2020.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

13

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Crystian Danny da Silva Castro
Odailso Berté

**“ERAM DE TERRA
SEUS CORPOS”:
A TEMÁTICA INDÍGENA
NA FORMAÇÃO
DAS(OS) LICENCIADAS(OS)
EM DANÇA DA UFSM**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.236-252

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão “De terra seus corpos” surgiu no ano de 2018, por meio de um convênio firmado entre Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Prefeitura Municipal de São Miguel das Missões/RS e Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência (FATEC), uma ação proposta pelo Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCDA), coletivo engajado com a pesquisa artística no campo da Dança. No LICCCDA, criado em 2014, acadêmicas(os) e professores(as) das graduações em Dança da UFSM têm criado e apresentado uma série de obras de dança contemporânea. Estes trabalhos são compartilhados em diversos espaços como escolas públicas de educação básica, feiras, teatros e outros eventos, contribuindo para a democratização do acesso à bens culturais de dança.

O LICCCDA é parte importante de um projeto de formação mais amplo, sistematizado a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que se dedica a construir práticas formativas coerentes e consistentes na/para a Licenciatura em Dança. Na especificidade do conhecimento docente em Dança, não há como separar o saber artístico e o saber pedagógico, uma vez que ambos se fundem em um fazer cujo ensino não deve se dar senão, por meio da Arte (BARBOZA, 2019). Em outras palavras, para que a aula dos licenciados e licenciadas em Dança seja efetivamente de Arte e não “sobre arte” (ICLE, 2012) é preciso que este professor/professora tenha efetivamente se formado um artista. E nisto, em hipótese alguma refutamos o conhecimento pedagógico, muito pelo contrário! Mas é por meio da experiência em Dança que a formação para a docência será profundamente investigada durante e após o período da graduação.

Assim, interessa-nos pensar em múltiplas estratégias e instâncias formativas para o campo da docência em Dança, passando

pelo diálogo entre a dança que se produz dentro e fora da universidade. Mas é preciso, sobretudo, pensar: que dança é esta que queremos e temos? E, mais além: que danças poderão/deverão atravessar a formação dos futuros professores e professoras na área?

Que dança(s) efetivamente levaremos para a escola? A partir do desejo e da necessidade de encontrar uma Epistemologia do Sul (SANTOS, 2019) na Dança é que encontramos a possibilidade de desenvolver o Projeto “De terra seus corpos”.

O trabalho desenvolvido dentro do referido projeto tem, entre outros propósitos, o objetivo de “desenvolver um conjunto de ações extensionistas de pesquisa, ensino e criação artística envolvendo acadêmicos e professores da UFSM e a comunidade local e regional de São Miguel das Missões” (UFSM, 2018). Dentro das ações desenvolvidas, em um primeiro momento, iniciamos, na UFSM, o processo de criação para remontagem do espetáculo “Som e Luz em Corpos”¹³. Este espetáculo de dança contemporânea acontece junto ao tradicional espetáculo “Som e Luz” que consiste na projeção de luzes e sons no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, de São Miguel das Missões, RS. O projeto aconteceu em duas fases: a primeira, no ano de 2018, com o elenco composto apenas pelas(os) estudantes do curso de Dança-Licenciatura da UFSM; e a segunda, no ano de 2019, integrando jovens estudantes da cidade de São Miguel das Missões e da Aldeia Guarani *Tekoá Koenjú*. Na sequência do presente estudo, comentaremos e refletiremos sobre cada uma dessas etapas do processo artístico-pedagógico, enfatizando como se deram os aspectos formativos das(os) acadêmicas(os) por meio da vivência artística e também das trocas de experiências e saberes junto aos estudantes e professores(as) Guaranis.

¹³ Criada no ano de 2005 pelo artista Odailso Berté, junto à extinta Cia Sarx de Teatro-dança, de Santo Ângelo, RS, e à Secretaria Municipal de Turismo de São Miguel das Missões, RS, a obra é realizada como uma grande intervenção a céu aberto junto às ruínas.

As reflexões sobre como o desenvolvimento do projeto “De terra seus corpos” tem impactado a formação das(os) licenciandas(os) em Dança da UFSM foram desenvolvidas com o auxílio de nossas anotações e observações como professores e coordenadores do projeto. São registros feitos ao longo da trajetória de trabalho, durante e após o processo de criação, as apresentações e as oficinas de dança, bem como produtos já publicados sobre o assunto. Também compartilhamos, a seguir, alguns dos pressupostos teóricos que embasam nosso trabalho, para então seguir com a reflexão sobre cada uma das fases do trabalho e seu impacto na formação das(os) futuras(os) professoras(es) de Dança e para nós como seus formadores(as)¹⁴.

EM BUSCA DE UMA “EPISTEMOLOGIA DO SUL” PARA A DOCÊNCIA EM DANÇA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acessar a proposição de uma “Epistemologia do Sul” cunhada e muito bem adensada pelo estudioso português Boaventura Sousa Santos (2019), tem sido uma constante inspiração e suporte teórico para pensarmos nossa prática como professores(as) formadores(as) atuantes na Licenciatura em Dança. Quando conceitua o termo, Santos (2019) nos provoca a pensar um possível enfretamento à hegemonia historicamente alicerçada nos modos de pesquisar, ensinar e aprender, cristalizados pelos preceitos da Ciência Moderna. Estes pressupostos amplamente sedimentados e ainda vigentes em muitas práticas formativas, estão intimamente ligados a um projeto de sociedade, que excluiu, invisibiliza e deslegitima os saberes e fazeres dos grupos sociais oprimidos por um longo processo colonizador da nossa história. Assim,

14 Utilizaremos esta expressão quando nos referirmos aos docentes universitários que atuam em cursos de Licenciatura.

lutar contra o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo é tarefa de todo educador e educadora progressista que compreende a urgência e a potência de constituir novas epistemologias, desde o “Sul”. “Trata-se de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem se quer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes”, afirma Santos (2019, p. 18) e, além disso, captar a “dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e o conhecimento que legitima esta mesma opressão” (2019, p. 18).

O caminho de colonização protagonizado pelo que Santos (2019) chamou de “Epistemologias no Norte”, tomou espaço em nossa sociedade por meio de um pensamento eurocêntrico e conservador que espalhou-se nas mais diversas práticas sociais, entre elas os modos de fazer presentes nas universidades e escolas. Quando pensamos em formação de professores esta relação é inevitável. Ao olharmos para a maior parte das práticas desenvolvidas nesse campo, assim como para os currículos em suas estruturas, vemos claramente o impacto desta epistemologia. O enfrentamento a estas “determinações” sempre houve, como movimentos de idas e vindas da luta social.

No campo da Dança não é diferente. Os fazeres e conhecimentos eurocêntricos na Dança há muito têm a predominância das danças e dos modos de produzi-las a partir das cortes e elites europeias, sendo o Balé Clássico um exemplo muito simbólico. Assim, muitas vezes acabou-se considerando como menores ou menos provedoras de conhecimento as Danças Populares, dos povos originários e dos guetos e vilas de todo o mundo. Evocar uma Epistemologia do Sul na Dança, pressupõe, em nosso entendimento, não aniquilar estes modos considerados “mais válidos” de dançar, mas sim, reencontrar, reconhecer, evidenciar e valorizar as danças do povo. Acessar as danças dos povos originários e valorizá-las é um movimento importante e necessário para que possamos começar a instaurar uma “Ecologia de Saberes”, com a qual possamos gerar formas mais horizontais e plurais para

compreender a Dança como campo de saber, como arte e como prática cultural em suas diferentes funções e significações.

Santos (2010) se utiliza da metáfora de uma “constelação de conhecimentos” (p. 155) quando aborda a variedade de modos de produção de conhecimento presentes no mundo, e enfatiza que a Ciência Moderna acabou por realizar um verdadeiro “epistemicídio”, uma vez que, “ao mesmo tempo que se constituiu vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos” (2010, p. 155). A Dança em si mesma, por sua natureza, como conhecimento feito pelo corpo – no e com o corpo – provoca o enftretamento aos modos tradicionais de compreender o conhecimento legítimo, e ela pode e deve, em nosso entendimento, ir mais além!

Na formação de professores no campo da Dança, temos apostado nos pressupostos de Santos (2010; 2019) buscando formar e nos formar para novas práticas epistemológicas, porque também precisamos reaprender a operar numa perspectiva do “Sul”, já que as abordagens hegemônicas estão presentes na maior parte dos nossos percursos formativos. Isso passa pelo que ensinamos, no sentido de conteúdos e saberes, mas também por *como* o fazemos. E, ao segundo, damos um destaque especial quando pensamos a docência em Dança (BARBOZA, 2019).

Ao afirmar que na atuação como formadores(as) de Dança, “forma e conteúdo” são dimensões complementares, explicitamos que “o modo como exercemos a docência, em cada movimento, é conteúdo que ensina sobre ser professor, queiramos ou não” (BARBOZA, 2019, p. 69). Ou seja, tão importante quanto propormos conteúdos que combatam as Epistemologias do Norte, é preciso buscar, em nossos modos de nos relacionar com os conteúdos e estudantes, um caminho que materialize estes pressupostos.

Como explica Reschke (2014), a professora ou o professor formador “ensina pelo exemplo, pelo que faz junto com as suas alunas e os seus alunos, pelas metodologias que utiliza, pelas estratégias de relação que põe em prática e pelos modelos de avaliação que instaura” (p. 108). A própria estudiosa reitera que nossa docência como formadores “é a didática em ação e deve ser explorada tanto nos saberes práticos como nos seus pressupostos teóricos” (p. 108).

Trazendo sua discussão para o campo da Dança, retomamos um dos importantes princípios que fundam o “ser professor de Dança”: o artista-docente é aquele que “não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, também tem como função explícita a educação em seu sentido mais amplo” (MARQUES, 2008, p. 112). Ela ou ele é antes de tudo um artista, no entanto, isso não basta para que seja uma professora ou professor na área da Dança. Há que se formar nos saberes artístico-pedagógicos, exatamente para perceber e romper com os padrões modernistas e as epistemologias hegemônicas incrustadas nos modos de ensinar e aprender dança.

Por todos estes pressupostos, buscamos, em forma e conteúdo, estar constantemente em contato com nossa própria criação. Dançamos e criamos com nossos alunos, aprendendo a partir do constante repensar que move nossa prática. Porque quando dançamos, “forma é conteúdo”! A seguir, discorreremos sobre como estes pressupostos e princípios moveram cada uma das fases do referido projeto e assim contribuíram na formação dos sujeitos envolvidos.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO, DE VIDA, DE FORMAÇÃO: AS METODOLOGIAS “DO SUL”

Na primeira fase do projeto, realizada ao longo do ano de 2018, desenvolvemos o processo de criação do espetáculo “Som e Luz em Corpos” (BERTÉ; BORBA; CASTRO, 2019) junto as(aos) licenciandas(os) em Dança participantes do LICCDA, no intuito de construir um processo criativo compartilhado, que dialogasse com os pressupostos artístico-pedagógicos que nos movem como formadores(as). Para tanto, inspirados na relação entre os processos criativos da coreógrafa Pina Bausch (1940-2009) e os modos de fazer-pensar processos educativos/pedagógicos de Paulo Freire (1921-1997) (CASTRO; BERTÉ, 2017), propusemos duas ações que fomentassem a criação das(dos) estudantes desde suas próprias perspectivas como artistas e professoras(es) em formação, sobretudo compreendendo a importância de entrecruzar seus saberes e fazeres ao trabalho de maneira crítica, autônoma e emancipatória.

A primeira ação criativa deu-se a partir de imagens. Em uma visita ao Museu das Missões, localizado no Sítio Histórico de São Miguel Arcanjo, cada estudante escolheu três esculturas/imagens nas quais se inspirou para criar movimentos que compuserem diferentes momentos do espetáculo, como por exemplo na coreografia “Flor Incomum” (Figura 1).

Figura 1 - Espetáculo “Som e Luz em Corpos”, Sítio Histórico de São Miguel Arcanjo. Dez. 2018.



Fonte: Marconi Flach.

Quando os bailarinos – aludindo aos índios Guarani – aparecem pela primeira vez, em frente da catedral, enquanto a personagem Ruínas fala: “Nós, Ruínas, e vós, Terra, vimos brotar uma flor incomum e solitária na primavera humana. Parimos e acalentamos a nação dos Guarani”. Nesta coreografia aparecem movimentos diretamente inspirados no gestual de esculturas como: a santa de mãos postas e com o tronco inclinado para frente; Santo Isidro com o braço erguido; e o Anjo com os braços levemente abertos e pousados no ar” (BERTÉ; BORBA; CASTRO, 2019, p. 02).

Como segunda ação criativa, estudamos minuciosamente o texto do espetáculo a fim de dar vida às palavras e narrativas, construindo a dramaturgia corporal dos personagens em relação com a paisagem sonora desses componentes. A partir deste estudo, compartilhado com as(os) estudantes intérpretes-criadoras(es), nasceram as movimentações dos personagens – como Sepé Tiarajú, Ruínas, Terra, Padre Antônio Sepp, entre outros – imbricados a elementos da Dança

e do Teatro, a fim de construir um diálogo equilibrado entre ambas as áreas e elaborando, assim, uma linguagem corporal não mimética e própria para cada bailarina(o). Esta dinâmica proporcionou a criação de diversas cenas/coreografias que conjugam os movimentos de forma intimamente conectada com a sonoridade, a intenção e o sentido das palavras, estabelecendo uma forma singular de Dança-teatro.

Estas ações e os modos como reverberaram, não apenas na montagem do espetáculo como também em todo o percurso do projeto, foram fundamentais para compreendermos e refletirmos acerca da potência que o processo criativo/artístico, realizado de maneira compartilhada, pode influir na formação destas(es) licenciandas(os) em Dança. Para nós, enquanto formadores(as), afeitos à práticas e pensamentos descolonizadores, emancipatórios e generosamente capazes de movimentarem a formação artística dos corpos, este processo de criação possibilitou evidenciarmos as tantas subjetividades constituintes do trabalho em prol de uma formação coletiva, que respeita e dialoga com as diversidades, valorizando modos de ensinar e aprender através da arte.

Sobretudo, compreendemos que esse movimento de criar, ensinar e aprender mutuamente, sem estabelecer hierarquias rígidas e deslegitimadoras que impedem um processo horizontal de criação – porque definem quais sujeitos podem ensinar/criar e quais devem apenas reproduzir – pode ser um caminho crítico e emancipatório para os processos artístico-pedagógicos que envolvem a formação destas(es) licenciandas(os). Principalmente porque, ao construirmos estas “práticas, tempos e espaços de aprender” que permitem “expandir, exercer e valorizar a autonomia tanto do educando como do educador” (CASTRO; BERTÉ, 2017, p. 386), vamos produzindo, junto com elas(es), conhecimentos e práticas artístico-pedagógicas que estarão presentes também em suas ações como futuras(os) professoras(es).

Reconhecemos a importância deste processo em nossas formações individuais – uma vez que compartilhamos do pensamento de Freire (2015) no que se refere a constante produção de nós mesmos e de nossos saberes enquanto professores(as) – bem como na trajetória formativa destas(es) alunas(os). Consideramos, no entanto, que esta não é uma “receita metodológica” a ser necessariamente seguida, mas um impulso dançado para aguçar o pensamento crítico em torno de nossas práticas artísticas e educativas, colaborando com o protagonismo das subjetividades e a ampliação da autonomia destas(es) licenciandas(os), na direção de um fazer-pensar consoante com as perspectivas que chamamos de “metodologias do Sul”.

Motivados pelos princípios formativos e os pressupostos da valorização dos diferentes saberes, já mencionados, e observando a motivação da comunidade de São Miguel das Missões com o espetáculo “Som e Luz em Corpos”, para a segunda fase do projeto propusemos a formação de um grupo local para compor o elenco do espetáculo junto das(os) estudantes da UFSM.

Com o apoio das Secretarias Municipais de Turismo e de Educação de São Miguel das Missões, propusemos oficinas quinzenais de dança, de abril a julho de 2019, para alunas e alunos do ensino fundamental, em quatro modalidades: Oficinas preparatórias (para crianças); Oficinas Juvenis (para o ensino médio); Oficinas pedagógicas (para professores(as) de Arte e Educação Física); e Oficinas para a Comunidade. Devido à estrutura do espetáculo, de intervenção artística a céu aberto no sítio histórico, com apresentações noturnas, a composição do elenco se deu com os participantes das Oficinas Juvenis e da Comunidade. Para este momento, neste estudo, centramos nossa atenção em uma experiência peculiar ocorrida dentro do projeto: a criação de oficinas de dança para os(as) jovens e professores(as) Guaranis da Aldeia *Tekoá Koenjú*.

Ao saberem das oficinas de dança que iam ocorrer na cidade de São Miguel, os estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Igineo Romeu Koenjú, da Aldeia Guarani *Tekoá Koenjú* (situada a 40 Km da cidade de São Miguel das Missões), entraram em contato com a Secretaria de Educação do município e manifestaram o desejo de também receberem uma das oficinas de dança em sua escola. Perante esse fato, sentimo-nos surpreendidos, motivados e, ao mesmo tempo, desafiados: Como desenvolver um trabalho artístico-pedagógico sem cair no erro de sermos colonizadores desses corpos por meio da dança? Como realizar um novo encontro de culturas onde a dança pudesse ser uma criação compartilhada? Poderia a dança acontecer como uma celebração desse encontro de culturas?

Figura 2 - Oficina de dança na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Igineo Romeu Koenjú. Abr./Mai. 2019.



Foto: Arquivos dos autores.

Movidos pelas compreensões da Ecologia dos Saberes e das epistemologias do Sul (Santos, 2010; 2019), que nos impedem de sermos colonizadores, pois justamente combatem o colonialismo,

buscamos articular 'metodologias do Sul' para o trabalho artístico-pedagógico de dança com os Guarani. Participaram dos encontros doze jovens estudantes, que tinham de dez a 16 anos, e dois professores da Escola Indígena Igineo Romeu Koenjú, que veio a se tornar instituição parceira no projeto.

Ao longo do processo (Figura 2), fomos compartilhando elementos de dança contemporânea (percepção e consciência corporal, contato improvisação, criações conjuntas), ao passo que os e as Guarani também compartilhavam conosco elementos de danças populares, festivas e autóctones. Entre essas partilhas de nossas danças, passeios na mata e rodas de conversa, convidamos o grupo Guarani a integrar conosco e o grupo da cidade de São Miguel o elenco do espetáculo "Som e Luz em Corpos", convite que aceitaram com imensa satisfação e entusiasmo.

Com o auxílio dos(as) professores(as) guaranis que traduziram o texto do espetáculo "Som e Luz" para a sua língua materna, os(as) jovens bailarinos(as) puderam compreender e internalizar as imagens suscitadas por essa poética e dramática construção textual, criando movimentos, cenas e gestos para essas palavras-imagens, explorando e expandido sua própria capacidade criadora. Ver os e as Guarani ensaiando e apresentando-se no Sítio Histórico de São Miguel Arcanjo (Figura 3), lugar onde viveram seus antepassados, nos meses de outubro a dezembro de 2019, foi impactante para nós e para eles. Acostumados a andar lentos, cabisbaixos e calados pelo sítio histórico vendendo seus artesanatos, agora traziam uma postura diferente: andavam mais confiantes, alegres, sorridentes, corriam, brincavam, dançavam, sentindo-se participantes e protagonistas daquele espaço que por direito era e é seu! Tanto os(as) jovens bailarinos como seus pais e mães Guarani, que orgulhosos prestigiavam e organizavam os cestos, arcos, flechas e colares para compor os objetos cênicos e figurinos das(os) filhas(os) e demais artistas (Figura 3).

Figura 3 - Bailarinas(os) indígenas e não indígenas no espetáculo “Som e Luz em Corpos”, Sítio Histórico de São Miguel Arcanjo. Dez. 2019.



Fonte: Arquivo pessoal de Odailso Berté.

Uma dança que primeiramente descoloniza a nós próprios [...] e insiste em não mais repetir os vocabulários prontos de movimento e nem a imagem que o etnocentrismo tem feito dos povos diferentes. [...] uma forma dos/as Guarani habitarem o patrimônio, [...] de protagonizarem essa história que é sua, tanto dentro como fora do espetáculo, interpelando os olhares turísticos e a estetização do patrimônio com sua presença corporal, viva e atuante nesse espaço. (BERTÉ, 2020, p. 114-115).

Assim vivemos essa experiência artístico-pedagógica de dança com as(os) Guarani, que tem nos transformado como indivíduos não

indígenas, como formadores e artistas-docentes. Com sua persistência, singeleza e potencial criativo, elas e eles têm descolonizado nossos olhares e nos ensinado uma forma concreta de Ecologia dos Saberes em Dança na qual estar com o diferente, ver e sentir como ele se move, pisa, olha e sorri, já é um dançar junto que prepara e interpela a dança que vem depois e será compartilhada com o público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por seus princípios de considerar o sujeito que dança e suas experiências, valorizar as possibilidades do corpo, as diferenças e a experimentação, a dança contemporânea fornece caminhos para uma potente relação com as compreensões da Ecologia dos Saberes e das Epistemologias do Sul. Nos modos como desenvolvemos o trabalho artístico-pedagógico com as(os) Guarani, tentamos articular o que chamamos de 'metodologias do Sul' para pensar-fazer dança com o outro, e não para ou sobre o outro. Nessa perspectiva de descolonização dos corpos, a começar por nós mesmos, percebemos que essa instigante experiência exerceu uma particular influência na formação das(os) licenciandas(os) em Dança, pois colocou-as(os) em contato com o outro, o diferente na cultura, na identidade, na língua, nos modos de se mover e de compreender o que é a dança.

Um dado importante que surge a partir dessa potente vivência com as(os) Guarani foi a inclusão da disciplina específica de *Estudos das Danças de Matrizes Indígenas Brasileiras* no novo Projeto Pedagógico do curso de Dança-Licenciatura em 2019, demarcando no currículo conteúdos artísticos, pedagógicos e reflexivos, relativos a essas danças que precederam a vinda das danças europeias para o Brasil, caros à formação da(do) dos professores e professoras de Dança egressos(as) do curso.

A revisão tanto dos modos de ensinar-aprender dança como dos modos de estar em cena junto com as(os) Guarani, dançando uma história que diz respeito a todas(os) nós, reposicionou nossos saberes e fazeres em Dança de diferentes formas: impelindo-nos a modificar nosso projeto de formação; desinstalando-nos da universidade e da cidade; fazendo-nos sair das zonas de costume para estar no campo, na aldeia, com os pés no chão; e entrar em contato com elementos ancestrais de danças que precederam nossa existência e nossa branca dança, e que ainda se manifestam nos modos de ser e se mover das(os) Guarani contemporâneas(os). Em trocas de experiências e partilhas de danças como essas, a formação acontece como um entretecer de saberes, como uma rede de conhecimentos desde a nossa aldeia/palco/chão que é esse instigante Sul epistemológico.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. A formação nas licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(as): o que é que essas(es) “profes” têm?. 2019. 239f. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. UFPel.

BERTÉ, Odailso. “Olhem só, eles agora estão dançando”: habitar o patrimônio cultural com os/as Mbyá-Guarani. In: VIEIRA, Marcilio de Souza. (Org.). *Escritos sobre dança*. Natal: ANDA, 2020.

BERTÉ, Odailso; BORBA, Mônica; CASTRO, Crystian. O processo criativo do Som e Luz em Corpos. In: CASTRO, C.; BORBA, M.; BERTÉ, O. (Orgs.). *“Quem vem lá?”: (mo)vendo com o Som e Luz em Corpos*. Santa Maria, RS: UFSM, PRÉ, 2019.

CASTRO, Crystian; ODALISO, Berté. Autonomia dos corpos em tempos de repressão: para pensar processos criativos e formativos em dança. In: SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Úrsula da Silva (Orgs.). *Anais do III Seminário Internacional Ensino da Arte: o avesso das práticas*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte? In: ICLE, Gilberto (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2012.

MARQUES, Isabel. *Ensino de Dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 2008.

RESCHKE, Maria Janine Dalpaiz. Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência em didática nos cursos de licenciatura. 2014. 125f. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos. UNISINOS.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto de Extensão De Terra Seus Corpos*. 2018.

14

Taciana Uecker
Leandra Bôer Possa
Taciana Camera Segat

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PARECERES PEDAGÓGICOS,
PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS
EM UMA CULTURA ESCOLARIZADA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.253-266

PARA CIRANDAR... SE MOVIMENTAR...

Os contextos das instituições de Educação Infantil acolhem, cuidam, propõem-se a educar, proteger, ensinar e promover a aprendizagem. Também podem ser contextos que excluem, separam, modelam indivíduos pequenos a determinados modos de ser exigidos para que eles possam integrar em uma dada sociedade. Chegam às instituições de Educação Infantil muitas crianças, de diferentes lugares, culturas, costumes e, nesse espaço, com sujeitos-crianças e sujeitos-adultos, muitas escolhas são feitas, ao mesmo tempo em que são (re) produzidas práticas (construídas por relações de saber-poder) que operam os processos educativos de crianças pequenas.

Nessas instituições, sob a batuta da norma, de um deve ser do desenvolvimento, do comportamento e do que aprender, captura-se a criança numa estrutura e organização institucional que separa, por idades (ou por níveis de conhecimento) e por processos de avaliação e classificação, uma normalidade que se projeta a partir de saberes pedagógicos (UECKER; POSSA, 2020) num plano (ou plano alternativo) que é executado por profissionais especialistas e instituições, que são convocados pelas políticas educacionais e curriculares a cumprirem e responsabilizarem-se com um tipo de governo normativo para educar modos de ser de uma geração inteira.

Assim, entre a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil ou antes com os Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BUJES, 2002), o que temos é a ordenação de um trabalho educativo e pedagógico na Educação Infantil, um modo de dirigir a ação de adultos na sociedade (família, escola e comunidade), um modo de dizer o que deve ser (importante) ensinado para que cada indivíduo da nova geração aprenda e, com isso, possa inserir-se na cultura, no trabalho, enfim, fazer parte de uma vida social produtiva. A cultura institucionalizada na Educação Infantil torna-se

cultura escolarizada, tendo em vista a gama de ordenamentos a que, cotidianamente, estão submetidas as instituições com os implacáveis regramentos do tempo, das rotinas, do que é valorizado e do que se pretende formar, corrigir, disciplinar pois:

Na história ocidental, as instituições acabaram se tornando o terreno organizacional e distributivo de nossos focos de experiência. Isso se deu pelo fato de elas terem se multiplicado numa infinidade de aparelhos em que as mais distintas ordens de saber e de técnicas de condução se materializaram, *processaram-se, aplicaram-se e difundiram-se, com vistas a certas condições de vivências para a constituição de seus sujeitos*: aparelhos correccionais, *aparelhos educacionais*, aparelhos de gestão administrativa e burocrática, aparelhos hospitalares, enfim, *aparelhos de normalização* das mais distintas formas. Em cada um deles, mas com uma coincidência encastrada, tipos distintos de procedimentos integraram-se, *com o intuito de obter um efeito prático de condução humana*. As instituições, dessa maneira, sempre tiveram por *função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo*. (CARVALHO, 2014, p 106, grifos nossos)

Os modelos institucionais de ordenação das experiências das crianças, adotados nas mais diversas instituições de Educação Infantil, são gerados por mecanismos, técnicas e estratégias que fazem operar o desempenho e utilidade da função institucional. Isso aparece desde uma política curricular até o planejamento cotidiano; desde a organização do espaço e do tempo institucional até o espaço e tempo a ser ocupado por uma criança; desde as práticas sociais de modelagem das condutas até as práticas pedagógicas com saberes e relações de poder que buscam dobrar e enquadrar as experiências de vida das crianças a certo modo sobre como viver.

A cultura escolarizada, como modelo de desenvolvimento das novas gerações, interessa-nos porque pensamos que, com sua análise,

teremos a possibilidade de construir, mesmo que não se possa mudar a sociedade em que vivemos, focos de resistência para que as relações no mundo possam ser mais justas com as diferenças e com aquilo que o próprio modelo de sociedade gera de desigualdade. Analisar a cultura escolarizada que margeia a Educação Infantil e seus efeitos nas práticas pedagógicas com crianças interessa-nos e, por isso, neste texto, propomo-nos a olhar e pensar os pareceres pedagógicos como documentos na cultura escolarizada em que professoras (re)produzem modos de dizer (discursos que são na prática, modos de condução dos professores em relação às crianças e não simplesmente atos de fala) a infância validada e legitimada por saberes capazes de ordenar as experiências, as condutas, os comportamentos e as atitudes das crianças no mundo e no que este mundo espera delas.

Entendemos que os pareceres pedagógicos, como escrita sobre as crianças, em meio a vários documentos pedagógicos, estão a serviço de um modelo institucional e de uma cultura escolarizada. São úteis para pensar o espaço-tempo das instituições; o que elas precisam ensinar e como elas precisam organizar-se para fazerem/executarem as políticas educacionais e curriculares; como as instituições e as práticas constituem-se em 'casos' a serem problematizados, estudados, melhorados e 'pedagogizados' como produção de saberes pedagógicos inovadores na formação de professores; e como os processos de avaliação, julgamento e correção apontados nos pareceres sobre as crianças como desafios, potencialidades, precariedades, incapacidades constituem posições de sujeitos para as crianças pequenas, para seus repertórios de ações; enfim, operam e concorrem para a produção tanto da infância em nosso tempo, como de uma cultura própria da/na Educação Infantil.

Os pareceres pedagógicos, material com o qual escolhemos dialogar e construir uma materialidade de análise, para problematizar, neste texto, levaram-nos a um objetivo, qual seja: evidenciar as práticas

e os modos pelos quais são narradas as crianças, tendo em vista os saberes que movimentam a atuação das professoras¹⁵ que, por efeito, operam para a produção da criança, no espaço das instituições que se consolidam numa cultura escolarizada. Junto dessa materialidade, criamos e colocamos em funcionamento a analogia da ciranda, um modo de dizer sobre a produção das crianças e metaforizada através dos usos de peneiras e do processo de garimpo, em que se processa um passar/cair e, assim, a seleção de substâncias – em que alguns permanecem na peneira, como selecionados, outros, pelo balançar cotidiano e o movimento, caem e são descartados, ou seja, um cirandar em que se selecionam saberes e sujeitos, em que se mobilizam os fazeres e avaliações pedagógicas.

Foram 179 pareceres pedagógicos encontrados, lidos e estudados, os quais foram produzidos de forma escrita pelas professoras de uma escola de Educação Infantil do interior do Estado do Rio Grande do Sul –RS, ao longo de três anos, durante os semestres letivos. As escrituras dizem sobre as crianças e são construídas a partir das observações dos espaços, tempos e relações da criança na instituição, com profissionais e entre elas; observações que são interpretadas pelas professoras a partir de saberes que compõem os modos como elas mesmas produzem-se como professoras, através da formação e de suas relações socioculturais. Tais saberes envolvem-se com uma multiplicidade de outros saberes, entendimentos e formas de ver e viver o mundo e a escola, também estão envolvidos neles as relações comunitárias e familiares das crianças, os modos de vida e as diferenças que, em comparação, são (re)visitadas para fins de comprovação, caracterização, classificação e identificação de desvios ou de normalidades. Saberes pedagógicos, psicológicos, morais, valorativos, culturais, enfim, saberes que tanto são profissionais como

¹⁵ A partir daqui, no texto, vamos adotar a identificação professoras no feminino, uma vez que são elas que representam a totalidade de profissionais (sujeitos-adultas) que escreveram os pareceres pedagógicos, os quais utilizamos para a materialidade analítica da pesquisa que resultou neste texto.

são do sujeito-pessoa e dos modos como se subjetiva e, aqui, aparece a pergunta sobre o que ela - a professora- fez e faz com o que a formação e as relações socioculturais fizeram com ela, como coloca em funcionamento aquilo que a formação profissional e sociocultural fez e faz quando aciona os saberes para dizer das crianças.

Por razões éticas, não iremos fazer a identificação da escola, das professoras ou das crianças, mesmo que tenhamos recebido autorização da instituição para realizar a análise da documentação pedagógica produzida ali. Optamos, então, por utilizar a letra inicial da palavra 'parecer' acompanhada de um número, que diz de uma organização, ou seja, P1, P2, P3 e consecutivamente. A materialidade de análise, construída como dados a ser analisados, foi se compondo pela retirada de fragmentos que potencializam nosso pensar sobre os saberes pedagógicos e uma possível produção da criança/ infância dentro de uma cultura institucional.

Tomamos os pareceres pedagógicos implicados num campo discursivo produzido (e ao mesmo tempo produtor) nesse/desse espaço institucional, em que "[...] os discursos são produzidos considerando as práticas que os fazem aparecer como efeito de raridade frente à multiplicidade de acontecimentos" (SILVA; AZEVEDO e CARVALHO, 2019, p.89-90), em que, frente a essa multiplicidade, apontam-nos modos de dizer sobre a infância e através de discursos-práticas que produzem a infância e a criança.

Discursos que dizem da produtividade, da invenção das coisas, que legitimam, tornam verdadeiro e naturalizado alguns temas (MACHADO, 2009), mas também dizem que, nos atos de fala e escrita, há restrições, um não-dito, uma espécie de silenciamento, diante daquilo que transgride da norma, o esperado, aquilo que causaria surpresa, pois a "produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número

de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2014, p.8)

Evidenciando esses modos de narração, através dos pareceres pedagógicos, como discurso numa rede cultural e institucional, não temos mais um discurso sobre as crianças, mas um discurso que as constitui e inventa. Aqui entendemos que a análise que nos dispomos a fazer pode ser uma possibilidade de resistência e, por efeito, de invenção de espaços e tempos da instituição de Educação Infantil e de outras infâncias.

Para tanto, é importante considerar, com a ajuda da síntese de Veiga-Neto (2008), na passagem a seguir, que, na modernidade,

[...] a escola fez (e em boa medida continua fazendo) bem mais do que disciplinar os indivíduos que a ela se submetem e bem mais do que ensinar determinados saberes a esses indivíduos. Ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de “máquinas” que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade. E, enquanto instituição, ela constituiu-se como uma condição de possibilidade para a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos de infância e sujeito (NARODOWSKI, 2001), para a estabilização dos conceitos de civilidade e civilização (VARELA & URÍA, 1991), para o estabelecimento da governamentalidade liberal (VEIGA-NETO, 2000; MARSHALL, 1994) e, até mesmo, para a implantação dos Estados nacionais modernos como modelo político (FOUCAULT, 1999, 2006). (VEIGA-NETO, 2008, p. 40)

A escola - as instituições educativas - na sociedade ocidental, como maquinaria, produz a si mesma e aos sujeitos-crianças, produz espaços-tempos (histórico, social, econômico, cultural e político) de instrução, de educação, de cuidado e, como maquinaria, também, de controle, de regulação, de correção para/com crianças pequenas. Essa maquinaria precisa ser ajustada, pois, nela, coabitam sujeitos de diferentes idades, culturas, localidades, costumes, que necessitam diminuir os espaços de tensões, distanciamentos e conflitos por regramentos que vão dando o tom da condução da instituição em direção à escolarização. Esses movimentos dão-se a partir de saberes que orientam a conduta dos sujeitos-adultos e eles determinam critérios, (re) produzem normas e regras para dar um lugar à infância, assim, estabelecendo critérios de uma normalidade para seus comportamentos ou para o que esperam delas. Expresso em outros termos, a

[...] escola consolidada num discurso social geral, como espaço e instituição já dada nessa missão de desenvolvimento de sujeitos pequenos que precisam se adequar a um modelo de sociedade, com características de sujeitos que se desenvolvem sobre uma perspectiva da tranquilidade (des) conflituosa, que ordena e faz progredir. (UECKER e POSSA, 2020, p.31)

Nessa perspectiva, a materialidade analítica produzida a partir dos pareceres pedagógicos possibilita-nos perceber que eles têm uma função não só de narrar as crianças, suas vivências e experiências institucionalizadas, mas de, por seu caráter avaliativo, a partir de saberes operados pelas professoras sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, para marcar e produzir: as crianças normais, as crianças desviantes, as crianças a corrigir, enfim as crianças, todas elas, que precisam ser institucionalizadas e disciplinadas.

A PRODUÇÃO DAS INFÂNCIAS PELOS SABERES PEDAGÓGICOS: CULTURA INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto da instituição da Educação Infantil, os pareceres pedagógicos constituem-se como um dos meios mais importantes e, por vezes, um meio cruel pelo qual os sujeitos-crianças são narrados. A possibilidade de dizer sobre as crianças, a partir de saberes universais e generalizadores pelos quais os saberes pedagógicos, por vezes, associam-se, mobilizam-nos a pensar que, na cultura institucional, operados pelas professoras para narrarem as crianças, estão comumente modulados pelas mais diferentes desigualdades sócio-culturais-econômicas, próprias da sociedade, no neoliberalismo que “[...] favorece a multiplicação das diferenças (de status, de rendimentos, de formação [...], de pobreza, de desemprego, de precariedade, etc.), e [...] converte essa multiplicidade em modulações e em otimização das desigualdades (LAZZARATO, 2011, p. 13-14).

Assentados, muitas vezes, em saberes elitizados, branqueados, eurocêntricos, heteronormativos, racistas (...), os saberes pedagógicos colocados em operação na escola e nos pareceres sobre as crianças exercem o poder de construção de criança e, com isso, de um lugar social e cultural para ela. Pensar sobre isso nos possibilitaria encontrar outros modos de infâncias em que a cultura institucional da Educação Infantil possa afastar-se de uma cultura eminentemente escolarizada, pois, na instituição, é permitido ver as especificidades e os diferentes espaços e lugares socioculturais em que se constituem as infâncias. Neste sentido, é que evidenciamos potente pensar e problematizar uma outra (possível) construção de uma cultura institucionalizada da/ na Educação Infantil.

Entendemos a cultura institucionalizada como sinônimo da cultura escolarizada, de onde se produzem sujeitos-crianças escolarizados a partir de um gradiente padronizado de normalidade, sendo que tais 'concepções' e cultura são produzidas no contexto social articuladas aos discursos políticos, econômicos e históricos. A partir desse entendimento, explicitamos que nossa fala está circunscrita pelo respeito às especificidades das múltiplas e diversas infâncias que habitam os contextos escolares e pelo direito desses sujeitos-crianças a não serem descritos e sujeitados nas narrativas somente disciplinadoras que, por fim, geram uma visão única, universalizada e generalizada de ser criança.

A universalização de uma história e, assim, de saberes, em um contexto institucional é que passa a determinar modos e relações de poder para o 'enquadramento' das infâncias e, assim, diz-nos sobre uma norma que passa a funcionar como gradiente na cultura escolar da Educação Infantil. A norma constitui-se em um princípio disciplinar e regulamentador que se aplica a um corpo individual, como também à população infantil (HENN; LOPES, 2013) que frequenta as instituições. A norma, então, passa a produzir e fixar a cultura institucional que opera para a normatização.

Na cultura escolarizada, aqui exposta pelas problematizações dos saberes empregados pelas professoras nos pareceres pedagógicos, no que diz respeito à criança, sua identificação e produção, aponta que não se parte apenas de uma norma para o desenvolvimento infantil, mas de um gradiente de normalidade, tendo, como referência, saberes, características e olhares do mundo adulto para/com/sobre a criança, negando-se possíveis repertórios infantis e modos peculiares e singulares de se relacionar e produzir o mundo, pois, a norma cria cultura e valores de si e do outro, convidando/exigindo que os sujeitos-crianças encaixem-se em um gradiente elaborado e definido pela cultura escolarizada na Educação Infantil. O que pudemos perceber com a leitura dos pareceres pedagógicos

é que o modo de produzir as crianças ali descritas está submerso em formas de estar no universo escolar, com escassas ou nenhuma possibilidade de criação e intervenção infantil no processo de fazer educação a partir do sujeito-criança.

A perspectiva de que a criança possa ser narrada e produzida a partir dos saberes que dizem e, assim, constituem uma infância na instituição de Educação Infantil coloca esse lugar como capaz de localizá-la como sujeito e de operar sobre ela formas de condução de condutas que tanto produzem um si mesmo como os outros. Institucionalmente, a escola de Educação Infantil, através dos documentos pedagógicos, dentre eles os pareceres que constituem nossa materialidade, assumem uma posição de marcar e localizar os sujeitos-crianças, operando com e a partir deles alguns saberes e práticas discursivas.

Junto desses pareceres pedagógicos, após muitas leituras e organizações, foi possível identificar uma cultura institucional, que toma, como referência, o processo de desenvolvimento da criança e como cada uma, individualmente, desenvolve-se, também, saberes que apontam as características de expressão de aprendizagens e habilidades cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas e psicomotoras, interpretadas dentro de um contexto pedagógico ou de uma proposta institucional que, em conjunto com os saberes pessoais, culturais e sociais de cada uma das professoras (modelos de família, da cultura social que estão inseridas, professorais ligados à maternidade, de gênero feminino assumindo o papel de cuidado, ...), compõe a matriz por onde os pareceres das crianças são construídos.

Os pareceres pedagógicos, portanto, são realizados através das observações (contínua ou não) das professoras a partir de saberes (elencados por elas, mesmo de forma implícita) e de outros saberes múltiplos que estão cotidianamente identificados como naturais para a infância. A partir da materialidade analítica e dos movimentos de

cirandar, pudemos ir mostrando um modo de dizer que separa uma 'boa' criança - aquelas que se adequam ao gradiente da norma previsto pelos saberes que determinam os funcionamentos das/nas instituições - e uma 'não tão boa', a que precisa ser corrigida por não se 'encaixar' ainda nas normas constituídas pelos saberes que dizem sobre um verdadeiro desenvolvimento e conduta infantil. Identificamos que a narrativa sobre as crianças vai sendo construída em torno de um binômio, que diz sobre uma comparação em que nos parece naturalizado como modos de caracterizar as crianças e que podemos ver nos exemplos a seguir:

Não gosta de ser contrariado [...] (P24); [...] chegou muito tímido e inseguro (P17); [...] demonstra ser uma criança muito esperta, participativa e curiosa, observando tudo que acontece ao seu redor (P1); Nos momentos de rodinha, tem dificuldade de concentração (P56); [...] é um menino muito querido, sensível, esperto, inteligente, comunicativo, observador e atento. (P24); [...] às vezes, não assimila os limites estabelecidos em sala de aula (P66).

Com o foco nos comportamentos dualistas, a produção do sujeito-criança por modelos limitados, através da comparabilidade e do dualismo, constitui um modo de funcionamento disciplinar e de controle que tem criado possíveis formas de narrar e, assim, 'encaixar' os sujeitos-crianças em um padrão de normalidade ou de dizer um possível desvio ou risco. É através disso e, com isso, que as professoras incorporam em seus atos de fala e escrita uma cultura escolarizada na instituição de Educação Infantil, subjetivando-se como docentes e produzindo objetivamente meios para que as próprias crianças e os adultos responsáveis por elas objetivem um modo de identificação dela com gradientes de uma infância normal ou de infâncias não tão normais e/ou de outras anormais, pois o que está operando são binômios que aparecem como saberes pedagógicos, deixando de fora das instituições outros modos de pensar a multiplicidade de saberes outros.

PARA NÃO FINALIZAR...

Os pareceres pedagógicos, que permitiram produzir a materialidade analítica deste texto, apontam-nos que os processos de avaliação realizados cotidianamente na Educação Infantil dizem mais sobre as práticas sujeito-adultos-professoras do que a respeito das próprias crianças. Através de seus atos de escrita, os professores subjetivados por determinados saberes (re)produzem práticas discursivas e não discursivas, que têm, normativamente e universalmente naturalizado um modo de dizer das crianças e de ser da infância no contexto dessas instituições.

Na análise e a partir dos parâmetros que nos constituem como professoras e autoras deste texto, pensamos que a cultura escolar pode ser um parâmetro limitador de acompanhamento das crianças, que têm infâncias múltiplas, tendo em vista diferenças tanto individuais como sociais, culturais e econômicas, uma vez que a multiplicidade de (outros) saberes nos diz sobre a produção da infância e a criança, em que essa materialidade analítica, destacada aqui, e através dos movimentos da analogia criada para essa análise, não nos mostra somente a função de narrar as crianças, mas de sua avaliação, a partir de saberes construídos, delimitados e operados pelas professoras, para, assim, dizer e produzir, através dos discursos-práticas, as diferentes crianças.

Ao olhar para os modos como são narradas as crianças, através da produção das professoras embasadas nos saberes e em uma possível cultura escolar na instituição de Educação Infantil, entendemos que lançamos e unimo-nos aos professores (pesquisadores, curiosos...) que buscam compreender a existência de uma cultura institucionalizada, operando a produção de sujeitos-crianças a partir de saberes e relações de poder normalizadas e naturalizadas na cultura escolarizada. Queremos continuar pensando

com quem já pensa sobre e com os leitores deste texto a potência de, coletivamente, debruçar-se de forma crítica para analisar as produções que nós mesmos fazemos da infância, essa infância que tem sido confinada (não só nesta instituição) a um espaço e a um conjunto de saberes que tem produzido crianças nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinaria*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), maio/ago. 2014, p. 103-120.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: Aula inaugural do Collège de France*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HENN, Elí T.F.; LOPES, Maura C. *Inclusão & Educação*. Minas Gerais: Autêntica, 2013.
- LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos, SP: EduUFSCar, 2011.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- SILVA, Francisco Paulo da; AZEVEDO, Marcos Paulo de; CARVALHO, Ana Maria de. Discurso e enunciado em Foucault. In: OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de; BARBOSA, Lívia Brenda da Silva; LEITE, Lucas Súllivam Marques (Orgs.). *Michel Foucault: reflexões acerca dos saberes e dos sujeitos*. Mossoró – RN: EDUERN, 2019.
- UECKER, Taciana. POSSA, Leandra Bôer. *Cirandando pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil: a produção da infância e da criança*. Ijuí: Net.Copy, 2020.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: XIV ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas, Porto Alegre, 2008, p. 35-58. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2020.

15

Célia de Fátima Rosa da Veiga
Eliana de Freitas Soares
Vera Lucia Felicetti

**UM OLHAR BRASILEIRO
SOBRE TESES EM EDUCAÇÃO
NA COLÔMBIA:
ALGUNS TEMAS EMERGENTES
EM ENSINO E APRENDIZAGEM**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.267-282

INTRODUÇÃO

Pesquisar a educação é algo que abrange vários aspectos, e pode-se partir de diferentes concepções. Um fator que dificulta uma visão global da educação, e sobre o que Charlot (2006) alerta, é que os objetos de pesquisa na educação são vários e com focos diferentes: estudante, educador e instituição. Cada programa, com suas linhas de pesquisa, contribui com um aspecto que vai mostrando faces da educação.

No Brasil, as pesquisas realizadas em educação são, por óbvio, em maior quantidade realizadas nos Programas de pós-graduação em Educação (PPGE). Segundo dados do Relatório da Avaliação Quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – acerca dos PPGEs no período de 2013 a 2016, houve um aumento de 40,5% de programas nessa área, passando de 121 para 170 (BRASIL, 2017, p. 3). Em 2019 o total de Programas de pós-graduação em Educação no Brasil era de 187 (BRASIL, 2019). É importante destacar que na educação há temas mais pesquisados do que outros, como ensino e aprendizagem, saberes e práticas, formação de professores e gestão educacional.

Tal afirmação confirma-se com uma pesquisa realizada em 2019 no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações – BDTD –,¹⁶ usando os temas citados como palavras-chave. O resultado mostra que com as palavras-chave Ensino e Aprendizagem há 21.977 trabalhos listados, com Saberes e Práticas foram listados 11.579 trabalhos, com Formação de Professores encontra-se 20.106 trabalhos e com Gestão Educacional há 3.299 trabalhos listados. Ensino e Aprendizagem apresentaram maior quantidade de trabalhos disponibilizados quando da busca realizada.

¹⁶ Biblioteca criada em 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informática em Ciências e Tecnologia. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

Na Universidade La Salle, em Canoas, RS, no âmbito do Programa de pós-graduação em Educação, na Linha 1 – Formação de Professores, Teoria e Práticas Educativas, há o Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (Geres), coordenado pela professora doutora Vera Lucia Felicetti, que traz como foco de pesquisa o estudante. No ano de 2019, a proposta no Geres foi analisar o que tem sido pesquisado nos PPGEs em outros países, por exemplo o apresentado neste artigo: os trabalhos da Colômbia.

A escolha por esse país se deu por no Geres participar a professora colaboradora doutora Adriana Del Rosario Pineda Robayo, que atua na Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, IENSFATIMA – e na Universidad del Atlántico, na Colômbia. Além disso, verificar as temáticas investigativas em teses doutorais de outro país da América Latina é pertinente, em virtude das necessidades de entrelaçamento entre países do Sul-Sul. Foram analisadas 122 teses de cinco Universidades Colombianas: DIE Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad de Antioquia, Universidad Santo Tomás, Universidad de Los Andes e Universidad de La Salle, defendidas no período de 2006 a março de 2019. Ensino e aprendizagem foi uma das categorias encontradas na análise das teses.

O objetivo deste artigo é apresentar os temas emergentes encontrados na referida categoria, os quais foram: pedagogia socioresiliente e exploração sexual, alfabetização digital de adolescentes incapacitados intelectualmente, comunidades afrodescendentes e práticas pedagógicas da investigação clínica nas residências médicas. Entende-se por contextos emergentes os espaços caracterizados como de transição, pois envolvem conceitos preexistentes e circunstâncias que nele se impõem (RIES, 2013).

O estudo teve abordagem qualitativa com caráter exploratório, e a análise foi pautada na análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Apresentam-se, na sequência, algumas perspectivas

teóricas que envolvem o tema em tela, a análise e a discussão dos dados e as considerações finais, concluindo com as referências bibliográficas consultadas.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

A sociedade atual exige uma reflexão pedagógica que ofereça formas alternativas e criativas de entender e reconfigurar o fenômeno educacional, de modo a oferecer as opções necessárias para construir uma visão integral e integradora da realidade, que, por si só, é multicultural, mutável, complexa e diversa. A construção dessa perspectiva é proporcional à possibilidade de ressignificar o papel do professor, sua identidade e suas funções, que, embora tenham sido transformadas ao longo do tempo, a partir das condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada região, também passam pelo processo de transição do entendimento da profissão como um espaço identificado e situado de globalização e sustentabilidade do ser.

O trabalho do professor adquire significado no ensino, assumido como um dos eixos fundamentais do processo educacional, tendo em vista que, como Medina (2009) coloca, está associado às ações conscientes, sistemáticas e intencionais do professor, que, orientadas por princípios didáticos, buscam atender às necessidades de formação do estudante. Neste sentido, a relação inseparável entre ensino e aprendizagem torna-se real no exercício da docência vivenciada, ou, o ensino como atividade vinculada ao professor e a aprendizagem vinculada ao estudante, são processos que, como Libâneo (1994, p. 79) afirma, fazem-se necessários para “[...] entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos estudantes, visando alcançar determinados resultados [...] tendo

como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos estudantes.”

De diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, são propostas contribuições e transformações para os processos de ensino e de aprendizagem com base na observação e reflexão sobre conceitos, como desenvolvimento integral, experiência, diversão, comunicação e diversidade. Essas ideias foram posicionadas no léxico dos professores como alternativas a uma perspectiva educacional tradicionalmente verbalista, vertical, exclusiva, transmissora e centrada no professor. Esses conceitos, presentes nas diferentes propostas de pesquisa que fazem parte do estudo, convergem na visão do ensino e da aprendizagem como espaços altamente valorizados no presente pela complexidade inerente ao seu relacionamento. Da mesma forma, em razão da demanda referente à transformação do papel do professor como válido, documentado e capaz de redirecionar seu trabalho para responder às reais necessidades de seu contexto.

Nesse sentido, Aguerrondo (2009) destaca a importância de direcionar a formação do professor para o que ele chama de treinamento para a ação, ou seja, para a capacidade de reinventar constantemente seu trabalho à luz dos desafios propostos pela vida cotidiana. A reinvenção do eu do professor, na área pedagógica, didática, operacional, de relações e interações, está medida, por sua vez, por constante reflexão e metacognição sobre o conhecimento necessário para o uso de estratégias experimentais flexíveis e interativas, focadas na possibilidade de gerar desenvolvimento integral nos estudantes.

Já a aprendizagem traz em seu conceito o entendimento de como ela ocorre e em que consiste aprender, bem como quais as condições (internas e externas) que a influenciam neste processo (LIBÂNEO, 1994). Este autor classifica a aprendizagem em casual e organizada. A primeira é uma aprendizagem que Libâneo (1994) chama de natural; ocorre de forma mais espontânea. A segunda é a que trata, em grande

parte, das pesquisas que se encontram na educação. O referido autor, assim a conceitualiza:

A aprendizagem organizada é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. [...] é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, 1994, p. 82).

Com isso, ocorre o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Desse modo, a ação pedagógica do professor, no contexto do ensino, baseada em experiências, propicia aos estudantes esquemas de relação e ação lógica, crítica e real, segundo Florez (2005). Assim, é facilitada a visão de diversas perspectivas, e o aprendizado consolida-se com construção de sentido, que se incorpora aos esquemas cognitivos e afetivos que o estudante já possui.

O QUE TEM SIDO DISCUTIDO NO ÂMBITO DAS TESES DEFENDIDAS NA COLÔMBIA

Pesquisar como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem na educação em modalidades diversas e, como pode ser adequada a cada realidade, é um desafio vivenciado por muitos pesquisadores no Brasil. Nos Programas de pós-graduação em Educação da Colômbia não é tão diferente. O estudo analisou 122 teses, e, dessas, 32 foram classificadas na categoria ensino e aprendizagem, assim distribuídas: dez na área da matemática, cinco na tecnologia, sete na linguagem, quatro em inglês, duas em artes, uma de leitura e três em Ciências Naturais.

As dez teses defendidas na área da matemática trouxeram resultados que evidenciaram que a formação do professor para

a Educação Básica pode contribuir para a constituição de sua subjetividade. As cinco teses que trouxeram a tecnologia como problema, mostraram como o seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto na Superior, potencializa a aprendizagem dos estudantes.

A área da linguagem apresentou três trabalhos relacionados ao ensino da língua estrangeira, que, no caso da Colômbia, foram todos na Língua Inglesa. Eles articularam o uso das tecnologias na aprendizagem da língua estrangeira. Alguns abordaram o caráter instrumental do ensino e as estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da consciência metacognitiva.

Duas teses trouxeram Artes como forma de melhor desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Médio. Uma tese apresentou a ação docente centrada na interação discursiva nas aulas de química da Educação Superior. Na área das Ciências Naturais teve uma proposta de pesquisa-ação em que houve a realização de uma horta como caminho facilitador para a aprendizagem. Também foram encontradas novas maneiras de abordar os fenômenos físicos da disciplina de Ciências, bem como uma proposta metodológica para o desenvolvimento das aulas de Ciências de estudantes de cursos de Engenharia. Na sequência do artigo, apresentam-se os achados das teses que tratam de temas emergentes.

ALGUNS DOS TEMAS EMERGENTES ENCONTRADOS NAS TESES COLOMBIANAS NOS PPGES

Neste tópico apresentam-se os temas emergentes encontrados nas 32 teses analisadas, pertencentes à categoria ensino e aprendiza-

gem. Consideram-se temas emergentes aqueles que envolvem conceitos preexistentes e novos (RIES, 2013), desencadeando um entrelaçamento entre ambos a partir das demandas da globalização (FELICETTI; SANTOS, 2018). O critério de escolha dos temas partiu da relevância do estudo para o Programa de pós-graduação em Educação, pois são temas incipientes no universo da pesquisa em educação. Outro critério foi o das temáticas identificadas com aquelas que podem ser destacadas como temas à margem da educação. Trabalhar com a Pedagogia Social e Resiliência com Exploração Sexual de Crianças, Educação de Incapacitados Intelectualmente, Narrativas das Comunidades Negras e Ensino nas Clínicas de Residências Médicas, demonstra que o pesquisador tem explicitados problemas que podem ser analisados por intermédio da pesquisa em educação. É um olhar de denúncia daquilo que está oculto ou indiferente para a sociedade, e que precisa ser colocado em maior evidência na busca de soluções.

Na tese *Pedagogía Socio-Resiliente: una Estrategia Pedagógica para Casos de Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA) en la Localidad de los Mártires Bogotá*, com a autora Yeni García Beltrán, da *Universidad Santo Tomás*, Bogotá, D.C. (2017), Colômbia, a investigação buscou formular uma proposta educativa para as populações escolares em risco da ESCNNA, que permitia à escola promover socioresilientes, com foco nos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. O paradigma da pesquisa foi misto, de natureza exploratória, confirmatória, e a abordagem foi a partir da investigação participativa, facilitando aos estudantes a apropriação dos fenômenos, tendo como princípio a sua própria essência. Na análise dos resultados mostrou-se a identificação detalhada de crianças e adolescentes em risco de exploração sexual comercial, com base nos quatro cenários propostos pela metodologia dos Centros de Educação Social, como: sujeito/família, escola e vizinhança, que respondeu aos objetivos propostos na investigação. Desse modo, identificaram-se os

fatores de proteção da resiliência e os fatores de risco psicossociais experimentados pela população participante.

Com a tese *La Alfabetización Digital en la Conducta Adaptativa de Adolescentes con Discapacidad Intelectual*, de Margarita María Arroyave Palacio, da *Universidad de Antioquia – Medellín* – Colômbia (2012), pretendeu-se renovar e expandir o repertório de habilidades conceituais de leitura, escrita e comportamento social adaptativo. Considerou-se necessário incluir habilidades relacionadas à alfabetização digital, para que fossem respeitadas no processo de ensino para adolescentes com deficiência intelectual. A tese analisou as possibilidades oferecidas pela alfabetização digital para ampliar o repertório de habilidades conceituais, leitura, escrita e comportamento social adaptativo em adolescentes com deficiência intelectual. Enquanto resultados, a autora, com base na prova estatística de Wilcoxon, comparou as pontuações do pré-teste e pós-teste, e constatou que os adolescentes tiveram um aumento importante nas habilidades de leitura e escrita, e que as habilidades sociais tiveram uma evolução, como atitudes de liderança, colaboração com os colegas, oferecer ajuda e também reconhecer-se que têm necessidades e dificuldades, além de expressar opiniões e emoções.

Na investigação *Recorriendo Memoria Encontrando Palabra: Las Narrativas de las Comunidades Negras del Caribe Seco Colombiano – Una Instancia de Educación Propia*, de Ernell Villa Amaya, da *Universidad de Antioquia – Medellín* (2012), viu-se a necessidade de significar a dinâmica cultural das Comunidades Negras do Caribe Seco Colombiano, que emergem da produção narrativa, que explica os processos de memória e suas continuidades ou transformações. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um *design* flexível, que possibilitou o surgimento de novos conteúdos, bem como o fato de narrar como parte do processo e não como uma pessoa neutra que evita o uso de “Dêitico” de uma pessoa como eu, você e nós ou um

lugar como aqui e agora. Nessa investigação, o uso dos chamados “dêiticos” ajudou na formação de um tipo de escrita que é assumido como parte da representação, desde uma consideração da alteridade por escrito. O desenvolvimento da pesquisa deu-se pelo qualitativo com centralidade no desenvolvimento do paradigma histórico hermenêutico com a etnografia, assim como com a etnometodologia. O paradigma sociocrítico foi relacionado à pesquisa-ação, e suas variações relacionadas com a pesquisa-ação colaborativa, pesquisa de ação diagnóstica, pesquisa de ação participativa e pesquisa de ação pedagógica, a qual questionou os atores e seus problemas.

Na tese denominada *Prácticas Pedagógicas de la Investigación Clínica en las Residencias Médicas: Proceso de enseñanza-aprendizaje desde la teoría fundamentada*, de Francy Licet Villamizar Gómez, da *Universidad Santo Tomás*, defendida em 2018, o trabalho foi organizado em seis capítulos. Trata da compreensão das práticas pedagógicas de intervenção clínica desde a interpretação dos professores nas especialidades médico-cirúrgicas, no cumprimento da função do ensino e da aprendizagem da aplicação da evidência científica ao cuidado do paciente. O fundamento teórico e epistemológico da investigação corresponde ao paradigma qualitativo na perspectiva teórica interpretativista e enfoque hermenêutico. O método de investigação foi baseado na Teoria Fundamentada. Durante a análise emergiram categorias, que se destacaram como centrais: hierarquia médica e autonomia. As estratégias foram o aprender desde a prática e a investigação pedagógica da prática clínica das categorias anteriores. Mediante análise das particularidades filosófica e epistemológica, afirma-se que a pesquisa é fortalecida com a aplicação de um *continuum* reflexivo durante o aprendizado clínico próximo ao paciente. Professores e residentes retomaram as experiências para construir novos processos de ensino. Neste cenário, o contexto hospitalar e a confiança vinculada ao cuidado entre o paciente e o médico, contribuíram à constante reflexão na ação pedagógica.

DISCUSSÃO

Para um tema ser emergente tem de apresentar informações inusitadas para a academia e a sociedade, ou seja, precisa ser desvelado algo que até então passava despercebido ou estava latente. Também é importante destacar que toda análise traz um olhar do pesquisador que deixa a sua marca na história. Essa premissa é importante para entender o porquê da relação dos temas encontrados na Colômbia com algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil nessa área. Sobre esses temas emergentes, alguns apresentam-se com destaque no meio universitário, e outros são, ainda, incipientes.

Para tal afirmação foi utilizada a plataforma da BDTD na primeira semana do mês de setembro de 2019, com descritores de acordo com os temas emergentes, tendo como amostra apenas as teses dos PPGEs. Na BDTD, com a temática exploração sexual e escola, não se encontrou nenhuma tese defendida em educação. Pesquisando sobre pedagogia socioresiliente, também não se encontrou nenhuma tese defendida em nenhuma área de conhecimento. Foi encontrada uma pesquisa, em nível de Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste Paulista, com o título “Processos de resiliência em universitários com deficiência”, de Isabela Samogim Santos (2018). Encontrou-se, ainda, pesquisas no Maranhão e em outros Estados próximos com temática da violência sexual, que engloba a exploração sexual em âmbito de Mestrado. É relevante lembrar, entretanto, que a busca se limitou a determinadas palavras-chave, o que não captura o todo possível sobre as temáticas, apenas nos dão indícios do que há na área. O que se observa é que a tese defendida por García Beltrán (2017) é abrangente por tratar de temas como pedagogia social, resiliência e exploração sexual, de forma que o trabalho desenvolvido na comunidade com os professores, pais, crianças e adolescentes, possibilitou que houvesse mudanças de comportamento dos envolvidos na pesquisa.

Fazendo uma busca com as palavras-chave alfabetização digital e adolescentes com deficiência intelectual, encontrou-se uma tese em educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o título “Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de estudantes com deficiência intelectual”, de Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz (2013). Também foi desenvolvida uma pesquisa-ação tendo como objetivo geral “analisar a interação destes estudantes com a linguagem escrita num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), composto de diferentes atividades realizadas com e sem acesso à Internet utilizado no sentido de implementar atividades de letramento.” (CRUZ, 2013, p. 23). O trabalho trouxe subsídios que complementam a discussão desenvolvida por Arroyave Palacio (2012) no âmbito da alfabetização digital com adolescentes com deficiência intelectual, por abordar aspectos mais específicos do letramento por meio de elementos de aprendizagem da cibercultura.

O tema que mais tem sido discutido no Brasil, tendo como referência os temas emergentes explorados neste artigo, foi o das comunidades afrodescendentes, trazendo como instrumento de coleta de dados a narrativa. Encontraram-se seis teses na Educação com esse tema, sendo uma no Rio Grande do Norte, duas no Ceará, uma em São Paulo, duas no Espírito Santo e uma em Santa Catarina. Talvez a maior quantidade de pesquisas encontradas no Brasil tenha relação por haver comunidades quilombolas que precisam ter suas histórias valorizadas e registradas, assim como as manifestações artísticas e devoções que tiveram sua origem em comunidades negras em algumas regiões. Percebe-se, portanto, que o trabalho de Villa Amaya (2012) contribui, nesse universo de pesquisa, como experiência específica de uma realidade vivenciada em um outro país, e com uma metodologia que tem sido, nos últimos anos, também utilizada no Brasil.

Os últimos descritores pesquisados foram residências médica e práticas pedagógicas. Foram encontradas 14 dissertações em áreas

diversas, como: Enfermagem, Ensino na Saúde, Saúde Coletiva, Ensino em Ciências de Saúde, Medicina e Cirurgia; três teses na área de Enfermagem. Uma tese na área da Educação; essa foi defendida em 2013 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tem como título “Processos de autoavaliação da aprendizagem em escola médica com apoio de tecnologias de informação e comunicação”, de Vera Lúcia Nascimento Blaia D’Ávila. Apesar de desenvolver uma pesquisa com os residentes, o foco de D’Ávila (2013) foi diferente do apresentado por Villamizar Gómez (2018). O trabalho realizado no Brasil teve foco a introdução, por intermédio do *Moodle*, de ferramentas que ajudassem os estudantes da Graduação e residentes médicos a desenvolverem a sua autoavaliação no curso. O resultado do trabalho realizado pela pesquisadora mostra que a utilização das mídias digitais ajudou a elevar a metodologia ativa e a incentivar a avaliação formativa no curso.

No caso de Villamizar Gómez (2018), o seu foco trouxe alguns apontamentos sobre as particularidades filosóficas e epistemológicas da prática geral, práticas profissionais e das práticas pedagógicas. Teve como percepções os médicos residentes, professores clínicos e os professores de investigação sobre as práticas pedagógicas dos Programas de Especialidades Médicas-Cirúrgicas da Fundação Universitária de Ciências da Saúde, provocando um diálogo entre universidade e hospital. A pesquisa traz aspectos importantes para a compreensão da prática pedagógica da investigação clínica de forma mais ampla. Diante destes temas emergentes, ousa-se fazer algumas considerações a partir dos resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto, neste artigo, foi apresentar temas emergentes encontrados na categoria ensino e aprendizagem em

análise realizada nas teses encontradas em Programas de pós-graduação em Educação na Colômbia. Constatou-se, nas teses analisadas, que o caráter social necessita estar presente em pesquisas educacionais, principalmente no que se refere a pesquisas na área da educação. Dentre as teses analisadas, neste trabalho notou-se que algumas apresentaram propostas concretas de trabalho e foram realizadas mediante a aplicação de metodologias diversificadas. Identificou-se, ainda, a concentração das pesquisas no ensino da matemática. Destaca-se, também, a possibilidade de trabalhar com metodologias ativas em várias áreas, incluindo a Matemática, as Linguagens (Língua Inglesa), Ciências, Engenharia, dentre outras. Temas emergentes, tais como os voltados às problemáticas envolvendo estudantes egressos da Educação Superior, não foram encontrados no contexto doutoral da Colômbia.

Estas análises contribuíram para o conhecimento dos temas que são discutidos na Colômbia e a percepção de que estes não se diferem dos temas estudados no Brasil, em grande parte. Sobre temas voltados para a exploração sexual das crianças e adolescentes na escola e pedagogia socioresiliente, não há teses defendidas até o momento na BDTD, ou, pelo menos, não se encontrou com as palavras-chave utilizadas na busca realizada. Para pesquisas futuras, a continuidade deste estudo faz-se necessário com o emprego de outras.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239590148_Formacion_docente_en_la_sociedad_del_conocimiento. Acesso em: 20 abr. 2020.

ARROYAVE PALACIO, Margarita María. *La Alfabetización Digital en la Conducta Adaptativa de Adolescentes con Discapacidad Intelectual*. 2012. 384 f. Tese

(Doctorado en Educación) – Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Medellín, Colômbia, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação*. 2017. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. *Plataforma Sucupira*. 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYJWE.sucupira-213>. Acesso em: 17 ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev. Bras. Educ.* [on-line], v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000100002&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 31 jul. 2019.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de estudantes com deficiência intelectual*. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2013.

D'ÁVILA, Vera Lúcia Nascimento Blaia. *Processos de autoavaliação da aprendizagem em escola médica com apoio de tecnologias de informação e comunicação*. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FELICETTI, Vera Lucia; SANTOS, Bettina Steren dos. Estudante da Educação Superior em contextos emergentes. In: FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (org.). *Educação Superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 211-225.

FLOREZ, Rafael. *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mac GrawHill, 2005.

GARCÍA BELTRÁN, Yeni. *Pedagogía Socio-Resiliente: una Estrategia Pedagógica para Casos de Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes en la Localidad de los Mártires Bogotá*. 2017. 400 f. Tese (Doctorado em Educação) – Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Bogotá, D.C., 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

MEDINA, Antonio. *Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Uned, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

RIES. Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. *Educação Superior e Contextos Emergentes*. Projeto de pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Isabela Samogim. *Processos de resiliência em universitários com deficiência*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

VILLA AMAYA, Ernell. *Recorriendo Memoria, Encontrando Palabra: Las Narrativas de las Comunidades Negras del Caribe Seco Colombiano – Una Instancia de Educación Propia*. 2012. 311 f. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Medellín, Colômbia, 2012.

VILLAMIZAR GÓMEZ, Francy Licet. *Prácticas Pedagógicas de la Investigación Clínica en las Residencias Médicas: Proceso de enseñanza-aprendizaje desde la teoría fundamentada*. 2018. 364 f. Tese (Doctorado en Educación) – Universidad de Santo Tomás, Facultad de Educación, 2018.

16

Maria Isabel da Cunha
Maria Janine Dalpiaz Reschke
Kamila Duarte Braga

**TENDÊNCIAS
INVESTIGATIVAS
SOBRE A DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.283-294

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o estado do conhecimento, também classificadas como estado da arte estão presentes no cenário da produção científica nacional, abordando focos preferenciais nos estudos da área da educação. Sua presença é decorrente, em boa medida, da expansão dos Cursos de pós-graduação stricto sensu, que favoreceram o fomento da investigação no cenário nacional.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que o estado da arte ou do conhecimento tem como objetivo fazer o balanço das respectivas áreas de conhecimento com a finalidade de diagnosticar temas relevantes, emergentes e recorrentes, indicar os tipos de pesquisas, organizar as informações existentes bem como localizar as lacunas existentes.

Por sua vez, Soares (2000) alerta sobre a importância de um estado da arte considerar as categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado. O tema da formação de professores é recorrente na área e na produção de pesquisas que tem a educação como objeto. Este estudo, do tipo estado do conhecimento, lançou olhar preferencial sobre formação do docente da educação superior. Para Messina e Osório (2016), três perguntas são fundamentais nesse contexto: Que leituras são possíveis acerca da formação docente a partir das investigações disponíveis? Quais são os aportes dessas investigações para por em questão o modelo predominante na formação docentes, assim como a criação de outros espaços, que questionam estas perspectivas? A investigação sobre a formação docente contribui para a produção de teoria educativa e a consolidação de paradigmas alternativos da investigação? Estimuladas por essas questões e tendo uma especial trajetória de investigação no campo da pedagogia

universitária, nos propusemos a exercitar a análise de uma amostra de dissertações e teses que tratam da docência nesse nível de ensino.

Dadas as condições objetivas para realizar o trabalho e levando em conta o numero expressivo de Programas de Pós Graduação em Educação em nosso país, decidimos tomar como preferenciais, aqueles com mais alta avaliação na CAPES, ou seja, com nota cinco, seis e sete, partindo da sua representatividade na área.

Consideramos que a função de professor, caracterizada como um espaço de interação humana no contexto das estruturas de poder é atingida pelas tensões ideológicas e morais que partilham tempos e espaços contraditórios. Nesse sentido, afasta-se de um referente universal de qualidade e depende das expectativas sociais e institucionais que sobre ela incidem.

Numa perspectiva mais pragmática, no caso da educação superior, trata-se de uma profissão influenciada pelos contextos nacional e internacional e do campo científico e institucional no qual está inserida. Sua complexidade impacta a profissionalização tornando o professor responsável pelo desenvolvimento de processos formativos dos estudantes na educação superior e por produzir e disseminar conhecimento acadêmico em sua área. Assume posições institucionais reconhecidas pela cultura acadêmica e pelo seu estatuto profissional. Desenvolve e protagoniza ações de ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva indissociável. Responsabiliza-se pela validação das aprendizagens dos estudantes frente aos órgãos gestores, envolvendo saberes do seu campo de estudo, pedagógicos, éticos e culturais.

São condições para a docência que pressupõem uma formação acadêmica em sua especialidade, consolidada na pós-graduação *latu e/ou stricto sensu*, exigindo o domínio de saberes pedagógicos e o reconhecimento da prática de sua profissão e/ou da relação da sua matéria de ensino com um campo profissional, que revela e

corresponde ao poder da profissão no interior da estrutura social. O campo profissional, articulado ao campo científico, impacta as práticas da profissão docente por incorporar decisões relacionadas à produção e distribuição do conhecimento a partir da macroestrutura social e econômica. Ou seja, as oscilações no campo das profissões interferem no perfil e desempenho do professor da educação superior.

Os estudos e pesquisas sobre o professor e o exercício da docência na educação superior tem apresentado um crescimento exponencial nos últimos anos. Certamente este movimento decorre dos desafios da expansão do acesso a este nível de ensino e das emergentes mudanças culturais dos processos de ensinar e aprender.

Alguns focam as peculiaridades objetivas de atuação do professor e as consequências decorrentes da profissão. A natureza do trabalho docente e o status profissional e social do professor vêm sendo afetados pelas transformações sociais e culturais importantes. Progressivamente vem ocorrendo uma proletarização do magistério em todos os níveis e o docente universitário não está isento dessa condição. Assumindo a docência como uma profissão complexa, as interpelações ao trabalho do professor se instituem de forma crescente, questionando a sua formação e suas práticas.

Os processos de formação envolvem múltiplas e complexas aprendizagens pressupondo o conhecimento de si, do campo científico e disciplinar em que o professor se movimenta, além dos saberes pedagógicos. Trata-se de uma profissão em movimento que exige atualização constante e reflexão permanente.

O processo de aprender a docência é inerente ao desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional docente caracteriza-se por estar mediado em espaços institucionais nos quais redes de interações possibilitam aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade de seu trabalho.

Esse cenário tem fomentado estudos e pesquisas sobre a docência na educação superior. Essa condição tem sido visível pela bibliografia disponível e pelas teses e dissertações produzidas sobre o tema. Cabe, então, perguntar: Que temas têm sido preferenciais nas pesquisas sobre a formação do docente da educação superior? Que fundamentos teóricos vem sustentando estes estudos? Que metodologias investigativas têm sido mais apropriadas para desenvolvê-los? Que resultados apresentam? Esse foi o intuito do estudo que organizamos e estamos realizando. A partir dessa compreensão, o exercício aqui apresentado se inscreve como um estado do conhecimento, uma vez que foi seletiva a perspectiva temporal e as fontes disponíveis.

São objetivos desse estudo, Explicitar os movimentos investigativos que tem a docência do ensino superior como objeto. Subsidiar estudos e pesquisas que tenham interesse no tema. Contribuir para consolidação do campo de conhecimento relativo ao tema.

METODOLOGIA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DE ESTUDOS DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Para tal elegemos o acervo do Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e complementarmente o Banco de Teses da CAPES e de alguns Programas de pós-graduação, selecionados a partir da presença de Linhas de Pesquisa consonantes ao tema da docência no ensino superior, com mais alta avaliação na CAPES; ou seja, com nota cinco, seis e sete, partindo da sua representatividade na área num período temporal de 2005 a 2015.

A análise das disposições regulamentares exigiu conceber uma periodização que atendesse às peculiaridades históricas em que foram produzidas. A vida universitária é atravessada por processos políticos, econômicos e sociais que são parte constitutiva dessa própria vida.

Inicialmente tratamos de analisar dissertações e teses em Programas de pós-graduação da área da Educação e, progressivamente nos aproximamos de outros PPGs, em campos disciplinares e áreas profissionais que também produzem sobre a docência superior.

A metodologia de estudos dessa natureza exige, principalmente, a definição de descritores para balizar a procura. No primeiro exercício constatou-se que o descritor “professor da educação superior” era o mais recorrente, mas também aparecem “professor universitário” “docente/docência da educação superior”, “docente/docência universitária” e docente de áreas específicas. A essa fase seguiu-se o rastreamento do material disponibilizado que foi catalogado por ano de publicação, por tema central, por IES e por natureza, ou seja, se mestrado ou doutorado. Os resumos e conclusões dos estudos foram analisados e organizados em quadros para facilitar uma visualização ampla. Sempre que necessário, dada a fragilidade dos dados da primeira leitura, as informações foram buscadas no corpo do trabalho.

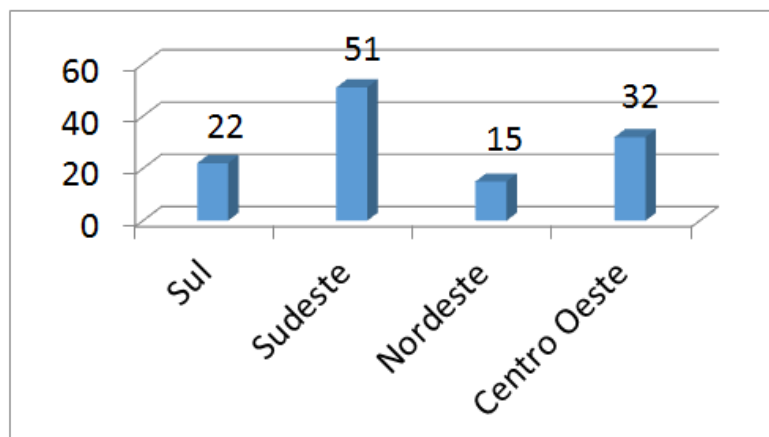
A partir de então fomos elaborando as inferências e algumas conclusões, até chegar a sistematização em forma de síntese para interpretá-la. Esta fase precedeu a análise e elaboração das conclusões.

OS ACHADOS

Analisamos cento e vinte trabalhos, destes sessenta e dois por cento eram tese e trinta e oito por cento dissertações. As regiões que

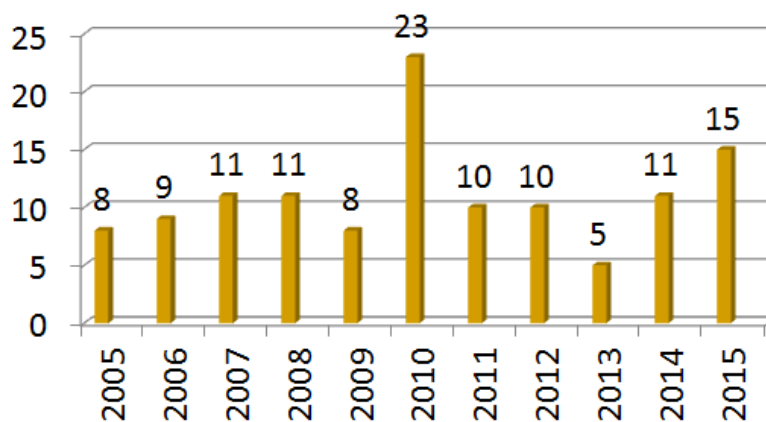
se destacaram na produção foram: Sudoeste com 51 trabalhos, região Centro-Oeste 32 trabalhos e região Sul com 22 trabalhos.

Figura 1 - Explorando as regiões



Fonte: As autoras

Figura 2 - Análise temporal



Fonte: As autoras

A partir desse gráfico podemos verificar uma alta na produtividade no ano de 2010, podemos sugerir algumas causas para este aumento, como: maior oferta de vagas, para mestrandos e doutorandos nesta linha de pesquisa, fortalecimento dos grupos de pesquisa entre outros.

Os resultados indicam que o tema central pode ser organizado em dimensões tais como:

- Identidade profissional;
- Recrutamento e fase da iniciação à docência;
- Campos científicos e docência na educação superior;
- Saberes docentes;
- Lugares, modalidades e dispositivos de formação;
- Trabalho docente/bem e mal estar na profissão;
- Docentes inovadores; políticas e práticas institucionais de formação.

Algumas dessas dimensões demandaram desdobramentos, sempre que esta possibilidade favoreceu a organização dos dados. O estudo confirmou a hipótese de que as investigações no âmbito da docência da educação superior vem aumentando no contexto brasileiro, tal como acontece em nível internacional.

A expansão vem ocorrendo tanto na esfera pública quanto privada. No caso das Instituições públicas é recorrente a exigência de formação a nível de doutorado e apenas em casos excepcionais o recrutamento admite formação de mestre. Apesar das crescentes exigências em termos de titulação, os rituais da seleção continuam os da tradição, onde, além da análise e pontuação do currículo, o candidato se submete a uma prova escrita a partir de um ponto sorteado, e se habilita para a

prova didática. Esta é uma aula de cinquenta minutos apresentada para a banca, que afere valores para o conteúdo, os tempos, a capacidade de comunicação e materiais didáticos usados pelo candidato. Dado que, na grande parte das bancas, não há pessoal especializado em educação, a análise responde a critérios muito subjetivos dos docentes examinadores. Não há alunos, nem uma situação pedagógica regular. Como também não ocorre exigência de comprovação de estudos no campo da educação, trata-se de um fazer sem a teoria que o sustenta, reforçando a compreensão usual de que, para ser docente da educação superior essa fundamentação não é necessária.

Nos concursos nos quais os conhecimentos do postulante podem representar a “parte do leão”, a demonstração de suas capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se “dá” uma aula na ausência de alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, à sua abstração (BARCO, 1999 p. 153).

Também fica evidente a preferência pela pesquisa qualitativa que explora dimensões contextuais e assume a historicidade e subjetividade como referente. Não foram encontrados estudos macros expressos em dados quantitativos capazes de retratar o fenômeno na sua amplitude. Tudo indica que será necessária uma análise de conjunto dessas pesquisas para definir um retrato mais amplo da situação investigativa sobre a formação do docente da educação superior.

Nos processos investigativos a proposta qualitativa se estabeleceu desde o início, servindo de base na estratégia de triangulação: autores que podem iluminar os achados e a interpretação dos documentos. Nas reuniões da equipe, os diversos pontos de vista - em sua pluralidade - são analisados, discutidos e confrontados, gerando um trabalho interpretativo sujeito a questionamentos e reelaborações e reinterpretações.

Entretanto, talvez dando algumas respostas ao perfil de ingresso e permanência do docente da educação superior, nos estudos aparecem iniciativas institucionais para a formação docente como um fenômeno crescente, evidenciando a preocupação com a qualidade da educação superior e os contextos emergentes, decorrentes da massificação do ensino e o impacto das tecnologias na educação.

Também aparece com relativa expressão o olhar preferencial para os docentes iniciantes e sua condição aprendente neste cenário. Certamente essa tendência também responde a democratização da educação superior que incluiu nova leva de professores, alguns com titulação acadêmica, mas pouca prática profissional. A fase inicial na profissão tem características próprias e tem se configurado, em muitos casos, como momento de transição da condição de estudante para a condição de professor. E mesmo tendo vivenciado o ambiente universitário por significativo tempo, este processo de formação inicial em nível de graduação ou de mestrado e doutorado não se constitui como condição suficiente para o enfrentamento da complexidade da docência.

No caso do docente do ensino superior os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito. mas as pesquisas sobre a docência universitária ainda se mostra incipiente na análise da relação do ensino com a extensão e a pesquisa.

Estudos sobre o trabalho docente se inscrevem em menos escala. Talvez porque o processo de proletarização seja menor do que os demais docentes de outros graus de ensino. Alguns referem-se à pressão sobre os docentes da educação superior, advinda da exigência de produção científica qualificada e do estímulo à extensão, o que acarretaria uma sobrecarga de trabalho e impactaria o bem estar docente.

O referencial teórico dos estudos incorpora autores nacionais e estrangeiros, reconhecidos no campo da formação de professores. Os limites do estudo consideramos que a definição temporal; A qualidade e atualização dos bancos de dados; A inconsistência dos resumos das teses e dissertações; Os limites ou impropriedade das palavras-chave/descriptores, tanto nas teses e dissertações como nos processos de procura; A dificuldade de uma análise que aprofunde causas e efeitos desses resultados.

DESAFIOS

- Ampliar o estudo com outras fontes;
- Analisar as oscilações da produção no campo da formação docente;
- Envolver os PPGs de áreas específicas que produzem sobre o tema;
- Estimular a qualificação dos resumos nas dissertações e teses;
- Criar bancos progressivos de dados que favoreçam as análises.

A expectativa é de que o estudo possa trazer informações que, no diálogo com outros similares, construa cenários sobre a formação do professor da educação superior e indique singularidades, fortalezas e fragilidades desse campo.

REFERÊNCIAS

BARCO, Susana. *Formação do docente universitário: Mas quem é ele?*. In: CUNHA, Maria Isabel da, VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

MESSINA, Gabriela, OSORIO, Jorge. *Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas*. e-Curriculum. São Paulo: V. 14, nº2, 2016 p. 602-624.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, Marília. *Estado de conhecimento e questões do campo científico*. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

ROMANOWSKI, Joana, ENS, Romilda T. *As pesquisas do tipo "estado da arte" em Educação*. Curitiba: Dialogo Educacional. Vol. 6. nº17. set/dez 2006. p. 37-50.

SOARES, Magda. *Alfabetização. Construção do conhecimento*. Série Estado do Conhecimento. INEP/MEC. 2000.

Seção

3

**CONTEXTOS
EMERGENTES:
FORMAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL AVALIAÇÃO
E PERFORMATIVIDADE
NA EDUCAÇÃO**

17

Sandra Elisa Réquia Souza
Marijane Rechia
Helenise Sangoi Antunes

**A EDUCAÇÃO
DO CAMPO:
UMA ESCOLA
EM BUSCA
DA SUA IDENTIDADE
SOCIAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.296-308

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem como objetivo principal refletir sobre as dificuldades enfrentadas por uma escola (dita) do campo relativas à sua identidade e as consequências daí advindas, os desajustes nas suas diretrizes de formação, objetivos e estratégias acadêmicas e de gestão.

A escola localiza-se na região rural do interior do Rio Grande do Sul, sendo que a relação com a cultura do campo, foi se perdendo ao longo dos anos, pois os professores não eram moradores do local, não conheciam a cultura e costumes da localidade e tampouco trabalhavam com temáticas que emergiam deste contexto. Outro aspecto que agravou a situação, foi a falta de trabalho nesta região, fazendo com que muitas famílias buscassem emprego no centro urbano.

Muitos conhecimentos, que eram passados de geração para geração, foram se perdendo, principalmente, no que se refere ao dialeto italiano, as práticas agrícolas de cultura sustentável, o plantio com sementes crioulas, a valorização do trabalho no campo, o cuidado com a terra, o uso de adubo orgânico e a prática de consumo de alimentos sustentáveis. Um dos reflexos observados na escola, foi a adoção, pelas famílias, de lanches industrializados e pouco nutritivos como merenda escolar. Então, vimos o pão de casa com mel, sendo substituído pelo “salgadinho industrializado”.

Em visita à escola, o GEPFICA/UFSM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização) da Universidade Federal de Santa Maria foi ao encontro desta realidade, buscando realizar um diagnóstico da mesma, conhecer o Projeto Pedagógico, os objetivos que a escola se propõe em relação a sua comunidade, ouvindo os professores, os estudantes, as crianças e a comunidade envolvida. Sendo assim, observamos que o Projeto Pedagógico está distante e não atende as reais necessidade da escola.

Com base no que foi observado, buscamos, com este estudo, e a partir das narrativas dos professores elementos para acionar o processo de reflexão sobre os problemas enfrentados pela Escola, inclusive sobre os motivos que levam homens e mulheres a tornarem-se professores. De acordo com Nasser (2014, p.131). “graças a seus instrumentos como a história de vida, a observação participante, ou a análise de conteúdo, a pesquisa qualitativa permite mais particularmente estudar esses momentos privilegiados, dos quais emerge o sentido de um fenômeno social”. Com as narrativas pode-se perceber o sentido e significado do trabalho docente na comunidade que busca a sua identidade. Os relatos proporcionam a construção de uma “memória pessoal e coletiva em um determinado período histórico” (ABRAHÃO, 2007, p. 4).

Assim, adotamos a abordagem autobiográfica para a construção desse estudo, pois as narrativas dos professores e Direção da Escola possibilitaram conhecer a realidade escolar, as suas dificuldades e potencialidades, ao mesmo tempo em que o próprio grupo de pesquisa realizou uma auto avaliação das suas iniciativas. Porém para fins desse artigo, iremos relatar a experiência da escola e deixaremos para um próximo estudo as reflexões e ações do grupo.

Para Passeggi; Souza; Vicentin (2011, p 10) “[...] a escrita de relatos autobiográficos oportuniza aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido”. As professoras, ao narrar suas experiências no contexto escolar tiveram a oportunidade de refletir sobre o seu agir pedagógico e o quanto as suas iniciativas muitas vezes são frustradas, mas mesmo assim necessárias para manter a escola na comunidade e realizando a formação de crianças.

Diante dessa realidade, buscamos traçar estratégias para auxiliar a Direção e professores na busca da identidade da Escola, do fortalecimento da gestão e da melhoria do agir pedagógico dos professores.

Para tanto, elas ficaram assim encaminhadas: Apresentação do projeto, por meio de um seminário, à Direção e professores; ampliação do diagnóstico realizado junto aos professores e Direção da Escola; definição do início do trabalho, bem como a formação de grupos de professores e pais de alunos para atuarem no diagnóstico sócio-econômico e cultural da comunidade. Essa programação culminará na discussão e elaboração de um novo Projeto da Escola, assim como decisões acerca da formação de professores concernentes as estratégias pedagógicas e papel docente definidos pelo PPP.

No momento essas metas estão sendo discutidas e refletidas por meio de encontros *on-line*, devido a pandemia, nos quais professores e Direção estão apontando caminhos que até então estavam despercebidos pela própria comunidade.

PARA INÍCIO DE CONVERSA.....

A nossa primeira visita a Escola foi de observação e escuta. Estavam presentes a equipe diretiva e professoras que relataram as suas experiências, ansiedades, dificuldades e potencialidades. Narrativas necessárias, “[...]para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente.” (ANTUNES, 2007, p. 1).

Nesta escuta, procuramos, oportunizar aos professores que falassem para que pudéssemos compreender as suas dificuldades, bem como o nosso papel naquela realidade. Estimulamos a reflexão, sobre o trabalho desenvolvido na Escola, no sentido de valorizar os esforços até então empreendidos, produzindo reflexões sobre o seu

fazer pedagógico, motivar a inovação em seus projetos e incentivar a participação em eventos científicos, buscando a conscientização da sua imersão no cenário educacional.

De acordo com Farias e Antunes (2012):

Ao estudar e tentar compreender a trajetória das escolas e dos professores das escolas rurais do/no campo, ao longo da História da Educação, ocorreu uma significativa oportunidade de aproximação com parte de uma história, ainda pouco contemplada e que, em detrimento da modernização da sociedade e dos avanços tecnológicos, está inevitavelmente segregada, esquecida. (FARIAS e ANTUNES, 2012, p. 113).

No entanto, os relatos e as informações colhidas, no encontro, reforçam a importância da escola do campo e seu significado na comunidade. Dessa forma, por meio dos registros e reflexões obtidas na escola, foram discutidas, nos encontros de estudos, do GEPPICA/UFSM, o que enriqueceu o debate, promovendo a busca de um referencial que auxiliasse na elaboração de um plano de ação na Escola.

Um dos aspectos presentes nos nossos debates e que permeiam as inquietações da comunidade escolar são as políticas educacionais. Nos seus relatos as professoras desabafam sobre a responsabilidade de educar, a elas atribuídas, sem as condições mínimas para o cumprimento dessa competência. De acordo com Caldart (2012):

As políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira, dada a baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas. Essa dinâmica perversa se reproduz regionalmente, nos municípios, nos bairros e até dentro de uma mesma escola. É uma lógica recorrente o fato de quem mais necessita, menos recebe. (CALDART, 2012, p. 222)

Essa desigualdade social e a falta de estrutura atinge as escolas do campo, exigindo dos professores coragem, perseverança e confiança na sua intuição, devido a ambientes de trabalho cada vez mais marcados por uma crescente complexidade dos seus desafios e dificuldades. Alia-se a essa estrutura também a falta de tempo, inúmeros alunos por turmas, falta de materiais de trabalho, baixa remuneração, falta de formação condizente com a realidade atual e a não valorização do trabalho docente por aqueles que traçam os rumos da educação brasileira.

Segundo Abrahão (2007, p.4) a “indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional, certamente remete à questão da construção da identidade de sentir-se e de ser professor”. Essa indissociabilidade foi verificada nas falas das professoras que se percebem solitárias frente aos graves problemas de aprendizagem dos alunos e a falta de alternativas para solucioná-los. Essa problemática tem influência direta na vida pessoal dos professores, pois se sentem impotentes diante da situação, não conseguindo dissociar o pessoal do profissional.

A prudência aliada à responsabilidade e comprometimento das professoras se tornam visíveis por meio da solicitação de ajuda e/ou interferência de outros profissionais ligados à educação. Elas buscam ajustes para a transformação no seu fazer pedagógico, enquanto professoras alfabetizadoras, pois afirmam que trabalham através de projetos, linguagens diferenciadas, ambientes de intervenção que condizem com o contexto ao qual os alunos pertencem. No entanto, as dificuldades de aprendizagem são muito visíveis e são trazidas para discussão no ambiente escolar e elas entendem que sobre este tema transitam as mais diversas teorias e práticas, mas nada de concreto que possa ajudá-las a superar suas dificuldades e inseguranças. Apesar disso, as professoras, apresentam potencialidade criativa e a capacidade de reflexão, pois desenvolvem projetos pedagógicos e buscam teorizações que as auxiliam nas atividades artísticas,

lúdicas e no desenvolvimento de habilidades infantis necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

NOSSAS AÇÕES DIANTE DO CENÁRIO ENCONTRADO

Essas informações nos sensibilizaram e pudemos visualizar a teoria na prática diária da escola. Dessa forma, elaboramos um projeto priorizando os desafios enfrentados pelas professoras. A partir de então elencamos as prioridades a serem trabalhadas na escola, a partir da questão chave que era a da identidade, - desrespeito a sua identidade e do papel fundamental que exercem na nossa sociedade; - imposição de uma vida e formação humana alheias a sua realidade; - isolamento frente ao processo cultural e científico do mundo; - falta de acesso às informações suficientes e necessárias para uma vida digna e plena.

O reconhecimento dessas dificuldades é a chave para a busca de ações que as solucionem. Nesse sentido, o conhecimento, reflexões e busca de identidade é muito importante, pois seria o fortalecimento para futuras ações de reestruturação na escola e a ordenação do trabalho com uma gestão democrática que envolva a comunidade nas decisões do contexto escolar.

Quando há uma gestão compartilhada os problemas são divididos e as soluções são mais facilmente encontradas, pois há o comprometimento das pessoas envolvidas. Para Lück (2011, p. 44), “a promoção de uma gestão democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e escolas”.

É preciso também considerar que a

[...]escola das zonas rurais insere-se em diferentes formas de processos, diferentes, a escola rural que não se propõe a conhecer estes grupos, e introduzir conhecimentos a partir da sua realidade e de seus saberes, apenas sobrevive neste espaço, sem agregar muito a seus alunos, perdendo o seu sentido e identidade e se condenando a um processo de abandono e desaparecimento.” (TRINDADE E WERLE, 2012, p, 34)

Devido à importância deste reconhecimento local e a partir das constatações do grupo, no momento da visita, foram projetadas “frentes de trabalho”, considerando a complexidade das dificuldades apontadas nesse primeiro encontro. A primeira frente levou em consideração a necessidade da Escola em encontrar a sua identidade, ou seja, partimos do questionamento se ela era do campo ou urbana. Essa a primeira necessidade de saber quem é e para onde vai, é de fundamental importância, pois sem essa visualização não há como planejar conteúdos, metodologias, eventos, ações e gestão.

Nesta frente, deveríamos auxiliar a comunidade na busca da sua identidade, por meio de um seminário no qual seriam abordados os temas: Identidade escolar, as características que especificam a escola, considerando que ela está em permanente elaboração, num contexto social de interação de indivíduos e grupos, implicando reconhecimento recíproco. Cientes de que a identidade da escola vai sendo construída no meio no qual ela faz parte, com todos os segmentos que a compõem, levando-se em conta necessidades, crenças e valores. Ela se afirma na confluência com as outras instituições sociais - a família, a comunidade, a Igreja, as associações, as empresas. Essa identidade se configura no cumprimento do dever de socializar a cultura e auxiliar na construção da cidadania. Para tanto, haveria a formação de grupos de professores, pais e alunos para realizar um diagnóstico sócio-econômico e cultural na comunidade, pois a Escola tem uma função social e, para cumprir com a sua missão necessita conhecer o seu entorno.

De acordo com Libâneo (1998):

[...]a escola não é nem meramente lugar de provimento de conhecimentos instrumentais e imediatistas nem somente um lugar de acolhimento da diversidade social e integração social dos pobres. Sua função social prioritária é de proporcionar formação cultural e científica tendo em vista o desenvolvimento humano, integrando no currículo as práticas socioculturais que caracterizam suas vivências. (LIBÂNEO, 1998, p. 7)

Nomeamos a segunda frente como “Gestão Participativa” em que deveria ser desenvolvido círculos dialógicos investigativos formativos (HENZ, 2015), pois prioriza-se a reflexão crítica a partir do diálogo sobre as questões relacionadas ao fazer profissional das pessoas envolvidas, o entendimento delas sobre o que é educação, o papel da escola nesta comunidade, a sua formação profissional e os sentimentos e emoções que permeiam a sua atuação e juntos traçar rumos de gestão para escola.

A construção dessa modalidade de gestão se faz necessária no processo colaborativo de toda a comunidade no desenvolvimento do seu Projeto, sendo que este se apresenta como resultado da reflexão participativa envolvendo a comunidade escolar. Como aponta Martins (2020):

[...]dentro desse espaço de discussão como se apresenta o projeto político pedagógico? Entendido como resultado de uma profunda reflexão sobre a finalidade da escola, seu papel social e a definição de caminhos a serem seguidos por todos os envolvidos no processo educacional, o projeto político pedagógico representa a identidade de uma escola e um dos principais elementos na construção de uma gestão coletiva. (MARTINS, 2020, p.5)

A terceira frente foi chamada de Formação de Professores e consideramos que ela pode ser o caminho para a concretização de uma educação emancipadora e uma escola que tenha em mente as especificidades da realidade do seu entorno. A escola precisa de professores que promovam a formação e o bem-estar, tanto seu quanto

dos seus alunos e, para tanto, têm a necessidade de processos formativos que deem conta desse ideal. O desenvolvimento profissional de que nos fala Nóvoa (2009) tem essa premissa formativa, ele comenta que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (NOVOA, 2009, p. 21).

Os processos formativos para dar conta da formação, bem estar e, assim, auxiliar nas práticas de intervenção da realidade, necessitam reforçar o sentimento de pertencimento e de identidade profissional. Esses são os princípios que devem nortear a organização dos encontros de formação de professores e eventos científicos.

Na quarta frente de atuação buscamos contemplar os problemas de aprendizagem e, por isso, a chamamos de Aprendizagem Interativa. Nesse trabalho, buscamos orientações no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotski. Cientes de que o professor tem escolhas a fazer diante de seus alunos, pois ou ele olha suas deficiências ou valoriza as suas potencialidades. E dessa forma, poderá ou não proporcionar ao aluno um desafio, pois este último pode ir além do que demonstra saber e construir a sua própria aprendizagem, por meio dessa relação interativa com colegas e professores. Ao compreender a ZDP, o professor contribui com o amadurecimento do aluno. De acordo com Vygotsky (1984) "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário. (Vygotsky. 1984, p. 97).

Dessa forma, as duas frentes a de Formação de Professores e Aprendizagem se comunicam e interagem, pois esta última depende dos processos formativos que por sua vez planejam e organizam as situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação que se estabeleceu entre o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização que abrigou este trabalho conjunto: escola e Universidade, foi de auxílio e respeito mútuo, pois ao mesmo tempo em que o grupo buscou subsídios teóricos para organizar um projeto na solução das suas dificuldades, obteve dela a possibilidade da prática. Aspecto este alcançado, principalmente pela busca conjunta entre universidade e escola para a solução de problemas no seu cotidiano.

Essa ação oportunizou, entre outros aspectos, verificar in loco os pilares necessários para a elaboração das diretrizes de uma instituição de ensino e o quanto essas últimas são prioritárias para uma formação concernente com as necessidades de uma comunidade. Ela também constatou o quanto professores e Direção precisam do autoconhecimento para o direcionamento de suas ações. E, acima de tudo, mostrou o quanto a boa vontade, a coragem, a determinação e a intuição, são aliadas nos momentos difíceis. Mesmo em condições precárias, conseguem manter o funcionamento do ensino e auxílio aos alunos e alunas que necessitam da escola para manter o ritmo da sua socialização e desenvolvimento motor e cognitivo.

Acreditamos que a partir da parceria estabelecida poderemos ao longo do tempo retomar práticas e saberes que deixaram de serem conhecidos e incentivados de uma geração para outra. Refletindo a forma de ser e pensar o mundo que estamos inseridos.

Urge a necessidade de refletir sobre o alcance do Projeto Pedagógico da escola e suas implicações nos saberes que são ensinados para as crianças. Queremos sensibilizar as nossas crianças para o respeito ao meio ambiente? Ou incentivar práticas individualistas que depredam o meio ambiente como as queimadas? Vamos ensinar

práticas de cultivo da terra sustentáveis? Ou práticas tradicionais do cultivo da terra embasadas no uso massivo de agrotóxicos? Vamos enquanto gestores construir estratégias para a escola fortalecer o vínculo das crianças e jovens com a cultura local? Ou continuar incentivando o êxodo rural, através de práticas pedagógicas que desconhecem a cultura local e regional?

As frentes de trabalho organizadas ainda não foram executadas devido a períodos de greve e a pandemia. Agrega-se a isso o fato de as escolas não possuírem um espaço destinado à formação permanente de professores e a exigência das 40 horas frente a alunos, impossibilitando encontrarmos horários para a execução do projeto.

De acordo com os contatos com a Direção e devido à premência dessas ações, na volta às atividades presenciais, a Escola irá priorizar o desenvolvimento do projeto, iniciando com a realização do seminário. Dessa forma, mostrando que a iniciativa, coragem e perseverança são os ingredientes necessários nos tempos em que as escolas estão enfrentando seus desafios de forma solitária, mas confiantes na união dos professores e nos seus potenciais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. *Revista Educação Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007

ANTUNES, Helenise. Sangoi. Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. *Tese (doutorado)* - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CALDART, Roseli Salete (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p

FARIAS, Graziela. Franceschet; ANTUNES, Helenise. Sangoi. A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina: a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA) no cenário social. *Revista Travessias*, Unoeste Ed. 07 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3445/2739>> Acesso em: 13 de julho de 2018.

HENZ, Ilgo Henz.; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Org.). *Dialogus: Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores*. São Leopoldo: Oikos, 2015

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. E-book EdUECE L.4*. Disponível em: <<http://www.uece.br/endiipe/2014/ebooks/livro4/10.%20DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf>> Acesso em 05 set 2019

LÜCK, Heloisa. *Liderança em gestão escolar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

MARTINS, Elita Betania de Andrade. *Projeto político-pedagógico e formação do professor*. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMx.pdf>> Acesso em: 18 set 2020

NASSER, Ana Cristina. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos I* tradução de Ana Cristina Nasser. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008- (Coleção Sociologia) Título original: La recherche qualitative Vários autores.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>> Acesso em: 15 set 2019

NÓVOA. Antônio. *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal, 2009.

TRINDADE, Lenir Marina; WERLE, Flávia Obina Corrêa. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, E. C. D. *Educação e Ruralidades Memórias e narrativas(auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, v. 1, 2012. p. 463

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação sócia da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

18

Weliton Martins da Silva
Adriana Moreira da Rocha Veiga
Denise Santos da Cruz

**AMBIÊNCIA ESCOLAR
E RESILIÊNCIA DOCENTE:
CONCEPÇÕES E DESAFIOS
NA PRÁTICA DOCENTE
DE PROFESSORES PRINCIPIANTES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.309-323

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual da educação no Brasil, o que podemos notar é um quadro desolador. Ser professor, não está no rol das profissões de crianças e adolescentes em nosso país. O que se nota, é o descaso do poder público com a educação: a falta de investimentos e de infraestrutura, o corte de recursos já escassos, a violência nas escolas, o retrocesso e precarização da profissão.

As situações adversas fazem parte do nosso cotidiano e aprender a enfrentar e superá-las nos tornam pessoas resilientes. A docência é uma atividade que nos trás desafios constantes e, no contexto atual da educação no Brasil, não tem sido fácil para os professores experientes ou não, promover o seu desenvolvimento profissional e sua permanência na docência sem comprometer sua saúde, estar feliz e convicto de sua escolha profissional. Propomos neste estudo, analisar os conceitos de ambiência escolar e resiliência, no contexto da atividade docente de professores principiantes na Educação Básica. E ainda, compreender como a ambiência escolar pode exercer papel fundamental no desenvolvimento da profissão de docentes em início de carreira corroborando de maneira positiva para a sua inserção profissional.

Muitas são as experiências de iniciação na atividade docente. Somos iniciantes em cada escola, nos diversos contratos temporários assumidos até tornarmos professores efetivos concursados e se fixar em uma determinada escola. Ou ainda, somos iniciantes a cada ano letivo ao recebermos nossas novas turmas. O que não nos falta, são novos desafios cotidianamente. De fato, a iniciação a docência é carregada de expectativas e dificuldades que nem sempre estamos preparados para enfrenta-las.

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, optamos por percorrer dois caminhos metodológicos que se complementam.

Primeiro, partimos de pressupostos bibliográficos com o objetivo de melhor compreender os conceitos de resiliência e ambiência escolar. Segundo Severino (2007, p. 127) “a pesquisa bibliográfica é aquela na qual o pesquisador busca informações em documentos impressos e em obras confiáveis que darão subsídios para fundamentar o objeto da pesquisa”. Segundo, utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa com o intuito de identificar situações e experiências que levam os professores a serem resilientes, e ainda, que caracterizassem uma ambiência positiva no contexto escolar.

Os colaboradores da nossa pesquisa são professores efetivos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Sete Lagoas. A concepção de professor iniciante apoia-se nos estudos de Marcelo Garcia (1999), Tardif (2012) e Vaillant e Marcelo Garcia (2012). Consideramos então, iniciante o professor com até cinco anos de experiência docente. Para identificar e localizar os professores que atendessem o perfil da pesquisa, contamos com a colaboração da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas e com a equipe gestora de um total de 24 escolas da Rede Estadual de Ensino que atendem alunos da Educação Básica, no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio Regular. A partir do levantamento e identificação destes professores, enviamos o questionário via e-mail pelo “*Google Drive – Formulários Google*” para um total de 72 professores. Deste total, 46 professores responderam ao questionário, o que representa 63,8% de participação dos professores.

APORTES TEÓRICOS

O termo ambiência tem sua origem no francês “*ambiance*” e pode ser traduzido como meio ambiente. Seu uso é mais comum na arquitetura, porém cada vez mais o termo tem sido usado em diferentes

áreas, em especial na informática e na educação. Para melhor compreensão da sua abrangência, podemos afirmar que este, não é composto somente pelo meio material onde se vive, mas pelo efeito moral que este meio físico induz no comportamento dos indivíduos (BESTETTI, 2014, p. 602).

Segundo o dicionário Aurélio, ambiência, é o espaço, arquitetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas. Já, para os arquitetos, uma ambiência é um meio físico, mas, ao mesmo tempo, estético e psicológico planejado para as interações humanas. Bestetti (2014, p. 603) afirma que a ambiência não é somente espaço físico, é também encontro entre os sujeitos, propiciado pela adequação das condições físicas do lugar e pelo exercício da humanização.

A área da saúde, também tem se preocupado com a questão da ambiência. De acordo com a Cartilha de Ambiência (2006) do Ministério da Saúde, devemos considerar que o espaço visa a confortoabilidade, valorizando elementos do ambiente que interagem com as pessoas e garantindo conforto aos usuários. Assim, a ambiência possibilita a produção de subjetividades por meio do encontro de sujeitos, por meio da ação e reflexão sobre os processos, favorecendo a otimização de recursos e o atendimento humanizado, acolhedor e resolutivo. Nesta perspectiva, as melhores condições de espaço, são geradoras de mais qualidade nas relações entre os sujeitos.

Quando falamos de resiliência, podemos pensar na capacidade de superar adversidades, no entanto, trata-se de um termo mais amplo e complexo. De acordo com Hernández (2015) o termo tem sua origem no latim, *resilio-relisere* e, os dicionários etmológicos nos oferecem o significado de “lançar, relançar ou saltar de novo”. No entanto, esta capacidade de “resistência” *requer o enfrentamento eficaz da adversidade, o que dá lugar a ganhos e melhorias* na qualidade de

vida da pessoa, bem como, de todas as pessoas envolvidas em um determinado ambiente.

O conceito de resiliência tem a sua origem na física e na engenharia, sendo um de seus precursores Thomas Young, que em 1807, considerando tensão e compressão, introduz pela primeira vez a noção de módulo de elasticidade (YUNES; SZYMANSKI, 2001). Nesse campo, um material é resiliente, quando exposto a extremas situações de deformação, é capaz de voltar, ou seja, estas deformações não são permanentes.

Do ponto de vista físico e mecânico, resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial, por exemplo, uma barra de ferro, um elástico, uma mola etc. (TAVARES, 2001, p. 45).

De acordo com o autor, a psicologia apropriou-se do conceito de resiliência, o definindo como: a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante de desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante, mantendo um equilíbrio dinâmico. Podemos dizer que uma pessoa resiliente, é aquela que diante de situações mais extremas de adversidades é capaz de recuperar-se, de dar a volta por cima, e, em algumas situações podem até, se tornarem mais fortes.

Buscar saída diante das adversidades é parte de nossa própria essência. Essa força que buscamos para enfrentar situações adversas nos tornam mais resilientes. Esteve e Rabal (2015) nos atentam que

[...] se existe algo que nos define como espécie, é a adaptação, responsável em boa parte por termos chegado onde chegamos. E dado que durante a evolução somente sobreviveram os mais fortes, podemos lançar a hipótese de que talvez exista uma carga genética em nossa espécie relacionada com a fortaleza diante da adversidade (2015, p. 135)

Para os autores, não se trata de dizer que a resiliência seja sinônimo da seleção, mas de talvez, olharmos para algo que acontece e que até então não havia sido contemplado como parte da realidade.

A escola é um ambiente diverso, é um espaço de convivência e descobertas. É, portanto um espaço, propício para se desenvolver processos de resiliência em seus diferentes sujeitos.

A princípio, a escola – ao ser contexto básico de socialização e estar centrada na aprendizagem e no desenvolvimento de capacidades e habilidades – tem os elementos necessários para ser um foco de resiliência pessoal e comunitária. No entanto, também está submetida a pressões e influências que incidem negativamente nos processos de resiliência (HERNÁNDEZ, 2015, p. 44).

Segundo Bestetti (2014, p. 609): “*Criar ambientes humanizados e agradáveis, sejam eles públicos ou privados, não depende somente de no espaço físico, mas também da atitude que as pessoas assumem e demonstram por meio do seu comportamento*”. Sendo assim, podemos depreender que: a arquitetura de um ambiente não garante que ali seja um lugar agradável, nossas ações são fundamentais para tornar este ambiente propício à convivência diária.

No entendimento de Maciel (1995):

A *ambiência* refere-se aos espaços de vida do professor: a ambiência externa aos contextos vividos, casa, trabalho e tempo livre, que influenciam sua personalidade em desenvolvimento; a ambiência interna às condições íntimas, à conscientização e à decisão em empreender ações (trans)formativas.

Para pensarmos a *escola como cenário de iniciação à docência* nos apoiamos no conceito de “Ambiência Escolar” desenvolvido por Maciel (1995):

O conceito de *ambiência* reporta-se às condições essenciais para que o educador e educando entreguem-se à educação como atividade principal no âmbito da instituição educativa;

condições estas nem sempre presentes positivamente na vida das pessoas e das instituições. No tocante à vida das pessoas, a *ambiência positiva* envolve:

- a) os contextos da família, trabalho e tempo livre, os quais influenciam objetivamente a personalidade em desenvolvimento, seja adulta ou em formação;
- b) os atributos pessoais para empreender ações (trans) formativas e autoconstrutivas, em entrelaçamento do subjetivo e intersubjetivo e como este se coloca no mundo do vivido; e
- c) A reciprocidade nas relações de reconhecimento do outro, movidas pela dinâmica dialógica-afetiva, portanto necessariamente intersubjetivas.

Diante do exposto, a autora nos remete ao enfrentamento de maneira positiva das adversidades que enfrentamos no cotidiano da profissão. Portanto, é importante pensarmos que tais enfrentamentos relacionam-se com a capacidade que cada um desenvolve diante de uma conjuntura adversa. A prática docente em meio adverso vai tornando o professor mais “resiliente”. Para Tavares (2001), resiliência é:

[...] a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um autoconceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente (p. 55).

No cenário atual da educação brasileira, é necessário que o professor trave batalhas diárias para manter-se na profissão. No ambiente escolar, esta situação não é diferente. E é nessa capacidade de resistência e reação, que o professor vai-se constituindo profissionalmente.

O QUE DIZEM PROFESSORES?

No questionário enviado aos professores, pedimos que fossem elencados os principais desafios enfrentados no cotidiano da profissão. A partir de suas respostas buscamos identificar aqueles que mais foram citados pelos professores. São eles: desinteresse, indisciplina, burocracia, infraestrutura, desvalorização, qualificação, descompromisso e a falta de recursos. Para os professores iniciantes, a questão da disciplina ou da indisciplina é sem dúvida um grande desafio. Para Esteve (2004)

[...] outro obstáculo difícil de superar, talvez o que mais gera ansiedade para os novatos, o problema da disciplina. Na realidade, é um problema muito ligado aos nossos sentimentos de segurança e à nossa própria identidade como professores. Jamais vai conseguir superá-lo quem não tiver clareza do papel que desempenha em uma sala de aula, e quem não tiver definido claramente suas estratégias de interação e comunicação (2004, p. 173).

É evidente a insatisfação dos professores pela burocratização do seu trabalho. Os professores se queixam do excesso de papel que é preciso preencher, fichas e mais fichas, relatórios, justificativas, e, que essas demandas tomam muito tempo de trabalho, para eles, são desnecessárias e acabam por comprometer o seu principal propósito que é promover a aprendizagem do aluno. Em das respostas do questionário uma professora descreve como se sente em relação a burocracia, um dos problemas elencado pelos professores.

[...] eu acho que nós, professores – eu estou falando no geral, agente gasta energia preenchendo papel, resolvendo coisas que não é atribuição nossa, talvez se agente direcionasse essa energia que agente gasta com burocracia, entendeu melhor, pra planejar melhor, talvez eu acho que a coisa seria um pouco melhor mesmo, então, essa questão de burocracia, pra falar a verdade, eu tenho muita dificuldade nisso (Resposta de uma professora).

Muitos são os fatores e contextos que interferem no cotidiano da sala de aula e o tratamento destas situações na sala de aula não é tarefa fácil para o professor, em especial, para um professor principiante, lidar com estas situações passa a fazer parte do processo de tornar-se professor, pois, isto só se aprende no cotidiano da profissão.

Perguntamos também aos professores, quais os fatores que os motivam a permanecer na profissão. Diante das respostas, se destacaram os seguintes: o interesse dos alunos, a questão do conhecimento e do reconhecimento, a aprendizagem. É importante ressaltar que interesse e desinteresse são considerados como motivação e também como um desafio para os professores. Nota-se também que o professor se sente desvalorizado e carece de reconhecimento não só do aluno ou da equipe gestora, mas também da sociedade como um todo, tal reconhecimento muitas vezes está presente em um discurso vazio e distante da realidade.

Os desafios da iniciação à docência se fazem presentes para o professor desde a sua chegada na escola. Perguntamos aos professores como eles foram recebidos na unidade de exercício. Consideramos relevante pensar esta questão, pois ela se relaciona diretamente no trabalho a ser desenvolvido pelo docente e ainda, na ambiência que se constrói na escola, em especial em uma ambiência positiva, favorável ao ensino e a aprendizagem no exercício da docência.

Propomos aos professores avaliarem com uma nota de 1 a 5 aspectos relacionados ao processo de chegada e acolhimento destes professores na escola. A análise foi feita a partir de uma escala onde 1 refere-se a fraco, 2 regular, 3 bom, 4 muito bom e 5 excelente; nos seguintes aspectos: acolhimento pela equipe gestora; orientações administrativas e pedagógicas para o seu trabalho; receptividade dos colegas professores; apoio nos problemas do dia a dia em sala de aula.

Aprendemos a partir da resposta dos professores que mais de 50% avaliam como bom, muito bom ou excelente a forma como foram acolhidos, no entanto algumas questões se fizeram duvidosas quando analisados outros aspectos. Tal fato pode se justificar, pois esta questão relaciona-se diretamente com uma ação da equipe gestora, podendo causar algum constrangimento para os professores. Já no que se refere as orientações, os professores não se sentiram informados o suficiente para o desempenho de seu trabalho. A receptividade dos colegas foi avaliada como muito bom ou excelente e sua maioria. Aproximadamente 40% dos professores não se sentem apoiados diante dos problemas do dia a dia.

Neste sentido, é importante ressaltar que é de grande importância que os professores se sintam acolhidos e bem orientados por parte da equipe gestora. Faltam maior orientação e clareza nas informações aos professores. Percebemos que os professores recorrem muitas vezes aos seus pares ou mesmo aos alunos diante das situações adversas. No que se refere a relação, direção, coordenação pedagógica e professores Libâneo (2008) afirma que

A equipe gestora pode modificar as rotinas e contribuir para uma mudança na cultura da escola: Por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, é preciso capacidade de liderar e gerir práticas de cooperação em grande grupo, de modo a criar uma cultura organizacional, ou seja, uma mentalidade de organização escolar instituída a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe gestora (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Considerando que a escola é um espaço de convivência cotidiana, onde ocorrem conflitos, divergências, pessoas pensam de forma diferente, faz-se necessário que a escola se constitua, de fato, como um ambiente de desenvolvimento profissional para o professor iniciante. Assim, cabe à equipe gestora harmonizar as relações, buscar

acolher, estabelecer o diálogo e produzir uma ambiência positiva para o professor principiante.

O acolhimento como postura e prática nas ações de atenção e de gestão nas diversas áreas do mundo do trabalho favorecem as relações de confiança e compromisso dos usuários com as equipes e serviços oferecidos, contribuindo para a legitimação da atitude profissional (BESTETTI, 2014, p. 609).

Tanto os espaços, quanto as pessoas devem ser acolhedores. Os professores principiantes ao adentrarem a escola precisam sentir-se em um ambiente acolhedor, criar esse ambiente é de grande importância para o trabalho diário na instituição. Para Marli André (2013), “a equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. Mas isso não acontece nas redes de modo formal e com a frequência desejável”. Para conseguir sobreviver na carreira, é preciso que o professor tenha um bom ambiente de trabalho, e isso inclui uma série de fatores como: infraestrutura, condições de trabalho, relações interpessoais, ações de apoio dentre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo busca contribuir para a reflexão sobre o processo de inserção à docência de professores na educação básica, procuramos trazer à tona os desafios enfrentados por professores iniciantes. E como o enfrentamento das dificuldades cotidianas contribui na aprendizagem da docência tornando-os mais resilientes. Ele se forma, aprende a ensinar, faz a passagem de estudante a professor e, vai se auto(trans)formando diante dos desafios que lhe são impostos.

Ser professor tem se mostrado tão importante e ao mesmo tempo difícil. A iniciação à docência é um período que se caracteriza pela “sobrevivência, descobrimento, adaptação e transição” (MARCELO

GARCIA, 1999; HÜBERMAN 1995). Na fase inicial à docência, os professores principiantes se sentem sozinhos e na maioria das vezes são jogados na profissão sem nenhum apoio. Como afirma Marcelo Garcia (2010, p. 15-16): “Os mestres e professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação dos docentes. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento”.

Na lista de desafios enfrentados pelos professores principiantes identificados nesta pesquisa, as principais queixas foram: indisciplina, desinteresse, desrespeito, descompromisso, excesso de burocracia, a falta de recursos, a ineficiência, o bullying, a violência, a desmotivação, e a desvalorização profissional.

Diante do exposto pelos professores percebemos que estes carecem de acolhimento e apoio no enfrentamento das adversidades. É fundamental criar condições de trabalho favoráveis ao bem estar dos professores. Fazer da escola um ambiente acolhedor deve ser uma das prioridades para a equipe gestora de toda unidade escolar. Tal fato implica em diferentes ações, algumas certamente podem não estar ao alcance das unidades escolares, pois, requerem maiores esforços de esferas superiores. Elaborar um projeto coletivo que desenvolva uma ambiência positiva que facilite o trabalho docente na escola é uma competência fundamental para a equipe gestora, evitando conflitos, buscando soluções e criando um clima harmônico entre toda a equipe.

É importante também, a atenção para o cuidado com as pessoas, olhar na direção do outro, criar um ambiente de respeito mútuo, promover o espírito colaborativo da equipe, promovendo uma ambiência escolar positiva e gerando o bem-estar, não somente dos professores, mas de todo o grupo. Isto irá se refletir também na relação ensino e aprendizagem.

Na construção de uma ambiência escolar positiva, um aspecto relevante é o trabalho colaborativo. Imbernón (2009) destaca a necessidade de se superar uma cultura individualista presente na escola. Segundo o autor (p. 59), um dos procedimentos que pode ajudar a romper esse individualismo é a formação permanente do professorado através de uma formação colaborativa do coletivo, com compromisso e a responsabilidade coletiva. Em seguida, o autor destaca também, que deve se desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho coletivo. Logo, faz-se necessário, instituir ações, programas e políticas que possibilitem desenvolver nas escolas tais práticas, pois, a colaboração pode trazer muitos benefícios na solução de problemas do cotidiano escolar.

Diante do exposto, reiteramos a importância da ambiência escolar no processo de desenvolvimento profissional docente, haja vista que é a escola, o espaço primordial das relações de trabalho, de formação e de (con)vivências, é na escola que tais ações se concretizam. Segundo Nóvoa (2003 p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Neste sentido, desenvolver uma ambiência escolar positiva tem papel fundamental para que o professor iniciante consiga enfrentar de maneira exitosa as dificuldades impostas no cotidiano da escola na fase de inserção. Esta concepção se apoia, no fato de que nas escolas onde os professores ao sentirem-se acolhidos, ao saberem a quem recorrer diante das dificuldades, ao sentirem como parte do grupo pelos colegas, não manifestaram interesse em transferir-se para outras escolas. Desta forma, a ambiência escolar contribui no desenvolvimento de um vínculo com a instituição e para a permanência do professor em uma mesma escola, diminuindo a rotatividade de professores, os afastamentos e a deserção profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. *Revista Nova Escola*, n. 266, out. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. *Cartilha de Ambiência* [Internet]. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_textos_cartilhas_politica_humanizacao.pdf>. Acesso em 29 ago. 2020.

BESTETTI, M. L. T. Ambiência- espaço físico e comportamento. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgg/v17n3/1809-9823-rbgg-17-03-00601.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015.

ESTEVE, G. P.; RABAL, J. L. R. No limite do possível. In: MIRAVALLÉS, A. F.;

ORTEGA, J. G. *A resiliência em ambientes educativos: sentidos, propostas e experiências*. Trad. Nanci Adela Kirinus. São Paulo: Paulinas, 2015.

ESTEVE, J. M.. *A Terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

HERNÁNDEZ, G. G. A resiliência holística e sua aplicação escolar. In: MIRAVALLÉS, A. F.; ORTEGA, J. G. *A resiliência em ambientes educativos: sentidos, propostas e experiências*. Trad. Nanci Adela Kirinus. São Paulo: Paulinas, 2015.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LIBANEJO, J. C. *Didática*. Editora Cortez: São Paulo, 2008.

MACIEL, A. M. da R. *O Professor-Cidadão em (Trans)Formação no Exercício da Docência, Um Modelo Conceitual Unificador*. Santa Maria: UFSM, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Cúmplices ou Reféns? *Nova Escola*. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em 29 ago. 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, J. A Resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba, PR: Editora UTFPR, 2012.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

19

Caroline Foggiato Ferreira
Andressa Aita Ivo

**AS ARTICULAÇÕES
DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA
COM AS AVALIAÇÕES
EM LARGA ESCALA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.324-340

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos esta produção¹⁷ sinalizamos, primeiramente, que as considerações apresentadas escapam da condição de juízos de valor; nem se quer almejamos que sejam tomadas como verdades absolutas. O que pretendemos é lançar um olhar para a complexidade com que as políticas educacionais são elaboradas e atuadas através de textos, discursos e subjetividades. Nesse sentido, aqui apresentamos análises e provocações a respeito da interlocução das políticas de avaliação em larga escala com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os efeitos produzidos sobre o trabalho docente de professoras alfabetizadoras.

Considerando que a educação é sempre uma intervenção na vida de alguém (BIESTA, 2017), entendemos que diferentes projetos sociais disputam e produzem discursos e linguagens sobre o seu propósito, o seu conteúdo e os processos e relações que a constituem. Ao longo das últimas três décadas, no Brasil, avançam sobre o campo educacional uma série de mecanismos e artefatos de controle e mensuração, que atendem aos preceitos do neoliberalismo, tanto no que tange aos seus aspectos econômicos quanto sociais e subjetivos.

A degradação do caráter provedor do Estado e o avanço do seu papel enquanto avaliador e gestor dos direitos e serviços sociais — como a educação — sustentam-se pelo alastramento da racionalidade do mercado sobre as relações econômicas e interpessoais a partir de um “*ethos* competitivo e neodarwinista” (Afonso, 2009, p. 49), no qual apenas os indivíduos mais flexíveis, adaptáveis, criativos, eficientes e eficazes são exaltados (BALL, 2013). Neste contexto, as políticas educacionais brasileiras produzidas nos governos democrático-

¹⁷ Os dados apresentados neste Capítulo foram produzidos através de uma pesquisa maior, que contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Bolsa de Demanda Social de Pós Graduação - Mestrado) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Chamada de Projeto Universal - 2016).

populares foram marcadas pela dispersão do poder, pois segundo Lima e Gandin (2017) o Estado manteve-se no controle da elaboração, regulação e avaliação das políticas, no entanto, disseminou a responsabilidade e autonomia pela execução das propostas e dos resultados alcançados para escolas, gestores e professores.

Deste modo, por um lado diversos programas de governo foram lançados tendo como referência a descentralização dos processos de ensino, da gestão educacional e das formações continuadas de professoras/es, sob o discurso de tornar as políticas mais justas e democráticas. Todavia, por outro lado, tais programas foram amplamente articulados aos sistemas de avaliações em larga escala, que ao serem legitimados como mensuradores da qualidade educacional, tornaram-se sofisticados artefatos de controle sobre o cotidiano escolar e o trabalho docente.

Permeado por tais complexidades o PNAIC foi lançado em 2012 pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de alfabetizar todas crianças brasileiras até o 3º ano do Ensino Fundamental, ou até os oito anos de idade. Para isso, o Programa teve como eixos estruturantes: a formação continuada de professoras alfabetizadoras; a distribuição de materiais pedagógicos; a mobilização e o controle social ações principais: a formação continuada de professoras alfabetizadoras através da colaboração dos entes do poder executivo com Instituições de Ensino Superior (IES); e a distribuição de materiais didático-pedagógicos para escolas públicas de Educação Básica. No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi uma das IES que assumiu a gestão das ações do PNAIC durante os anos de 2013 até 2018.

Diante disso, ao lançarmos mão da Teoria de Atuação de Políticas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016) como aportes teórico-metodológico, entendemos que a análise de políticas educacionais deve considerar as articulações entre diferentes contextos que as consti-

tuem, bem como as (re) contextualizações que sofrem e produzem no contexto da prática. Os dados apresentados neste capítulo foram produzidos por meio da análise documental das legislações e dos documentos orientadores do PNAIC e de entrevistas semiestruturadas com 13 professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Santa Maria. A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), organizando-os em sete categorias, dentre as quais, compreendem este capítulo: a atuação da política de progressão continuada; as articulações entre as avaliações de larga escala e o PNAIC; e as repercussões das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente no contexto do PNAIC.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DO PNAIC

A Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013b) instituiu a nova configuração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com a reformulação da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil) e a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essas mudanças ilustram a ramificação das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro legitimada durante os governos democrático-populares através de políticas educacionais de carácter híbrido, que articulavam o controle e regulação da qualidade educacional aos discursos de justiça e democratização da educação (LIMA e GANDIN, 2017)

Nesse período, a etapa da alfabetização recebeu especial atenção do Ministério da Educação, por se tratar do começo do processo educativo. Ao discutir a proposição de políticas para a área o ex-ministro da Educação Renato Ribeiro Janine pondera que

A alfabetização na idade certa não depende só de dinheiro. O fator principal, como mostrou o Ceará^[18], é o acompanhamento. É preciso acompanhar, regularmente, o aluno, para saber o que aprendeu, e também o professor, para saber o que ensinou, em dado período. No capítulo sobre o Enem, vimos que no ensino médio era crucial um professor acompanhar cada classe; lá estávamos falando sobre o final da educação básica; aqui, quando falamos do início dela, da alfabetização, temos a mesma necessidade. (RIBEIRO, 2018, p. 301)

Com a ANA as avaliações em larga escala foram introduzidas no Ciclo de Alfabetização com o objetivo de aferir o conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Por um lado, a ANA se estabelece como integrante do SAEB e por outro como parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A ANA é também assegurada pelo primeiro artigo da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Direcionada aos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, inserindo-se no contexto de ações prioritárias voltadas para a alfabetização. Segundo a Portaria, seu objetivo é produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas; por isso, propõe analisar o desempenho dos e das estudantes na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, bem como as condições de escolaridade a partir da produção de dados acerca dos Indicadores de Nível Socioeconômico dos alunos e de Formação Docente.

Segundo o documento, a avaliação é anual com os objetivos de

avaliar o nível de alfabetização dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições

¹⁸ Nota das autoras: Quando o ex-ministro da Educação cita o estado do Ceará faz alusão, na verdade, ao Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em 2007 pelo governo estadual e que por gerar resultados satisfatórios, inspirou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

de oferta de ensino; e concorrer para melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2012a, p.7)

Para além, a ANA também foi utilizada como um mecanismo para diagnosticar inicialmente as condições de alfabetização, na intenção de delinear as ações de 7 implementação do PNAIC e orientar as formações continuadas dos professores alfabetizadores. Tendo isso em vista, nos documentos analisados entende-se que a avaliação não deve ser restrita à aprendizagem dos estudantes, mas ao contrário, que é preciso avaliar também aspectos constituintes do contexto educacional, os quais intervêm na aprendizagem, como: gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico.

Por isso, a Avaliação Nacional de Alfabetização é estruturada a partir dos seguintes dispositivos avaliativos: questionários voltados aos professores e gestores das escolas; testes de desempenho aplicados aos alunos, contendo 40 questões, sendo 17 objetivas de múltipla escolha e 3 dissertativas no caso da Língua Portuguesa e 20 questões objetivas de múltipla escolha sobre Matemática; e a produção escrita para avaliar a habilidades de produção textual das crianças. Os resultados dessas avaliações são divulgados através de boletins específicos de acordo com a Instituição de Ensino, o Município e a Unidade Federativa, além de um índice nacional.

O marco teórico do Documento Base da ANA reconhece as limitações das avaliações em larga escala de aferir a totalidade da aprendizagem da língua e dos códigos matemáticos, visto a dimensão do processo letramento e a alfabetização empregada no PNAIC. Contudo, reforça que os resultados obtidos nas avaliações podem “contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de

aprendizagem e orientar a formulação de ou reformulação de políticas voltadas para esta etapa de ensino” (BRASIL, 2013a, p. 11).

O Documento também apresenta a matriz referencial da ANA, considerando que as avaliações “são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante ensinar/aprender em nossa sociedade” (BRASIL, 2013a, p. 12). Nesse sentido, organiza matrizes que englobam os principais conhecimentos e características passíveis de análise, a fim de gerar dados sobre o processo de aprendizagem. Além disso, salienta que a seleção dos saberes também está embasada no posicionamento técnico, político e pedagógico.

Dessa forma, entende-se que o processo avaliativo envolve três dimensões articuladas entre si, mas protagonizadas por diferentes sujeitos e instituições, assim sendo: a avaliação de aprendizagem do estudante, com ênfase no trabalho do professor; a avaliação da instituição, tendo em vista a coletividade na condução do processo de aprendizagem nas escolas; e, por fim, a avaliação do sistema escolar, sobre a qual a responsabilização é direcionada ao poder público (BRASIL, 2013a).

Ao explicar a organização das matrizes referenciais, o documento salienta novamente que a dimensão discursiva, central na perspectiva do PNAIC, não é inteiramente abarcada na ANA, pois sua aplicação ocorre sobre o território nacional, cercado de especificidades. Desse modo, afirma que as habilidades referenciais para a avaliação de larga escala não devem ser assimiladas enquanto base curricular.

A matriz referencial da língua portuguesa conta com dois eixos estruturantes, sendo eles: o eixo da leitura, composto por nove habilidades; e o eixo da escrita, composto por três habilidades. Quanto à matriz referencial da matemática, que também teve como base a Matriz Referencial da Provinha Brasil, os eixos estão organizados da seguinte

forma: eixo numérico e alfabético, com 10 habilidades; eixo da geometria, com duas habilidades; eixo de grandezas e medidas, com quatro habilidades; eixo de tratamento da informação, com duas habilidades.

Por fim, salienta-se que a ANA, ao considerar também os fatores contextuais das condições de ensino, não pretende inserir-se, objetivamente, na lógica de ranqueamento escolar e competição. Todavia, quando olhamos para os efeitos da estandardização e valorização dos resultados das avaliações em larga escala e no caso a ANA, “conquanto se possa argumentar que tais sistemas por si mesmos medem somente o que já se encontra aí, seu impacto real vai muito mais longe” (BIESTA, 2018, p. 817). Ademais, cabe demarcar a compreensão de que as políticas educacionais não atuam sozinhas e ordenadamente nas escolas, ou seja, misturam-se e repercutem de modo articulado sobre os sujeitos que atuam no cotidiano escolar, modificando as suas práticas e identidades e, do mesmo modo, são atuadas e ressignificadas por esses (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Portanto, faz-se necessário também apresentar as repercussões das avaliações em larga escala sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras no contexto do PNAIC.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, O PNAIC E O TRABALHO DOCENTE

Em uma perspectiva crítica às políticas educacionais de caráter neoliberal, destacamos que a atuação do PNAIC articulou políticas discursivas e materiais no contexto da prática, as quais foram interpretadas e traduzidas como mecanismos de controle sobre a organização das práticas escolares, o trabalho e a identidade docente. Nesse viés, entendemos que a pretensão democrática de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, dissimulou a operacionalização

dos terrores da performatividade (Ball, 2005), principalmente, sobre as professoras alfabetizadoras.

Conforme Ball (2005, p. 20) os terrores performativos derivam da necessidade dos sujeitos neoliberais “de sair da fraqueza ou de um desempenho pobre e procurar melhorar constantemente”. No campo educacional, tais discursos inerentes ao contexto de influência das políticas são traduzidos no contexto da prática através da “esquizofrenia de valores” (*idem*, p. 21), na qual os esforços criativos e a experiência profissional são sacrificados ou instrumentalizados com a finalidade de garantir bons desempenhos e, assim, comprovar o profissionalismo docente baseado em resultados e metas.

Nessa lógica, a articulação das políticas de formação do PNAIC com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) sinaliza para a possível responsabilização dos docentes acerca da própria qualificação e reestruturação das práticas pedagógicas a fim de alcançar os melhores desempenhos. Conforme sinaliza Ferreira (2019), a ANA configura uma tecnologia política performativa, na medida em que sua aplicação e a divulgação anual de seus resultados estimulavam as professoras a repensarem a própria identidade docente.

Entendemos que a fim de garantir o crescimento nos índices de alfabetização, as formações tornavam-se espaços de responsabilização das professoras que teriam “*que ter os subsídios para que a aprendizagem acontecesse, para que os direitos de aprendizagem fossem assegurados*” (Roberta, EMEF 2). Nesse viés, outras professoras relatam que durante as formações continuadas

Foi, foi tratado, era falado e ajudou bastante. No sentido de que as coisas que eram feitas com a orientação deles lá, eram utilizados aqui para o rendimento deles melhorar. (Sônia, EMEF 6)

(...) os conteúdos que a gente estudava nos nossos materiais do PNAIC, ao meu ver, estavam em consonância com o que estava sendo exigido na provinha, bastante até. (Amanda, EMEF 7)

Eu acho que sim, naquela parte da alfabetização mesmo. A questão da produção da leitura, da escrita... tinham várias possibilidades de fazer com que o professor mudasse a sua prática para conseguir uma melhor produção na escola, eu acho que acho que sim. (Marcela, EMEF 10)

No que concerne aos efeitos dessa naturalização, entendemos a partir de Biesta (2017) que os mesmos constituem a redução da “questão da educação” à “questões de aprendizagem” produzidas por uma linguagem que é anti-educativa não só por substituir a concepção de educação centrada no professor, por uma centrada na criança ou no aluno – oposição simplista entre a educação tradicional e progressista-, mas, sobretudo, porque têm contribuído para erosão de uma compreensão significativa do professor, da escola e da educação.

Nesta perspectiva, segundo Biesta (2016, p. 122)

é impactante ver como as políticas - mas também cada vez mais as pesquisas e prática - tem adotado a linguagem vazia da aprendizagem para falar sobre a educação. E se este é a única linguagem disponível, então os mestres terminarão sendo uma espécie de administradores de processos de aprendizagem vazios e sem direção.

Na visão das professoras a reorganização do processo de trabalho proveniente das formações continuadas do PNAIC, convergia para uma “melhor produção” e o aumento do rendimento da aprendizagem nas escolas. Assim, a qualidade do próprio trabalho “é reduzida a uma ‘tênue’ versão do profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis” (BALL, 2005, p. 22).

Desse modo, o PNAIC favoreceu uma política de desprofissionalização e descaracterização do trabalho docente, pois a conformação dos profissionais à lógica da política de formação, insere-se na “visão técnica e instrumental da educação, o que requer profissionais flexíveis e adaptáveis, que abracem a causa e ‘vista

a camisa' da avaliação, sem a admissão de visões mais críticas/resistências" (SILVA e HYPOLITO, 2018, p. 20).

Identificamos que imbuídas da responsabilidade de alfabetizar no tempo estipulado pela política, as professoras passaram a alterar suas práticas, burlando os resultados das avaliações, através da inserção dos simulados como recursos pedagógicos aceitáveis, seja para preparar psicologicamente as crianças ou para adaptá-las ao formato das avaliações

Porque assim, eu não estava preparando os alunos, mas desde o início do ano eu venho dizendo: "gente nós vamos fazer um trabalhinho" e fui trabalhando questões parecidas com eles. Simulados? Não sei se usa esse termo, mas fiz, fiz vários simulados, bastante porque eu acho que era um jeito deles se sentirem seguros no momento que a prova chegasse para eles e aquilo não fosse um bicho com 7 cabeças. (Tatiane, EMEF 1)

A gente até tentava assim sempre no segundo semestre já fazer tipo alguns simulados algumas coisas assim porque como eram Provinhas de marcar, a gente não tinha o hábito de fazer prova de marcar com os alunos pequenos, os pequenos eram muito mais dissertativo. (Roberta, EMEF 2)

Para Amaro (2014), a aplicação de simulados e a adoção de metodologias ou práticas pedagógicas com base nas avaliações, são movimentos subversivos e fraudulentos que convertem as ações em sala de aula a um conjunto perverso de práticas, no qual o trabalho docente é reduzido a preparação de alunos para responder eficientemente às provas e o ato educativo é transformado na produção de números.

De encontro a isso, outras professoras relataram movimentos de resistência à adoção de simulados ou às pressões impostas pela Secretaria Municipal de Educação. Ao serem questionadas sobre o impacto das avaliações na prática pedagógica, afirmavam que

Eu, [nome da professora]¹⁹, não to dizendo a escola, to dizendo que eu nunca me preocupei exatamente com essas provas, eu nunca parei para preparar meus alunos para a prova, eu trabalhava os conteúdos do meu plano de estudos, do meu plano de trabalho e que achava necessário, sempre só isso. Ainda bem que casava com o conteúdo da Provinha, mas também se não casava não ficaria fixada naquela Provinha. Alguns dias de preparo como se fosse o vestibular, para mim nunca foi objetivo. Não cheguei a preparar meus alunos para isso. (Amanda, EMEF 7)

Eu não ficava preocupada por que vai ter a prova ANA, eu trabalhava sem pensar nessas avaliações. Até porque eu tenho o terceiro ano aqui agora, então não me preocupava assim com “ah lá na prova Ana vão cobrar isso”, agora claro, que a gente procura sanar as dificuldades das crianças, mas não pensando especificamente na prova ANA. Não via assim porque eu já vi escolas bem preocupadas, assim “ah a prova ANA, a gente tem que trabalhar essa questão, essa questão”, mas particularmente eu nunca fiz assim essa análise da prova como sendo “aaa!” [motivo de pavor ou medo] sabe. (Marcela, EMEF 10)

Em contrapartida, diante da indagação acerca da repercussão do PNAIC nos resultados divulgados pelos sistemas de avaliação em larga escala, as professoras exaltam a melhoria dos índices.

Olha nossa escola que é uma das do município que tem o maior, o melhor índice do IDEB, eu acho que a prova ANA até é importante né de ser feita, para fazer essa análise. Eu acho que de repente para outras escolas assim que estavam com um índice mais baixo de repente até ajudou. (Marcela, EMEF 10)

Quando eu participei da prova ANA com a minha turma, olha eu sou muito bem, foram excelentes os resultados que eu tive. Então eu só tenho agradecer porque é um ganho a mais que professor tem com formação. (Claudia, EMEF 8).

¹⁹ Para interferir na fala original da Professora, optamos por suprimir o momento de sua fala quando cita o próprio nome.

A partir das narrativas das professoras alfabetizadoras é possível observar que os desempenhos “tem uma dimensão (*status*) emocional, assim como racionalidade e objetividade” (BALL, 2002, p. 11). Por isso, quando inseridos nos espaços educacionais, promovem a legitimação de uma cultura performativa, suscitam sentimentos coletivos e individuais de orgulho e fazem crer na qualidade dos serviços prestados.

Nesse viés, a professora Raquel orgulha-se dos resultados alcançados pela escola, mas tece críticas a responsabilização no contexto do Programa.

Os nossos resultados sempre foram bons da provinha Ana. A provinha Brasil é do 5º ano, sempre deu bom aqui. O nosso IDEB sempre deu bom, é muito bom, aqui. (...)Então não foi uma influência tão grande a formação do PNAIC em relação ao IDEB, para tu ver como o problema não era o professor, que eles botaram sempre a culpa do problema na professora, que a gente tinha que se formar, a gente tinha que receber auxílio, mas não é. (Raquel, EMEF 3)

A responsabilização denunciada e a experiência de perda de poder e controle sobre as próprias práticas pedagógicas e avaliativas atravessam outras docentes causando sentimentos de apreensão, medo, autojulgamento e frustração diante da lógica das avaliações externas

Ah, a cobrança sempre há. Elas são necessárias, está dentro do trabalho, a gestão toda do teu fazer pedagógico é pautado em avaliações. Eu acho que não pode fugir muito disso. É claro que cobrança sempre tem, e não são poucas cobranças. (...) Claro que interferiam, a gente fica apreensiva, já que vai ter uma avaliação e tá jogando todo teu trabalho, o tu fez ao longo do ano. Então claro que o professor fica apreensivo com essas avaliações. (Claudia, EMEF 8)

Muitas vezes frustrada porque tu busca fazer o melhor trabalho que tu pode, muitas vezes está planejando, está buscando outras alternativas e tudo mais, mas tu vê que aquele teu aluno precisava de algo mais, precisava de um acompanhamento médico, ele precisava de outros aparatos que não só o professor

consegue dar, então assim muitas vezes era frustrante de ter essa cobrança sem oferecer os meios. (Sônia, EMEF 6)

Como vimos, a produção de políticas avaliativas no contexto educacional brasileiro faz parte de um projeto social no qual o desaparecimento da educação e do professor diz respeito a erosão da uma maneira de ver as escolas e as (os) professoras (es) em que, por mais contraditório que possa ser, “os professores estão aí para ensinar”. Isto, a despeito do fato de que tal argumento é constantemente difundido por perspectivas educacionais conservadoras, autoritárias e simplistas, Biesta (2016; 2018b) nos provoca a reivindicar que as professoras e os professores devem ensinar e, sobretudo, devem se permitir ensinar tendo em vista três questões caras a educação: o conteúdo, o propósito e as relações.

Diante disso, concordamos com Amaro (2014) e Biesta (2018a) nos apontamentos sobre a necessidade de pensar outros caminhos para as avaliações, de modo que essas sejam procedimentos e instrumentos de valorização das múltiplas dimensões educacionais e que fortaleçam formas democráticas de responsabilidade, nas quais os sujeitos avaliados tenham poder para articular o que é qualidade desejada. Nessas condições, pensar as avaliações como parte da educação não exime os professores e professoras de responsabilidades, mas permite que sejam parte dos processos pelos quais seus alunos e seu trabalho estão sendo avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNAIC está no bojo de políticas educacionais marcadas por contradições, que imbuídas por um discurso pautado na qualidade da educação, articulam-se aos pressupostos do neoliberalismo. Com isso, não desconsideramos os avanços que o Programa proporcionou no

âmbito da alfabetização e das políticas de formação continuada, todavia trouxe consigo um emaranhado de mecanismos com efeitos danosos ao trabalho docente, especialmente, as professoras alfabetizadoras.

Por meio dos textos oficiais do Programa constatamos que os documentos legislativos e orientadores estabeleceram a interlocução com as políticas avaliativas. Ainda que reconheçam o semblante regulatório dessas práticas, notamos que o PNAIC buscou atender as demandas por elevar os índices de alfabetização e acabou legitimando e reforçando a inserção das avaliações no campo educacional desde o início dos processos educativos.

Nesta direção, as políticas engendradas através do PNAIC e das suas (re) contextualizações contribuíram para um processo de mudança dos sentidos e dos conteúdos das práticas educativas, de tal forma que as próprias identidades docentes e as relações das professoras com o próprio trabalho tenham sido pautadas por “garantir às/aos alunas/os as condições para aprendizagem”. Pois, mesmo que as avaliações externas não tenham sido o foco central do PNAIC e tampouco os índices de qualidade, o Programa por meio da ANA, de práticas reguladoras do trabalho docente, entre outras estratégias, já mencionadas, reforçam e legitimam as políticas avaliativas no contexto escolar. Tais repercussões são evidenciadas nas falas das professoras alfabetizadoras, com relatos sobre práticas de conformação à lógica performativa, através da adoção de simulados ou assimilação acrítica das boas práticas divulgadas nas formações.

Contudo há também espaço para resistências, e mesmo que não intencionais, nos fazem pensar sobre uma perspectiva de projeto social que tome as políticas educacionais brasileiras e as avaliações em larga escala como mecanismos de democratização do contexto educacional, em contrapartida ao que temos observado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela *Avaliação educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

AMARO, Ivan. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação, intensificação do trabalho docente. *Impulso*, Piracicaba. v. 24, n. 61, p. 109-127, set.-dez., 2014

BALL, Stephen. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set.-dez., 2005.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación: una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogia y Saberes*, n. 44, p. 119-129, ene-jun. 2016.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1^a ed/1^a reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. *Revista Educação Especial*. v. 31, n. 63, p. 815 – 832, out./dez. 2018a.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018b.

BRASIL, INEP. *Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, 2013a.

BRASIL, MEC. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas ações e diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 5 jul. de 2012, Seção 1, p. 22. 2012a.

BRASIL. ANA – *Avaliação Nacional da Alfabetização*. Brasília: INEP, [s. d.]. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana> >.

BRASIL. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013b.

FERREIRA, Caroline Foggiato. *ATUAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016*. (2019), 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2019.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão do poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. *A Pátria Educadora em colapso: Reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Roussef e o futuro da educação no Brasil*. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SILVA, Luciana Leandro e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Avaliação, Estado e regulação: repercussões da Prova Brasil na (con)formação dos profissionais e no gerencialismo nas escolas. *Arquivos analíticos de políticas educativas*. V. 26, n. 10, 2018.

20

João Timóteo de los Santos
Maria Eliza Rosa Gama
Anna Claudia Sieverding Fabiano

**AUTOAVALIAÇÃO
EM CURSO
DE GRADUAÇÃO:
RESULTADOS PRÁTICOS
DE UMA PESQUISA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.341-353

INTRODUÇÃO

Este artigo refere-se a um relato de experiência relacionado às práticas autoavaliativas dos cursos de graduação do Campus de Santana do Livramento, da Universidade Federal do Pampa, que passaram a adotar, como base para gestão de seus processos autoavaliativos, o produto resultante de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Este produto compreende um conjunto de diretrizes para auxiliar a gestão de um processo autoavaliativo para cursos de graduação que atenda as expectativas da comunidade acadêmica.

A problematização da pesquisa estava relacionada a como os cursos de graduação da Unipampa estão desenvolvendo a autoavaliação? Para resolver essa questão, foram traçados os seguintes objetivos: Identificar as possibilidades de contribuição do processo de autoavaliação institucional na autoavaliação dos cursos e analisar a influência das diretrizes para o processo autoavaliativo adotadas pelo Curso de Direito e a contribuição na obtenção de conceito máximo pelo Ministério da Educação no reconhecimento do curso.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa por tratar-se de uma investigação voltada ao funcionamento de uma organização, como sugerem Strauss e Corbin (2008). Também pode ser considerada com um estudo de caso relacionado ao desenvolvimento do processo autoavaliativo do curso de graduação.

Outra característica da pesquisa é que também foi documental, que Lankshear e Knobel (2008) definem como sendo o tipo de pesquisa que baseia-se em textos oficiais já existentes, para reconstruir seus conteúdos como dados para novos estudos.

O público alvo da investigação foram os participantes da gestão do curso de Direito do Campus de Livramento e seu Núcleo Docente Estruturante. Pois são esses professores que possuem relação direta com a organização e funcionamento do curso.

PRÁTICAS AUTOAVALIATIVAS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO

A pesquisa pela literatura existente no Brasil, que embasou o início deste trabalho, teve como ferramentas de consulta os portais de periódicos e de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o portal de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). Observou-se que foi entre os anos de 2004 e 2009 que um grande número de artigos e livros foram publicados explorando o tema autoavaliação e avaliação institucional. Esse acontecimento pode ser explicado pelo fato de ser nessa época que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ganhou espaço no cenário nacional como sendo um novo processo de avaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES), substituindo o desprestigiado Exame Nacional de Cursos (ENC), que recebia críticas de grande parte da comunidade científica.

O provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com o estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência entre as IES. Que em contrapartida causava polêmicas entre os estudantes, que criticavam a classificação das Universidades através das notas obtidas no exame. (BARREYRO; ROTHEN 2006).

Outra observação a ser feita na revisão da literatura é que, mesmo considerando as publicações anteriores ao ano de 2012, não foram identificados estudos que tratem especificamente do tema autoavaliação de cursos de graduação.

As publicações existentes aproximam-se da proposta desta pesquisa, mas não fazem alusão direta aos cursos. Elas tratam de avaliação institucional, interna ou externa. Mas deixam no limbo o tema referente a autoavaliação em cursos de graduação, da mesma forma que fez a legislação que implantou o SINAES.

Em um curso de graduação, espera-se que a avaliação tenha como foco o seu projeto político e pedagógico, analisando a implementação deste e seu reflexo no funcionamento do curso. O resultado de uma avaliação “permite a correção de rumos e processos, a partir da identificação de sucessos e falhas, de forma que os resultados desejados sejam alcançados com maior eficiência e aptidão.” (PICCOLI, SOUZA e DALBON, 2007, p23)

A não obrigatoriedade de existência dos instrumentos de autoavaliação nos cursos de graduação pela lei do SINAES pode ser notada claramente quando, em seu texto, a referida lei traz à tona a necessidade de criação das Comissão Próprias de Avaliação (CPAs), que terão como atribuição desenvolverem instrumentos de autoavaliação institucional. Nota-se, por tanto, que a autoavaliação institucional ganha destaque entre as ferramentas avaliativas em vigor, mas tem como seu foco a IES em seu todo.

É possível que, ao avaliar internamente uma Instituição, sua Comissão também atente para aspectos específicos dos cursos existentes na referida IES. Mas essa não é uma regra a ser seguida, pois o SINAES não define que a autoavaliação dos cursos de graduação seja atribuição das CPAs.

A partir de 2015 é que os legisladores notam a lacuna deixada com relação à criação de instrumentos específicos para autoavaliação dos cursos de graduação. Pois no volume 5 do periódico que trata do SINAES, os pesquisadores do INEP expõem que “[...] a avaliação interna ganha destaque na avaliação institucional por ter como foco a IES como um todo, mas é imprescindível que ela contemple os cursos.” (INEP, 2015, V. 5, p. 34).

Os cursos também precisam ter seus instrumentos de autoavaliação. Podendo estes serem desenvolvidos a partir das discussões feitas nos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e nas comissões dos cursos. O SINAES não inclui como atribuição das CPAs a aplicação de autoavaliação nos cursos, mas essa falha legislativa não impede a referida comissão de contribuir com os processos de autoavaliação dos cursos de graduação. Talvez seja essa lacuna na lei do SINAES que contribui para a não execução dos referidos processos.

Os dados levantados por esta pesquisa sinalizam que a cultura da autoavaliação dos cursos de graduação não está implantada na Unipampa, mais especificamente no Campus de Santana do Livramento. A aplicabilidade desses instrumentos avaliativos se quer é exigida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que regula o credenciamento e funcionamento das IES e de seus cursos.

O SINAES regulou a avaliação da educação superior no País por meio da avaliação de Instituições de Ensino Superior, de cursos e do desempenho dos estudantes. Tais avaliações são de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Os cursos de todas as organizações acadêmicas submetem-se aos atos regulatórios de reconhecimento e de renovação de

reconhecimento, este, por sua vez, está atrelado ao Conceito Preliminar de Curso (CPC), cujo resultado satisfatório dispensa a visita. A avaliação de cursos de graduação é organizada com base em três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura. (INEP, 2015 V. 5, p. 34)

O primeiro instrumento de avaliação de cursos entrou em vigor o ano de 2010. A partir disso, o Inep vem constantemente reformulando esses instrumentos de avaliação. O referido instrumento já passou por, pelo menos, duas atualizações significativas, sendo a primeira em 2012 e as mais recentes realizadas em 2015 e 2016 e 2017. No entanto, esse último instrumento ainda não está sendo aplicado.

As avaliações de cursos feitas pelo Inep têm como meta atender dois objetivos gerais, sendo eles: autorização ou credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Nesse processo de avaliação dos cursos de graduação, o Inep também desenvolve a avaliação do desempenho discente. Para a autorização ou credenciamento de cursos, o foco da avaliação está no projeto do curso, apurando o que é pretendido pela IES. Já nos atos de reconhecimento, renovação de reconhecimento e reconhecimentos é avaliado o projeto implementado.

São três as dimensões a serem avaliadas nos cursos de graduação: a primeira refere-se a dimensão da organização didático pedagógica, que avaliará como se desenvolve o projeto político pedagógico do curso; a segunda dimensão refere-se ao perfil docente, analisando os perfis dos profissionais que integram o corpo docente do referido curso, além do perfil dos discentes; a última dimensão é a que analisa as condições das dependências físicas do curso, analisando onde acontece o processo de ensino. Para essas três dimensões são criados indicadores que nortearão suas avaliações.

A escala de conceitos para avaliação dos cursos de graduação segue a mesma tabela de pontuação adotada pelo SINAES nas avaliações institucionais, recebendo o conceito 1 aquele indicador que não existir no curso. Essa metodologia de pontuação torna mais clara a interpretação dos conceitos mais baixos, já que ao conceituar um indicador com 2, significará dizer que o mesmo é insuficiente, diferenciando-o de quando o mesmo não existir. A partir do conceito 3 é que um indicador passa a ser considerado suficiente, podendo ser classificado como muito bom quando receber conceito 4 e chegar até sua excelência quando atingir o conceito 5.

Cabe lembrar que os pesos para cada dimensão mudam de acordo como o ato regulatório. Quando o MEC está desenvolvendo o processo de autorização de um curso de graduação, a dimensão que recebe maior peso avaliativo é a que refere-se à infraestrutura, já nos processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, a maior pontuação está voltada para a organização didático pedagógica. Isso é justificado pois é nessa etapa que está se desenvolvendo o projeto pedagógico do curso em avaliação. Essa avaliação do projeto pedagógico é feita com base no PDI da IES, devendo estar os dois documentos em consonância um com o outro.

A partir da etapa de autorização, a instituição precisa focar seus esforços no trabalho acadêmico. A preocupação do avaliador deixa de ser nas instalações físicas que asseguram a implantação do curso, e passa para a preocupação em atingir sua excelência acadêmica, tanto com relação ao corpo docente, como com o projeto político pedagógico do curso.

Muitas vezes são observados que projetos autorizados e credenciados com notas máximas nem sempre são concretizados pelas instituições proponentes. Isso ocorre porque provavelmente o que foi pensado não condiz com a realidade financeira ou acadêmica da instituição.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AVALIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO DA UNIPAMPA

Até o ano de 2017 o instrumento de avaliação externa do Ministério da Educação (MEC) para os cursos de graduação incluía somente o relatório de Autoavaliação Institucional como fonte de consulta para o avaliador externo de cursos de graduação. Porém, com a entrada em vigor, no ano de 2017, do instrumento de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e a distância, é que passou-se a considerar a necessidade dos cursos também desenvolverem seus processos autoavaliativos, conforme segue:

A gestão do curso é realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica e existência de processo de autoavaliação periódica do curso. (INEP, 2017, p. 15)

O curso de Direito da Unipampa, no Campus de Santana do Livramento, passou por avaliação para reconhecimento pelo MEC em abril de 2019. Nesse ano o curso estava iniciando a implantação de seu instrumento de autoavaliação com base nas diretrizes para autoavaliação de cursos que a Unipampa estava implantando. No entanto, o curso ainda não possuía um instrumento aplicado, que fornecesse dados para subsidiar sua gestão.

A coordenação do curso recorreu à Comissão Própria de Avaliação da Unipampa (CPA), que forneceu relatório com o extrato dos dados coletados com os discentes do curso de Direito da Universidade Federal do Pampa no processo de avaliação interna da Universidade, realizado no ano de 2018. Trata-se do primeiro relatório parcial em um ciclo avaliativo composto de três anos: 2018, 2019 e 2020.

O texto foi escrito sob a responsabilidade do Comitê Local de Avaliação do Campus de Santana do Livramento, sob orientação da Comissão Central de Avaliação da Unipampa.

Neste novo Projeto, a partir das experiências dos ciclos anteriores, foram planejados e elaborados novos instrumentos de avaliação, um para cada categoria, de modo a atender as especificidades de cada segmento. Com a consolidação da Educação à distância (EaD) na UNIPAMPA, a CPA considerou fundamental verificar a percepção dos tutores e dos discentes da EaD e, portanto, incluiu um instrumento de avaliação para cada uma dessas categorias. Sendo assim, no ciclo avaliativo de 2018-2020 estão sendo utilizados 5 instrumentos de avaliação: 1 para a categoria docente; 1 para a categoria discente presencial (Graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*), 1 para categoria discente EaD (Graduação e pós-graduação *lato sensu*), 1 para tutores EaD e 1 para os técnicos administrativos em educação. Além disso, estão mantidas as caixas abertas, em virtude dos resultados positivos de 2017.

A pesquisa referente ao ano de 2018 foi realizada por meio de formulário gerado pela ferramenta Limesurvey, e cada membro da comunidade acadêmica da Universidade recebeu um e-mail convidando-o a participar do processo e um link pessoal de acesso ao questionário de avaliação.

A elaboração dos questionários e a tabulação dos dados obedeceram ao previsto nas notas técnicas INEP/DAES/CONAES nº 062 e 065, bem como às orientações elencadas no instrumento de avaliação institucional externo da Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES.

Ao todo, o Instrumento de Autoavaliação de 2018 (Discentes) contou com 52 questões distribuídas da seguinte maneira:

- 28 Questões de Cunho Geral (englobando os 5 eixos);
- 24 Questões de Cunho Específico (englobando os 5 eixos).

O formato de aplicação do instrumento de avaliação propiciou a tabulação de dados por curso de graduação, especificamente da categoria discente. Pois os respondentes foram orientados, quando preencheram o questionário, a considerarem suas realidades locais (seus cursos). Assim, foi possível extrair dados específicos para cada Campus e curso da Unipampa.

O curso de Direito do Campus Santana do Livramento-RS da Universidade Federal do Pampa, no ano de 2018, contou com a participação de 34 acadêmicos, no questionário de Autoavaliação. Sendo que:

- 26 responderam todas as perguntas;
- 3 responderam parcialmente o questionário;
- 5 somente acessaram (sem responder ao questionário).

O primeiro relatório parcial do ciclo avaliativo 2018-2020 trouxe inovações importantes e um conjunto de informações altamente significativas para a gestão. Através dos instrumentos diferenciados de coleta de informações da comunidade acadêmica foi possível avaliar em profundidade os indicadores previstos nos objetivos do PDI. O perfil de cada instrumento permitiu, ao mesmo tempo, avaliar a visão geral da instituição e as especificidades de cada segmento.

Neste ciclo avaliativo é a primeira vez que a CPA consegue tabular dados referentes a cada curso de graduação da Unipampa, mesmo sendo apenas com informações coletadas da categoria discente. Isso foi possível pois esses respondentes foram orientados a responderem com relação a suas realidades acadêmicas, considerando as características

de seus cursos. A relevância das informações coletadas permitiu intervenções objetivas em cada segmento e em cada eixo de avaliação.

O que mereceu destaque a ser verificado pela gestão do curso de Direito foram os indicadores relacionados a integração entre teoria e prática no processo de formação profissional e o estímulo à participação discente nas ações de extensão e pesquisa, que são indicadores que competem ao curso e receberam considerável avaliação insuficiente.

Já os indicadores relacionados a participação da comunidade externa nos órgãos de representação da UNIPAMPA, a gestão de recursos financeiros recebidos para o cumprimento dos objetivos institucionais, a acessibilidade para pessoas com deficiência, a qualidade dos espaços de convivência e alimentação, que também foram avaliados negativamente. Estes foram orientados a serem trabalhados em conjunto com a gestão institucional, de forma que se consiga atender as demandas dos acadêmicos.

Como ações efetivas no auxílio do planejamento de melhorias institucionais a Comissão Própria de Avaliação assumiu o compromisso de ampla divulgação e problematização das informações constantes no referido relatório, através de reuniões e debates abertos em todas as unidades acadêmicas da instituição.

De posse dessas informações, a gestão do curso de Direito buscou melhorias para os indicadores mal avaliados, resultando no reconhecimento, pela comissão de avaliação do MEC, do trabalho feito pelo curso, que proporcionou a obtenção do conceito máximo na avaliação de reconhecimento. Os avaliadores destacaram que, A partir das evidências encontradas nas reuniões com a CPA, Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) e Coordenação do Curso verificou-se que a gestão do curso é realizada levando em consideração a autoavaliação institucional e as avaliações externas em um processo de melhoria

contínua do planejamento. O processo de autoavaliação é periódico, realizado anualmente, sendo os relatórios públicos. Os avaliadores também constataram evidências de apropriação dos resultados das avaliações pela comunidade acadêmica, tendo sido citados diversos exemplos de mudanças concretas realizadas a partir de demandas levadas à CPA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que o curso de Direito da Universidade Federal do Pampa não possuía um planejamento para executar a autoavaliação, e que a adoção das Diretrizes para Gestão de um Processo Autoavaliativo contribuiu para que o curso formulasse seus instrumentos avaliativos e, mesmo não tendo ainda aplicado seu instrumento, conseguiu identificar e sanar as fragilidades em seu funcionamento com base nos dados apresentados pela CPA.

Verificou-se que a necessidade de existir um processo autoavaliativo nos cursos de graduação passou a ser considerado como indicador avaliativo nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento pelo MEC. Também ficou evidenciada a importância das diretrizes de autoavaliação para o bom resultado no processo de reconhecimento do curso.

Identificamos que foi claramente verificado, com base na avaliação externa do curso, que a preocupação do curso com a implantação de um processo autoavaliativo impactou positivamente na sua organização e funcionamento. Que a inter-relação entres setores e instrumentos avaliativos é muito importante para a identificação de fragilidades e potencialidades que o curso precisa enfrentar para assegurar o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B., ROTHEN, J. C. (2006). “SINAES” *Contraditórios*: Considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior., Campinas: Educação Sociais, 1996 – Especial: 955 – 977.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior*. Vol. 5 Avaliação In Loco: Referenciais no âmbito do SINAES. Brasília: INEP/MEC, 2015.

_____. *Instrumento de avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*: Reconhecimento e renovação de reconhecimento, Versão 2017. Brasília: Inep/MEC, 2017.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. *Pesquisa Pedagógica*: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PICCOLI, Humberto Camargo; SOUZA, Roni de Azevedo e DALBON, Antônio Carlos Sampaio. *Autoavaliação Institucional 2005/2006*. Rio Grande: FURG, 2007.

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa*: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

21

Micheli Bordoli Amestoy
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

**AVALIAÇÃO
EXTERNA
E EM LARGA ESCALA:
RELAÇÕES ENTRE QUALIDADE,
DESEMPENHOS
E MONITORAMENTO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.354-370

INTRODUÇÃO

A centralidade da avaliação externa, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, estabelece a ocorrência de mecanismos de regulação. O Estado avaliador exerce a função regulatória das políticas educacionais, por meio da prescrição de leis/decretos e do controle sobre os resultados, descentralizando a execução das tarefas e responsabilizando as escolas e os professores pelos resultados obtidos.

Accountability é uma terminologia de origem inglesa e sem uma tradução exata para o português. O período final dos anos 1980 marca um cenário de mudanças na política da administração pública e, desde então, tais políticas se encontram em expressiva expansão não só no campo administrativo, mas também na ciência política e na educação.

A escolha por políticas que traduzem em suas ferramentas estratégias de *accountability* tem se tornado, na educação, sinônimo de uma frenética busca por qualidade no ensino. A *accountability*, no contexto educacional, está articulada a processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, os quais estruturam um modelo completo de *accountability* (AFONSO, 2009).

Nas últimas décadas, tem-se incorporado ao discurso de busca por melhorias nos índices educacionais, especialmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a associação de políticas de *accountability* aplicadas em concomitância com políticas de avaliação, proporcionando na mídia e nas políticas educativas, papel de destaque às avaliações externas, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Por meio dessa associação se têm responsabilizado docentes e escolas pelos resultados alcançados por estudantes nas avaliações externas aplicadas em larga escala. A avaliação externa, em larga

escala, é assim denominada quando mensura de maneira independente e comparável, ao longo do tempo e para um grande número de respondentes, a educação de uma determinada região/localidade.

Estudos e pesquisas com ênfase nas avaliações externas da educação básica tornam-se cada vez mais emergentes, uma vez que a utilização dos seus resultados transcenderam os muros da escola e chegam à opinião pública, principalmente por meio da imprensa e da mídia, através da divulgação de *rankings* educacionais.

O estudo no município de Santa Maria - RS justifica-se pela presença de um plano de ações dirigido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), em que elencam o IDEB como instrumento norteador para a classificação das escolas com melhor qualidade de ensino no município, a partir dos resultados na antiga Prova Brasil (Novo SAEB).

Para a realização desse estudo utilizou-se como recorte temporal o cenário político no âmbito do governo municipal de Santa Maria/RS do ex-prefeito Cezar Schirmer (2009-2016) – caracterizado por dois mandatos consecutivos da gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, atual MDB). Um marco importante desse período político foi a criação da Lei nº 5341, de 10 de agosto de 2010 a qual instituiu o Prêmio Qualidade da Educação contemplando mecanismos de meritocracia e premiações:

I - Os professores efetivos e a equipe diretiva das escolas municipais de Santa Maria classificadas com a melhor nota na avaliação do IDEB, nos anos iniciais e nos anos finais, individualmente, com o valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais); II - As escolas classificadas com a segunda melhor nota na avaliação do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais, individualmente, com o valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais); III- As escolas classificadas com a 1ª, 2ª e 3ª melhor nota na avaliação do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais, com o certificado de reconhecimento (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, LEI MUNICIPAL Nº 5341/2010 DE 10/08/2010.

A vinculação dos resultados das avaliações externas ao pagamento extra (premiações) para professores, equipes diretivas e escolas por desempenho caracteriza a aplicação de um modelo completo de *accountability* no município do estudo. Ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia e as consequências em forma de bônus às escolas com as melhores notas.

Nesse sentido, costuramos nesse texto uma escrita ancorada no aporte teórico do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores. Nele, daremos ênfase ao contexto da prática assinalando a intersecção entre os contextos macro e micro da política de *accountability*, elencando e discutindo fatores como a existência de *rankings*/classificações das escolas, premiações/bonificações para escolas e professores, cobranças por bons resultados, e as implicações da rede global (*networks*) na política educacional nacional.

Diante disso, esse texto tem como objetivo tecer apontamentos e reflexões acerca das implicações que o Prêmio Qualidade da Educação promoveu e ainda promove na educação do município de Santa Maria/RS. Para isso, analisaremos como um grupo de professores, da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Santa Maria/RS interpreta as avaliações externas e quais suas implicações no trabalho docente.

CAMINHOS DA PESQUISA

Este texto é oriundo de uma pesquisa de doutoramento, concluída em 2019 e que teve como questão problema investigar como as avaliações externas da educação básica influenciam as políticas públicas educacionais e quais os seus efeitos na atuação de professores e gestores escolares. A referida pesquisa caracterizou-se

por ser uma abordagem qualitativa alicerçada nas bases da pesquisa bibliográfica e documental. A análise dos dados foi fundamentada segundo Bardin (2011) e refinada com a utilização da abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Colaboradores.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro escolas da rede municipal da cidade de Santa Maria/RS, identificadas como Escola A (EA), Escola B (EB), Escola C (EC) e Escola D (ED). Essas escolas encontram-se localizadas em bairros distintos da cidade, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze professores (P1 ao P15 - código para professoras).

O critério de escolha das escolas levou em consideração o IDEB das escolas do município de Santa Maria nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) nos biênios de 2011 e 2015, respectivamente. A Escola A foi selecionada por conseguir manter o maior índice do município nos anos de 2011, 2013 e 2015 respectivamente. A Escola B foi selecionada pelo expressivo crescimento no índice obtido entre as avaliações dos anos de 2011 e 2015, obtendo o segundo maior índice do município em 2015. Já a Escola C foi selecionada por estar dentro da média nacional estipulada e a Escola D foi escolhida por não atingir a média.

A amostra do presente estudo foi composta por professores das disciplinas de Português e Matemática (disciplinas tradicionais da antiga Prova Brasil), e Ciências, dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e professoras dos anos iniciais (5º ano). A partir de 2019, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, deixaram de existir e todas as avaliações externas serão identificadas como SAEB, conforme estabelece as diretrizes do novo SAEB presente na Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019.

O Ciclo de Políticas possibilita demonstrar a trajetória e a complexidade de uma política, destacando a intersecção entre micro

e macrocontextos. O Ciclo de Políticas é constituído de três principais contextos: *contexto da influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática* (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para a construção desse texto, foi utilizado o 'contexto da prática' o qual está diretamente associado à escola – local que recebe os textos políticos– e onde ocorre a atuação política daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da produção de texto). Este estudo teve aprovação no Comitê de ética (CEP) da UFSM sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 61522816.8.0000.5346, sendo conduzida de acordo com os padrões éticos exigidos.

O PISA E A INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um conjunto de instrumentos avaliativos da educação organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Constitui-se um olhar econômico sobre educação, executado a cada 3 anos e voltado aos jovens de 15 anos. Traz para o Brasil mais informações sobre nossa condição sócio-econômica do que educacional propriamente dita. O desempenho dos estudantes brasileiros (tanto de escolas públicas quanto particulares) oscilou tanto quanto nossa economia e tiveram seus pontos mais altos no final da primeira década do século (PIB em 2010 e PISA em 2009). Instalase um indesejável dilema: o bom cenário econômico melhorou os resultados do PISA ou foram as melhorias na educação que trouxeram mais riquezas ao País? Qualquer análise deste movimento que não considere questões político-econômicas é ingênua.

A política educacional de muitos países já analisa os dados do PISA com a precaução necessária, vendo-os como mais um indicador

dos movimentos econômicos com reflexos na educação. O PISA deixou de ser a referência para ser mais uma referência sobre a condição intelectual (e econômica!) de um país.

No Brasil, no entanto, o PISA ainda é visto - especialmente fora dos ambientes acadêmicos - como o termômetro da qualidade da educação que privilegia a comparação do nosso desempenho com aqueles de outros países ou, pior e mais cruel, entre redes e estados dentro do Brasil. Além de fazer pouco sentido em termos metodológicos (o PISA tem uma amostra nacional bem estabelecida mas que não é representativa quando se isola dados vindos, por exemplo, de uma única região brasileira), traz à opinião pública uma sensação de nossa educação vai de mal a pior, que estamos sempre na 'lanterninha'. Que precisamos de uma reforma urgente e radical.

Essa reforma educacional radical, a bala de prata que levaria o país à melhores posições no *ranking* da OCDE, está em curso e tem filiação neoliberal e discriminatória. Vem sendo gestada há mais de uma década por diferentes governos, nutrida pelo imenso volume de recursos financeiros envolvidos com a educação. O Brasil é, no ocidente, o último grande mercado inexplorado para editoras, redes privadas de educação básica e superior, fundações e institutos 'filantrópicos'. Um mercado que movimenta, direta e indiretamente, muito dinheiro público e que conta com grande 'simpatia' da opinião pública sobre sua importância no desenvolvimento de uma nação.

A reforma educacional em andamento articula políticas públicas vultuosas como o Programa Nacional do Livro Didático (R\$1,9 bilhões investidos em 2019, segundo dados do MEC), o FIES e PROUNI (R\$30 bilhões em 2017) e o mais novo mercado de prospecção de recursos públicos, a educação básica. No Novo Ensino Médio o investimento foi de R\$206 milhões em 2019 enquanto que o PRONATEC superou os R\$550 milhões. Grande parcela desse investimento é destinado à ações de marketing, convencimento. Empresas com ações na Bolsa de

Valores de São Paulo B3 direcionam suas estratégias de atuação para a educação básica e divulgam seus balanços com lucros crescentes e atraentes a investidores brasileiros e estrangeiros.

Nas redes públicas de educação básica o movimento é contrário, de austeridade e desinvestimento, não apenas financeiro. Há um intenso fluxo de ações para desvalorizar e sucatear a educação pública, e o mau uso das avaliações externas é uma de suas formas mais cruéis.

Ao vincular o desempenho dos estudantes exclusivamente àquilo que ocorre dentro da sala de aula, se reduz a educação à aprendizagem e sua expressão às notas em testes padronizados, e se deduz - com muitos equívocos - que o desempenho do aluno é reflexo simétrico e recíproco do desempenho do professor. Os números, gráficos e *rankings* derivados destas avaliações ignoram solenemente as precariedades estruturais da educação brasileira e as discrepâncias entre as condições sócio-econômicas dos contextos amostrados. Resultado: professores e escolas públicas cada vez menos valorizados e identificados como únicos responsáveis e culpados pelo nosso fracasso educacional que gera vergonha perante outros países.

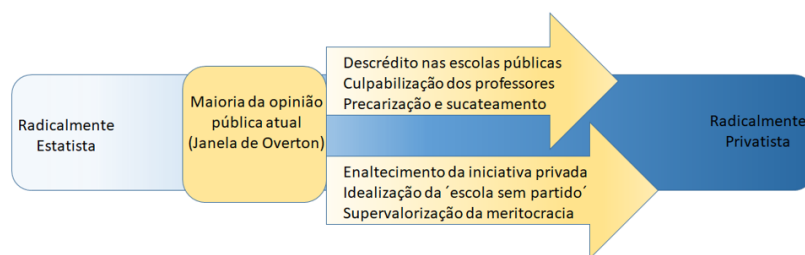
EDUCAÇÃO VISTA ATRAVÉS DA JANELA DE OVERTON

O movimento de reformas educacionais neoliberais, como já foi dito, não é recente. Ele é articulado há anos e opera junto à opinião pública num conceito que foi sistematizado na década de 1990 por Joseph Overton como uma janela de discurso, que expõe o espectro de ideias toleradas pela opinião pública em determinado momento histórico.

A janela registra como pensa a maioria daquela sociedade sobre aquele assunto naquele momento. Este espectro tem dois extremos

que concentram uma pequena porção dos valores de uma sociedade (os radicais, extremistas), e um grande trecho entre eles ocupado pela maioria (os moderados, indecisos). O que Overton propõe é que as políticas de convencimento (ou manipulação...) da opinião pública devem deslizar convenientemente dentro desse intervalo moderado, criando uma janela de oportunidade de mudanças de valores. A largura da janela expressa o quanto aquela ideia/concepção pode ser sustentada politicamente, e também é variável. A imagem a seguir representa esse conceito tendo a educação como campo de disputa.

Figura 1 - A Janela de Overton e a educação como campo de disputa



Fonte: Elaborada pelos autores

Uma sequência de ações orquestradas (tanto de valorização da iniciativa privada quanto de desmerecimento da educação estatal) busca deslocar a janela, levar a uma mudança de valores da opinião pública em direção a um desejado ponto do espectro. Outras janelas se movimentaram recentemente no País, conduzindo a opinião pública (e sua representação na esfera política) a aprovar reformas inimagináveis anos atrás, como a trabalhista e previdenciária. Estes deslocamentos ocorrem em função da ação de muitas forças orquestradas: institutos de pesquisa, lobistas, imprensa, *think tanks*, marqueteiros e, mais recentemente, influenciadores digitais, *youtubers*, mineradores e analistas de dados.

Deve-se sempre ratificar se o debate é sobre o cerne da questão ou sobre algum tema satélite (de menor magnitude, acessório) que, apesar de relacionado à questão, constitui-se evidente desvio. É como deslocar o debate sobre a (in) segurança pública para a questão do armamento da população ou redução da maioria penal: ninguém é a favor da insegurança, mas ela não é resolvida armando a população (que pode adquiri-las) ou aprisionando jovens (pobres e pretos).

De volta ao ponto: de que forma as avaliações em larga escala estarão posicionadas nesse tabuleiro? As reformas educacionais já chegaram às escolas, sob a forma de uma série de políticas públicas impostas recentemente, com destaque para a BNCC e a chamada Reforma do Ensino Médio. A primeira cria um conjunto de conteúdos a ser ensinado (aprendido?) em toda e qualquer unidade escolar brasileira.

Os reformistas buscam convencer a opinião pública de que se o conteúdo é único, uma avaliação padronizada poderia desvelar a qualidade da educação praticada em cada escola/rede. A simplificação extrema dessa narrativa ignora todas as outras 'variáveis' do processo de ensino e aprendizagem, ignora as relações sociais e, mais uma vez, coloca no colo do professor a culpa pelo fracasso de seus estudantes.

Há ainda políticas ou intenções políticas acessórias a esse processo de deslocamento da janela de discurso, como o FUTURE-SE e a criação de redutos de educação pública de qualidade como as escolas cívico-militares. Estas unidades de ensino são usadas como exemplo de educação pública de qualidade, a despeito de suas características celetistas e segregatórias e pedagogias autoritárias e opressoras.

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) tem sido chamada por alguns pesquisadores da área de reforma das licenciaturas, pois altera sensivelmente a formação inicial dos professores atrelando-a, em especial, à BNCC. Entram em cena os itinerários formativos: cada estudante, supostamente, poderá escolher o seu caminho de formação

de acordo com suas preferências e interesses. Como isso irá ocorrer em cidades pequenas, como essa escolha impactará no ENEM e SISU, como a escola e seu corpo docente irão se adaptar, quem fará esta formação e que recursos didáticos estarão disponíveis são incógnitas que nos levam a suspeitar sobre seu sucesso.

Um exercício de futurologia nos leva a pensar que instrumentos hoje supervalorizados como o PISA perderão seu valor. Não pelo reconhecimento de suas intenções e limitações, mas para disfarçar o insucesso destas políticas reformistas. Antes que algum artigo acadêmico ou capítulo de livro critique as reformas dizendo que não melhoraram nossos dados no PISA (como a história recente da educação em outros países nos evidencia), alguém dirá “O PISA não mede, não serve para nada!”

PERFORMATIVIDADE: A LÓGICA EMPRESARIAL NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Segundo Afonso (2005) uma característica do Estado Avaliador é o controle sobre os currículos escolares, existindo um vínculo entre currículos e a padronização das avaliações externas. Segundo o autor, quando nos referimos ao Estado avaliador nos dirigimos ao *ethos* competitivo assumido pelo Estado neoliberal. O Estado avaliador assume a lógica do mercado, importando exemplos da gestão privada para o setor público.

O autor destaca ainda, que essa lógica de mercado com ênfase nos resultados e nos produtos, acaba desvalorizando o processo. Logo, migra-se de um sistema que responsabiliza as pessoas por processos, para sistemas que responsabilizam pessoas por resultados – a performatividade descrita por Stephen Ball. Segundo Ball (2005)

estamos diante de uma indução à “performatividade competitiva” a qual envolve de forma articulada a proposição de metas e a definição de incentivos. Diante disso:

[...] sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização (*accountability*) credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas (AFONSO, 2005, p.146).

O objetivo aqui não é desvalorizar os *rankings* enquanto uma ferramenta. Mais uma vez, o problema não são as avaliações, os *rankings*, a *accountability*, o problema é o que se faz com eles. As escolhas. A ideia é discutir o quanto esses *rankings* precisam ser complementados para atingirem o que se propõem quando se comprometem a traduzir em números a qualidade da educação.

Nas palavras de Freitas (2007) o problema está na utilização da avaliação externa como “pano de fundo a ‘teoria da responsabilização’ liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos” (FREITAS, 2007, p. 981). Segundo o autor a Prova Brasil, o SAEB e o IDEB devem ser encarados como instrumentos de monitoramento de tendências e não sinalizados como instrumentos de pressão.

De acordo com os três pilares constituintes de um modelo de *accountability* proposto por Afonso (2009), as escolas da RME de Santa Maria – apresentam um modelo completo composto pelo pilar da avaliação (aplicação da Prova Brasil), da prestação de contas (divulgação dos resultados) e o da responsabilização (consequências materiais/premiações/bonificações). A fim de exemplificar essas

consequências, destacamos excertos das falas das professoras P1 e P3 da Escola A:

[...] “Eu recebi uma vez só [...] Se eu me senti bem? Me senti bem. Mas me senti desconfortável e me sinto até hoje cada vez que eu falo que trabalho aqui em relação às outras escolas, porque isso gerou um transtorno gigante” (P1EA, 2018).

“São, porque tem um prêmio e eu não acho justo esse prêmio, mas é bom porque quando ganha tem um dinheirinho né” (P3EA, 2018).

Os trechos das falas acima demonstram que a divulgação pública dos resultados reflete-se na preocupação das professoras com as avaliações externas e o IDEB. A relevância atribuída às avaliações externas descreve-se nas entrelinhas das falas selecionadas acima - as quais reforçam a ideia do conhecimento como prova ou evidência, destacando os ‘bons’ resultados como objeto de premiação e exemplo a ser seguido. Mas afinal, o que é um bom resultado? É exatamente na ausência/presença da qualidade, que se estabelecem os fetiches por trás da avaliação e são justamente estes que a impulsionam para lugares muito mais complexos do que ela se prestaria a caminhar no momento.

Quando as professoras foram questionadas com relação ao recebimento de incentivos e prêmios às respostas concentraram-se na defesa da igualdade de oportunidades, com incentivos para todas as escolas e a crítica a meritocracia na educação:

[...] “na minha opinião eu acho ruim, é aquela meritocracia, porque muitas escolas até não podem ter esse nível e são taxadas ah não fazem um trabalho bom, eu particularmente eu não acho certo...eu to lá eu recebo né, é bom, mas eu acho que qualidade não se verifica por aí [...] ” (P12EC,2018).

“A meritocracia estimula a competição, a meu ver injusto porque todos os professores trabalham, acaba uma concorrência desleal entre os professores e acaba ficando uma situação

chata pra nós professores, porque uma escola de periferia é diferente de uma escola que tem condições” (P14ED, 2018).

Embora os pagamentos referentes ao Prêmio Qualidade da Educação não estejam ocorrendo desde 2016, os seus efeitos ainda pulsam entre professores e gestores das escolas. Isso porque após a promulgação da Lei 5.341/2010, as escolas melhores classificadas nos IDEB de 2011 e 2013 e seus professores receberam premiações em 2012 e 2014, respectivamente. Com a saída do prefeito Cezar Schirmer da prefeitura e com algumas alterações no Setor Pedagógico da SMED – as premiações referentes ao IDEB 2015 que deveriam ter sido pagas em 2016 (último ano do mandato analisado) não aconteceram ainda e as escolas ainda aguardam pelo prêmio.

Diante do exposto nas falas acima, o conjunto de intervenções consequentes de uma política de *accountability* demonstra um caráter meritocrático, uma vez que incita a competitividade entre professores e escolas. Trata-se de uma distorção entre conceitos, em que a concepção de qualidade está intrinsecamente relacionada às avaliações e recaindo, sobre escolas e professores, metas que devem ser alcançadas em cada um dos níveis educacionais.

A política de *accountability* e as suas consequências são uma realidade em muitos municípios brasileiros. Fruto de reformas educacionais pautadas no viés político neoliberal, políticas com direcionamento empresarial da educação deixaram de ser tendência e tornaram-se frequentes no País. É necessária a realização de mais estudos no campo das políticas educacionais que se debrucem em investigar propostas que se tornem alternativas a responsabilização verticalizada (de cima para baixo). É possível pensarmos em outras possibilidades como, por exemplo, formas de responsabilização horizontalizada e participativa (por que não democrática?) na qual estudantes, professores, pais e gestores - estejam de fato abertos e

dispostos a abraçar uma gestão democrática na e da escola - com a perspectiva de uma escola pública e de gestão pública (FREITAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma complexidade por trás da estrutura das reformas educacionais, uma vez que, com o processo de globalização e ramificação de políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, a tendência de se 'alinhar' as políticas - no formato de um grande 'pacote educacional' - é cada vez mais expressivo. Nesse sentido, com o objetivo de atender as demandas internacionais, as políticas educacionais de avaliação, de material didático e de formação de professores caminham de mãos dadas para uma tendência de padronização/ estandardização do ensino.

Orquestrar todas essas alterações no cenário educacional, garantirá ou freará a frenética busca pela 'qualidade'? O histórico de reformas realizadas até aqui nos respondem não só essa pergunta, mas também nos evidencia que não só não resolveram como também não resolverão se não atuarem outras políticas sociais voltadas a aplacar as desigualdades, para além do campo educacional, garantindo primeiro o direito de educação a todos - direito esse presente desde a Constituição de 1988 – e depois a equidade de ensino e aprendizagem na educação básica.

A prática de premiações nos contextos educacionais é apontada, por um lado, como desencadeadora de desconfortos e do estímulo à competição entre as escolas. Por outro lado, algumas professoras avaliam o prêmio como uma recompensa, um reconhecimento ao desempenho realizado. O efeito dos *rankings* e da divulgação dos resultados pela mídia colabora na construção da imagem/reputação da escola. A investigação revelou também que embora o pagamento

do Prêmio esteja inativo no município, as consequências ainda reverberam e estão presentes na fala dos entrevistados.

É importante compreendermos o estabelecimento da política de *accountability* não só no nível nacional, mas também local, para que possamos ampliar as discussões acerca dos desdobramentos e efeitos dessa política no contexto da prática (escola e professores) – onde de fato a política atua. Nosso objetivo aqui não foi tecer um quadro comparativo entre as escolas do nosso estudo. E sim, em meio a um cenário de “verdades” estabelecidas pela pseudo-racionalidade dos números, expor a importância do contexto e como ele influencia nos resultados obtidos pelas escolas.

O poder de mudança nas escolas não está nos testes padronizados, mas sim nos seus atores e nas suas atuações nos diferentes contextos. Finalizamos destacando a importância das pesquisas sobre a política de *accountability*, uma vez que essa temática extrapola os limites do contexto educacional e adentra os caminhos da economia, do mercado e dos interesses por trás desses espaços.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo*, Lisboa, n.9, p. 57-69, 2009.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70. 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. *A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SANTA MARIA. *Lei municipal n. 5341, de 10 de agosto de 2010*. Cria o Prêmio Qualidade na Educação e da outras providencias.

The background is a dark blue field filled with a complex network of thin, light blue lines that intersect and form various shapes, resembling a digital or neural network. On the left side, there is a large, glowing sphere composed of many small, bright blue particles, giving it a textured, almost crystalline appearance. The overall aesthetic is futuristic and technological.

22

Mônica de Souza Trevisan
Rosane Carneiro Sarturi

**PERFORMATIVIDADE/
EQUIDADE:
EFEITOS
DE SENTIDOS
NOS DISCURSOS
DE AVALIAÇÃO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.371-387

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo interpretar os processos de gestão de cursos de licenciatura da UFSM, permeados por efeitos de sentido de performatividade/equidade. Apresentamos um recorte da tese intitulada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): produção de sentidos de qualidade na gestão de licenciaturas da UFSM. O trabalho desenvolveu-se a partir do problema: como os discursos da política de avaliação do Sinaes produzem sentidos de qualidade na gestão de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)?

A performatividade como um efeito da avaliação é manifestado, no discurso pela hiper valorização dos resultados ou pelo sentimento de culpa gerados por maus resultados, também pela cobrança excessiva por produção delineadas pela publicação, por bom desempenho em avaliações quantitativas. Já a equidade está presente com a preocupação de incluir a todos, de corresponder as necessidades dos alunos oriundos em sua diversidade. Tais contextos são emergentes na Educação Superior, incluindo a formação inicial de professores que nos desafiaram a analisar como a gestão dos cursos de Licenciatura trabalham nesses contextos, que práticas e discursos se fizeram presentes?

PERCURSO DA PESQUISA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de estudo de casos múltiplos com cursos de Licenciatura presenciais da UFSM. Os cursos participantes foram escolhidos pela disponibilidade das coordenações

e por serem representativos das Unidades Acadêmicas. Participaram os cursos de Pedagogia, Física; Letras e Ciências Sociais.

Trabalhamos com diferentes discursos: Discurso da Política de Avaliação (DPA) que envolveu a análise de documentos como a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), os relatórios de avaliações realizadas *in loco*; e os relatórios do Enade. Discurso da Política de Formação de Professores (DPFP) com a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de Julho de 2015 (BRASIL, 2015), atualmente revogada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Por fim o Discurso dos Sujeitos (DS) analisamos as atas de reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e entrevistas semiestruturadas com Coordenadores de curso, representantes de NDE e servidores da Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) e da Pró-Reitoria da Graduação (Prograd) em 2018. Nesse recorte, trouxemos os discursos das entrevistas identificados como DS seguido do ano da entrevista.

Trabalhamos com o referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de Linha Francesa considerando Orlandi (2015, 1998) e Pêcheux (1995), como uma possibilidade analítica, a partir de uma materialidade discursiva. Entre os sentidos [outros] analisados estão a performatividade e a equidade, sendo que entendemos performatividade a partir de S. Ball (2001, 2005) e equidade a partir de Formichella (2011).

Tomamos a política como discurso, considerando que envolve a relação com sujeitos que [re] produzem sentidos em diferentes instâncias. Além disso, que são os sujeitos professores, gestores, coordenadores que também produzem discursos não neutros (ORLANDI, 2015) e assim [re] produzem políticas em instâncias micro. O discurso “[...] palavra em movimento” (ORLANDI, 2015, p. 13) é produzido na relação direta entre língua e ideologia, depende do sujeito, pois não há discurso sem sujeito, sujeito este que é interpelado pela ideologia (PÊCHEUX, 1995).

Por isso, as materialidades discursivas advindas de fontes diversas possibilitaram que estabelecêssemos um *corpus*, que classificamos como DPA, DPFP e DS, na construção do dispositivo analítico elencamos movimentos discursivos que orientaram a análise. Essa análise transcorreu pelos efeitos de sentido que se fazem presentes nos objetivos da tese: qualidade e regulação; eficácia e eficiência; performatividade e equidade. Nesse recorte analisamos somente performatividade e equidade.

PERFORMATIVIDADE

A avaliação da Educação Superior Brasileira tem um histórico, desenvolve-se em contextos específicos e caracteriza-se como uma política pública educacional. Na pesquisa que desenvolvemos o foco foi na avaliação de cursos de licenciatura, tomando como base as orientações legais do Sinaes por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) com seus princípios de qualidade e regulação.

Na Lei do Sinaes a avaliação é concebida por três pilares avaliação de cursos, avaliação institucional e Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), sendo que a autonomia institucional e a autoavaliação são princípios constituintes da lei (BRASIL, 2004). Porém a avaliação passa a desenvolver-se com foco na regulação, como meio de controle de qualidade e distanciando-se da qualidade social (DIAS SOBRINHO, 2011).

A qualidade tem sentidos construídos, embora seja conferida sentidos isomórficos, de controle, regulação, resultados quantitativos e comparativos, em disputa com sentidos de qualidade equitativos (MOROSINI, 2014).

O que entendemos por performatividade, como efeito da avaliação na gestão, se aproxima da qualidade isomórfica, da padronização, da criação de *rankings*, da valorização do desempenho e da cultura da prestação de contas. Tal cultura compara cursos e instituições, às vezes de características bem distintas competindo por melhores resultados, tornando-se um efeito do Sinaes. “Associam-se, nesse sentido, palavras como eficácia, eficiência, produção, rendimento, etc.” (ESQUINSANI, 2010, p. 133).

A performatividade é “[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). A performatividade pode influenciar o modo de gerir, trazendo consequências para o cotidiano das escolas e universidades e sobretudo para as pessoas, “[...] como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.” (BALL, 2005, p. 544).

O modo como a mídia se utiliza de resultados dos índices promovidos pelo Sinaes, visando a classificação, a comparação produzida direta ou indiretamente, os rankings e a competitividade, provocam reações e consequências para os profissionais e colaboram com esse efeito da performatividade associada a responsabilização pelos resultados, ou culpa por não alcançá-los em discursos dos sujeitos de diferentes espaços de gestão na instituição, atribuindo o papel da avaliação, e sentindo-se por outro lado pressionado com a necessidade de utilizar os resultados: “A avaliação é a chave” (DS, 2018); ou: “Não adianta fazer avaliações se ela não serve para utilizar, ou vice-versa, se eu faço ações e não avalio aquilo, e vou fazendo, vou fazendo...” (DS, 2018). Ao afirmar que “Está tudo muito atribulado, muito corrido, justamente por conta desta necessidade de adaptar todos estes alunos. Impacta a gestão muito sim. (DS, 2018).

A repetição de que não adianta avaliar e não utilizar os dados, caracteriza o efeito performativo da avaliação. Tanto avaliar e não transformar, como fazer e não avaliar, não servem para melhorar os processos e não tem efeito senão regulatório e performativo. A ênfase da repetição e as reticências: vou fazendo, vou fazendo... enfatizando a exigência externa de uma avaliação que nem sempre transforma, é somente parte de um ciclo para demonstrar resultados, nesse sentido o discurso reitera o efeito performativo.

Em todas as atas do NDE o tema da avaliação externa esteve presente em algum momento como pauta, com maior ou menor frequência, incluindo a discussão de resultados. Os coordenadores de todos os cursos anunciam também nas entrevistas, quando questionados, que acompanham os resultados de avaliação, reiterando o que estava relatado nas atas.

Ao analisar os discursos, vimos uma tentativa de ressignificar avaliação e a qualidade trazendo um sentido de melhoria, de identificação do papel social, de processo e de autoconhecimento, que acompanhou o discurso dos gestores. Deslizavam entre os efeitos de performatividade e equidade. O resultado da avaliação externa, tem sentido como indicador não exclusivo da qualidade do curso. Mas quando esse resultado é estudado institucionalmente, seus sentidos se ampliam com o potencial de ressignificar o ciclo gestão — planejamento — avaliação e quebrar o efeito performativo.

Os discursos dos sujeitos, em posição de gestores, quando se referiram a avaliação: como processo, como autoconhecimento, como organização e compreensão da própria realidade do curso, como formativa, ou como chave, para uso ou [des] uso, como espaço de manifestação, de ouvir o aluno, foram analisados como um aspecto da equidade, um mecanismo de participação. Efeitos que se modificam, cuja intensidade do processo de autoavaliação institucional, ou da avaliação externa, podem, ou não, potencializar.

Em todos os casos estudados, ainda parece difícil que os cursos consigam analisar com atenção o conjunto dos resultados de avaliação e, naturalmente, todos criam algum processo avaliação que utiliza a percepção, a observação empírica, as vivências, o diálogo com os colegas e alunos, com professores de outros cursos. São sentidos que escapam ao da avaliação formal, como as relações pessoais, as relações com o conhecimento, a epistemologia relacionada a docência. Um desafio à avaliação, portanto, é fazer-se mais sensível a estes sentidos não quantificáveis, implícitos, aos contextos específicos de cada Curso.

Identificamos que em alguns casos havia uma relação de procura por problematizar os resultados da avaliação, identificar causas e efeitos, qualificar e aprimorar constantemente o curso, e até posicionamento e identificação de papéis no sentido de estabelecer aspectos que cabem a gestão do curso e outros aspectos a serem encaminhados a outras instâncias de gestão, indicando um processo mais aprimorado de autoavaliação. Em outros casos, há apenas uma indicação dos resultados, sem uma problematização.

Isso mobiliza tênues diferenças entre responsabilização ou culpa em discursos associados a evasão: “[...] E eu me senti, não me senti pressionada, me senti responsável por auxiliar de alguma forma a diminuir o índice de evasão [...]” (DS, 2018). “[...] o levantamento é que a gente sempre formou o mesmo número de alunos [...] Sempre foi assim! (DS, 2018). Quanto a participação dos alunos, fica muito evidente um efeito da performatividade, a sensação de impotência, insuficiência mediante os problemas da gestão: “Mas acho que tinha que ter mais participação dos alunos ainda, sempre tenho essa sensação. Que a gente ainda não fez o suficiente. (DS, 2018). E ainda a cobrança direta da avaliação sobre a produtividade dos docentes: “[...] teve todo um stress anterior que foi conseguir aquela documentação [...] especialmente os currículos dos professores, os

currículos Lattes todos comprovados, planilhas de não sei quantas horas [...]. (DS, 2018)

O efeito da culpa, da sobrecarga é associado ao papel de responsabilização gerando uma sensação de dúvida e de dívida: “O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos na organização.” (BALL, 2001, p. 108-109).

A tríade, gestão, mercado e performatividade implica nas relações pessoais, altera relações sociais e profissionais, aumenta o estresse e intensifica o trabalho (BALL, 2001). Essa intensificação e responsabilização promove uma sensação de nunca fazer o suficiente. Sensações que escaparam nos discursos e que fazem parte de elementos das tecnologias de políticas que formam a gestão com Eficiência/Eficácia e a cultura das corporações (BALL, 2001). Após analisar os discursos, não há como escapar do sentido performativo que se tornou visível na análise como um efeito da avaliação na gestão dos cursos estudados.

EQUIDADE

Quando a palavra equidade começa a aparecer nos textos de políticas públicas educacionais ela vem acompanhada da relação com o direito de todos ao acesso a educação e depois complementada por educação de qualidade.

Sobre o direito à educação superior, como direito fundamental, mas não subjetivo como o é o ensino fundamental, verifica-se que constitucionalmente ele é um direito de prestação mais frágil e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal. (SGUISSARDI, 2015, p. 871).

Esse direito a educação superior é um dos aspectos relacionados a equidade, a possibilidade do acesso, permanência, formação, com qualidade e o sucesso. Porém esse acesso, ainda não massificado, a permanência foi outro problema apontado quando os professores mencionam a evasão e sentem-se responsabilizados por reduzi-la e a qualidade da formação, mencionada por todos a partir de alguns discursos que dão visibilidade à equidade.

A equidade, assim como qualidade, é uma palavra repleta de sentidos e em movimento no discurso político. O Sinaes ao tratar da responsabilidade social das instituições, da efetividade acadêmica e social como uma finalidade da avaliação, traz o sentido de equidade (BRASIL, 2004), embora esteja em disputa com a regulação e performatividade, ambos presentes na mesma palavras: qualidade.

Este contexto de disputa do sentido de qualidade, entre isomorfismo e equidade, caracteriza o contexto emergente na Educação Superior como heterogêneo, complexo e em expansão (MOROSINI, 2014). Como parte deste contexto estão as políticas de acolhimento ao estudante oriundo de diferentes classes sociais, defesa da Educação Superior como um direito, criação de programas que buscam efetivar a formação de professores em diálogo e interlocução com a Educação Básica, disputa entre formação para o mercado e formação cidadã. É neste contexto que estudamos os cursos de licenciatura com seus múltiplos desafios, em que a equidade se amplificou como efeito de sentido da qualidade.

Organizamos nossa análise como uma decorrência da qualidade, num sentido equitativo e formativo. Desse modo, a qualidade na formação de professores, em contexto emergente, se potencializa com os princípios de equidade e pode ser traduzida pela inter-relação de três aspectos em movimento: acesso e permanência, formação para a diversidade e estreita relação com a Educação Básica, estes sentidos

estiveram presentes tanto na Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de Julho de 2015 (BRASIL, 2015) como DPFP, quanto no DS.

Formichella (2011), problematiza, a partir de diversos autores, a distinção entre igualdade de recursos e igualdade de oportunidades, uma vez que os mesmos recursos são aproveitados de maneira diferente e de acordo com as escolhas de cada indivíduo. A análise da autora centra-se na igualdade de oportunidades, nas capacidades e habilidades geradas, a partir disso, para promover a equidade. A educação, por fim, é entendida como motor da equidade, uma vez que, certo grau mínimo de educação é importante para equiparar oportunidades (FORMICHELLA, 2011).

Seguindo a ideia de garantia de direitos e de prevenção de inequidades no próprio sistema escolar, a meritocracia torna-se, por vezes, injusta e perversa, quando responsabiliza o indivíduo por não ter alcançado resultados. Cabe, então, tratamentos diferentes para que os indivíduos alcancem a igualdade de oportunidades e a igualdade nas capacidades, assim:

[...] si se lograra verdaderamente igualar dichas capacidades, podría establecerse que los individuos en edad escolar llegarían todos a un mismo resultado educativo (aquel que es considerado esencial para que las personas dispongan de mayor libertad en el futuro). (FORMICHELLA, 2011, p. 23).

A equidade é destacada na questão do direito a todos terem acesso à Educação Superior e a formação com qualidade, que se aproxime e seja indissociável das políticas e programas que se desenvolver para relacionar escola e Universidade, como por exemplos os programas: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica.

A equidade aparece como princípio à formação de professores: “[...] A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo

para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais.” (BRASIL, 2015). Também é demarcado no DPFP a diversidade e o respeito às diferenças: “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

O discurso de equidade proposto nas DCN valoriza o acesso e a permanência, direito a formação de qualidade, a formação para a diversidade e a articulação com a Educação Básica. Todos os aspectos que precisam ser melhorados nos cursos de Licenciatura, no sentido de ampliar o acolhimento, acompanhamento e permanência.

Procuramos analisar os relatórios do Enade 2014 dos cursos/casos, e identificamos que a maioria dos estudantes se declara branca, é oriunda do Ensino Médio de escola pública, a mãe só cursou o Ensino Fundamental, ou o Médio, e são estudantes da primeira geração da sua família a chegar na Educação Superior. Este dado gera uma reflexão: qual valor do curso de licenciatura para estes estudantes? É uma questão para além do resultado quantitativo alcançado no Enade e que leva o curso a refletir sobre a qualidade da formação, sobre quem é este aluno, uma vez que o curso atuará entre o perfil existente de estudantes e o perfil projetado. Retomando Formichella (2011) como fazer com que estes estudantes de modo equitativo, disponham de liberdade e possibilidades no futuro?

Vamos destacar alguns discursos dos sujeitos relacionados ao acesso e permanência que envolveu relacionar a acolhida do estudante, a questão dos estudantes com deficiência, do acompanhamento do estudante no curso, de políticas institucionais recentes que fizeram com que o olhar da gestão se aproximasse cada vez mais dos estudantes, observando suas diferenças, no sentido de que a formação é para todos: “Que é para TODOS, in-dis-tin-tamente! Essa é que é a palavra. (DS, 2018); destacou-se em um curso a preocupação com perfil: “[...] nós temos alunas mães, nós temos alunos também com questões

de gênero que envolve o curso, então é um perfil que nós queríamos conhecer para poder propor alguma diferença nesse currículo que havia antes que é de dez anos atrás. (DS, 2018). A política que visa ampliar o acesso a educação superior foi retomada: “[...] a política de cotas, o ingresso, o acesso, a permanência na instituição, então todos esses mecanismos eles devem ser conhecidos e fazer parte no momento em que eu vou pensar numa reforma curricular [...].” (DS, 2018).

Além do acesso e permanência um dos discursos apresenta um olhar muito específico sobre a diversidade do discentes resumindo um sentido de equidade com uma simplicidade e um aspecto relacionado ao olhar, do professor, do coordenador, em qualquer instância da instituição: “Eu acho que este olhar de você tentar fazer com que as coisas fiquem mais iguais tratando as diferenças como diferenças. Os iguais como os iguais e os diferentes como diferentes. (DS, 2018). De certa forma o discurso ainda que homogeneíze em duas possibilidades, os iguais e os diferentes, trata-os no plural, então somos todos diferentes e esse discurso está dizendo dessa necessidade de que as políticas, as práticas, e as ações retomem esse sentido de equidade, até mesmo como um rompimento, ou como um embate à performatividade.

O discurso da articulação com a Educação Básica também é um movimento entre a paráfrase e a polissemia, a paráfrase correspondente ao mesmo, a relação estática, vertical e hierárquica, e a polissemia, ao diferente da aproximação, horizontalidade e diálogo (ORLANDI, 1998), ainda em construção. Esta articulação é impulsionada geralmente pelos estágios curriculares, pelas iniciativas de práticas e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, tendo o Pibid como referência principal. “Então quando ele é Pibidiano ele começa a fazer isso antes, isso ajuda bastante, perde um pouquinho desta ansiedade, vai para a escola e vai conhecer este universo [...]” (DS, 2018). A extensão é destacada com esse papel de relacionar escola e universidade:

“Além disso, a gente tem várias atividades de extensão, muitas delas voltadas a alunos da Rede Básica de ensino. (DS, 2018). E novamente o Pibid e também inseriu o programa Residência Pedagógica: “Agora realmente a situação é outra [...] acho que foi um salto que o curso deu, efetivamente, com a Residência e o Pibid.” (DS, 2018).

A palavra *muros*, com sentido de dissociação também é dita, afastando Educação Básica e Superior, escola e universidade, demarcadas pelos discursos: “lá/cá” e “eles/nós”, como necessidade de intensificar um movimento de aproximação ao perceber o afastamento: “[...] fazer mais esse movimento da escola para cá. Me parece que isso ainda não é muito forte aqui.” (DS, 2018). Por outro lado, identifica-se a ideia de ultrapassar barreiras:

[...] e também a comunidade dentro do curso, porque a gente tem as professoras das escolas participando das reuniões, participando das orientações, porque não é só a coordenadora daqui sozinha com os alunos [...]. Eu gosto de pensar que não é só a gente que tem que ir extramuros, a gente também tem que receber. (DS, 2018).

Um movimento de aproximação é evidenciado pelo Pibid valorizando a escola como um espaço privilegiado de formação inicial e continuada. A partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), estabelece-se o elo das instituições formadoras e das redes de Educação Básica com vistas a formação inicial e continuada. Porém a formação continuada é retirada da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), demonstrando novamente uma cisão, um rompimento e a desarticulação entre escola e universidade na ordem das políticas. Porém, retomamos que os discursos não são consensuais e os embates são evidenciados entre DS, DPA e DPFP.

SÍNTESE ENTRE PERFORMATIVIDADE E EQUIDADE

Após a análise em separado dos discursos de performatividade e equidade, foi possível sintetizá-los, pois são discursos em movimento e que movimentam práticas, demonstram ora o embate, e a oposição numa disputa de sentidos, ao uma aproximação, como discursos em movimento nas mesmas políticas, nas mesmas gestões e nas mesmas pessoas, como efeitos do discurso que nem sempre é original, é o já dito, ou dito antes de, pela memória. O já dito é a memória constitutiva chamada intradiscursos que vai trazer ou a estabilidade, ou o movimento, dependendo da filiação ao interdiscurso (ORLANDI, 2012).

Os discursos que sintetizam a performatividade são retomados na Figura 1.

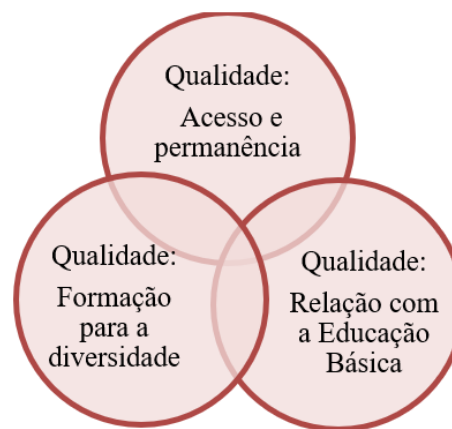
Figura 1- Movimentos discursivos performativo



Elaborado pelas Autoras (2019)

A Figura 2 apresenta a síntese do movimento discursivo equitativo, relacionando a formação de professores à diversidade, relação com a Educação Básica e com o acesso, permanência e sucesso, trazendo uma perspectiva de acolhida aos alunos. Tal processo foi retomado mais ou menos intensamente, variando de curso para curso, na perspectiva de uma autoavaliação que ressignificasse apenas os dados quanti-qualitativos da avaliação para, por exemplo, identificar o perfil dos alunos, definir que perfil pretendiam formar, considerado que todos os cursos estavam em processo de reescrita do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Figura 2 – Movimento discursivo equitativo como síntese da qualidade



Fonte: Elaborada pelas Autoras (2018).

Por fim, compreendemos que a política, como discurso, produz no campo da prática muitos sentidos, no caso da política de avaliação, sentidos para além da qualidade/regulação, tais como a performatividade/equidade, como efeitos das políticas nas práticas discursivas dos sujeitos. Tais sentidos podem passar despercebidos, mas são vistos quando analisamos o conjunto de Discursos (DPA, DPFP, DS).

Tanto o discurso de performatividade quanto o de equidade influenciam a gestão dos cursos de licenciatura. Porém, permanecem desafios que os cursos de Licenciatura têm pela frente, para manterem-se resistentemente trabalhando para a formação de professores, tendo a equidade como princípio. Endentemos assim como necessário pensar a avaliação também em sentido equitativo/formativo no âmbito dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set. /dez. 2005, p. 539-564. Tradução Celina Rabello Duarte Maria Lúcia Mendes Gomes, Vera Luiza Macedo Visockis.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 3-4, 15 abr. 2004.
- _____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial União*, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 8- 12, 2 jul. 2015.
- _____. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial União*, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I, p. 87- 90, 10 fev. 2020.
- DIAS SOBRINHO, J. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Org.). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, 2011.
- ESQUINSANI, R. S. S. Performatividade e educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2010.

FORMIQUELLA, M. M. Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, v. 35, n. 1, p. 1-36, 2011.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Pontes Editores: Campinas, SP: 2015.

_____. E. P. Paráfrase e polissemia a fluidez nos limites do simbólico. Campinas, *Rua*, v. 4, p. 9-19, 1998.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi. et al. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

Seção

4

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL:
REDES DE PESQUISA,
INTERNACIONALIZAÇÃO
E COLABORAÇÃO
EM CONTEXTOS EMERGENTES**

23

Silmara Terezinha Freitas
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Diego Palmeira Rodrigues

**A INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
NO DOCUMENTO EDUCAÇÃO
PARA O SÉCULO 21:
OS 8 OBJETIVOS
DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.389-400

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é uma temática que no cenário nacional, se intensificou nos anos 1990 pela globalização e vem se destacando tanto em produções acadêmicas, quanto em investimentos por parte das políticas públicas educacionais, para atender aos desígnios de organismos multilaterais. Em documentos de organismos multilaterais (OM) existem referências quanto à temática ser incorporada à identidade da universidade, como uma rede cooperativa de troca de conhecimento com interesses compartilhados (sejam políticos e econômicos e/ou culturais e sociais), visando a disseminação global do conhecimento produzido.

Utilizando como metodologia de pesquisa, a análise documental, o objetivo desse artigo foi verificar o discurso sobre educação superior no documento “Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio” (UNESCO, 2015), a fim de que se possa compreender o contexto de influência no qual tem avançado a narrativa da internacionalização como um dos focos para a “educação do futuro”.

Os objetivos apresentados no documento foram instituídos na Cúpula do Milênio das Nações Unidas no ano de 2000, em que os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) se comprometeram em ajudar a alcançar os objetivos que versam desde a erradicação da pobreza até o estabelecimento de parcerias internacionais para impulsionar o desenvolvimento econômico das nações. A partir deste documento, cada país em tese deveria concentrar esforços para alcançar uma sociedade próspera e igual, no caso do Brasil, os oito objetivos possuem 24 metas e 48 indicadores que se materializaram na elaboração do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b). Cabe então refletir, se de fato os objetivos do milênio são capazes de atingir a tal almejada equidade social e se

não são apenas mais uma maneira de consentimento às demandas dos organismos multilaterais.

Neste sentido, as redefinições dos sistemas educacionais em países considerados em desenvolvimento, como o Brasil, se configuram no bojo das reformas estruturais orientadas por Organismos Multilaterais (OM) como Banco Mundial e UNESCO²⁰. Segundo Krawczyk (2008) no caso das reformas que atingem as universidades, elas são consequência das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais.

Desta forma, as intervenções desses OM nas políticas educacionais influenciam significativamente as concepções e finalidades educativas as quais seguem a lógica economicista. E a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que está inserida a educação, que necessitamos compreender a hegemonia presente nos discursos de tais documentos.

Para nortear a discussão proposta neste estudo, primeiramente, é necessário compreender o papel estratégico assumido pela internacionalização, tanto no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) como dos países e dos organismos multilaterais que por meio de seus documentos apresentam orientações, diretrizes, financiamentos e acordos.

Assim, apresentamos o conceito dado por Morosini (2006), a qual considera a internacionalização como formas de esforços sistemáticos para tornar a educação superior mais respondente às

²⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO: sua criação é datada oficialmente em quatro de novembro de 1946, após a Segunda Guerra Mundial e, atualmente, conta com 193 estados-membros. Seu objetivo é baseado na garantia da paz pela cooperação intelectual entre as nações. Em síntese, é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) para a educação, a ciência e a cultura. Conforme o site da própria Unesco, seu propósito existencial está baseado em fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre todos os povos, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade.

exigências e desafios referentes aos processos de globalização e às demandas do mercado de trabalho.

Outra contribuição acerca do conceito de internacionalização é dada por Jane Knight (2005, p. 12): “Internacionalização a nível nacional, setorial e institucional é o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global, com o objetivo, as funções, a oferta de ensino pós-secundário”.

Consoante à definição conceitual, podemos citar que o documento analisado neste estudo, aborda questões relacionadas tanto aos contextos nacionais quanto aos internacionais em que as universidades se encontram, assuntos como gestão e financiamento educacional, expansão das instituições privadas (por meio de incentivos, através de bolsas financiadas com recursos públicos e cursos técnicos voltados à formação de mão de obra) são enfocados.

Neste sentido, questões como estas (e que aqui podemos relacionar a internacionalização) para os organismos multilaterais devem servir de guia para a avaliação, tanto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quanto para a visibilidade e competitividade global das IES brasileiras nos rankings internacionais, com foco na apresentação de dados quantitativos e na qualidade da educação.

EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: OS 8 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (UNESCO, 2015)

Um organismo multilateral, que atua na área educacional realizando eventos e afins, dos quais são originados documentos que expõe “recomendações” sobre reformas educacionais, é a UNESCO.

Sua influência e atuação no Brasil, ocorre por meio de parcerias com o Estado e com o setor privado. É imprescindível ressaltar que, quando um país passa a adotar as medidas recomendadas pelos OM, o mesmo recebe financiamentos, sendo esse um dos motivos pelo qual acabam incorporando as orientações e aplicando-as em diversas áreas de políticas institucionais, principalmente nas educacionais.

Um documento que reflete o interesse dos organismos internacionais na educação e estabelece recomendações em favor do desenvolvimento econômico é “Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio” (UNESCO, 2015). Ele tem como marco histórico o ano de 2000, momento no qual 189 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) pactuaram a Declaração do Milênio.

Sobre a Declaração do Milênio realizada em 2000 pela ONU, a UNESCO (2015), afirma ser “[...] o mais importante compromisso internacional em favor do desenvolvimento e da erradicação da pobreza no mundo” (OEI; CEPAL, 2010). A partir dessa declaração, foram desenvolvidos os oito objetivos que versam sobre ações de garantia dos direitos humanos, conhecidos como “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”.

Pela expressão “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM”, já encontramos indícios de uso da educação como moeda de troca de acordos financeiros e empréstimos de países com os organismos multilaterais. É importante destacar que não é em todos os objetivos que a educação aparece explicitamente, contudo, ela vincula-se às ações de desenvolvimento para alcançar cada um dos objetivos propostos no documento.

De maneira geral, os oito objetivos definidos a serem alcançados até 2015, referem-se à educação, igualdade de gênero e às políticas voltadas para a questão ambiental e de redução da pobreza.

No quadro a seguir, apresentamos, resumidamente, o caso do Brasil referente aos ODM e às ações para alcançá-los, a fim de que fosse possível ter uma síntese geral da dimensão dos assuntos enfocados nos objetivos do milênio:

Quadro 1 - Ações do Brasil para alcançar os oito objetivos do milênio

Objetivo 01: Redução da pobreza	
Desdobramento do objetivo em ação:	Colocar em foco as pessoas que vivem situações de maior vulnerabilidade social, as ações previstas para o objetivo se situam no aumento do acesso aos serviços básicos, bem como no apoio às comunidades afetadas por conflitos e desastres relacionados ao clima. De maneira geral, o desdobramento do objetivo em ação é "Acabar com a pobreza em todas as suas formas e dimensões", visando o desenvolvimento humano justo (BRASIL, 2014, p. 22).
Objetivo 02: Atingir o ensino básico universal	
Desdobramento do objetivo em ação:	A ação consiste na universalização do ensino básico gratuito a todas as crianças até o ano de 2030. Assim como, o acesso igualitário e a baixo custo para formação profissional, com o intuito de eliminação de disparidade de riquezas.
Objetivo 03: Igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres	
Desdobramento do objetivo em ação:	Fornecer direitos e recursos econômicos iguais para mulheres, como acesso à terra e propriedade, garantia do acesso universal à saúde sexual e reprodutiva. Combater a violência doméstica e eliminar as disparidades entre os sexos em todos os níveis de ensino.
Objetivo 04: Reduzir a mortalidade na infância	
Desdobramento do objetivo em ação:	Implantar políticas, programas e ações para reduzir a mortalidade infantil.
Objetivo 05: Melhorar a saúde materna	
Desdobramento do objetivo em ação:	Ampliar a proteção das mães durante a gestação e o parto. Diminuir o aumento da mortalidade por câncer de mama e de colo de útero. Reorganizar os sistemas e programas de saúde na atenção básica e hospitalar e nas formas de regulação e controle.

Objetivo 06: Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças	
Desdobramento do objetivo em ação:	Cessar o contágio e reduzir a Síndrome da Vírus da Imunodeficiência Humana – HIV e da Imunodeficiência Adquirida – AIDS. Ampliar a cobertura do tratamento para garantir sua efetividade.
Objetivo 07: Garantir a sustentabilidade ambiental	
Desdobramento do objetivo em ação:	Praticar o desenvolvimento sustentável, reduzindo a fração de habitantes sem acesso ao saneamento básico. Integrar políticas e programas para reduzir a devastação e destruição da fauna e da flora.
Objetivo 08: Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento	
Desdobramento do objetivo em ação:	Desenvolver conjuntos econômicos de capital aberto. Atender às necessidades especiais, dentre elas às educacionais, de países menos desenvolvidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir de Brasil (2014).

Tendo em vista o quadro apresentado, faz-se necessário debater, especificamente, o objetivo oito: “Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento”. Partindo do pressuposto da relação deste objetivo com o objeto de estudo desta pesquisa e investigação, destaca-se a internacionalização da educação superior. Quando o relatório menciona que, “a cooperação técnica do Brasil focaliza a formação de recursos humanos, notadamente na capacitação de formadores, de modo a garantir a sustentabilidade e a multiplicação do conhecimento compartilhado” (BRASIL, 2014, p. 128) encontra-se a faceta da internacionalização, já que nas páginas seguintes do relatório são abordados questões relativas à cooperação internacional na graduação e pós-graduação das IES brasileiras, citadas como exemplos de implantação de políticas públicas de cooperação internacional (educacional, científica e tecnológica) desenvolvidas entre países.

Como desdobramento de ação para atingir esse objetivo, apresenta-se uma estratégia para a condução da política de cooperação, direcionada ao “fortalecimento e criação de capacidades humanas e institucionais”. Para alcançar tal objetivo, não há nenhuma

previsão de datas para efetivação das ações de cooperação, pois tais ações são explícitas sob forma de concentração de esforços entre os países para pagamento de financiamentos com o Banco Mundial.

No tocante à educação, tratado no documento pelo termo “cooperação educacional”, são apresentadas, (BRASIL, 2014, p. 135-136) como plano de ação, as seguintes iniciativas:

- Estimular projetos de incentivo à instrução e qualificação técnica capacitada dos jovens com menor poder aquisitivo, objetivando sua inserção no mercado de trabalho, através de atividades oferecidas por empresas, associações e comunidade;
- Impulsionar voluntários para idealizar circunstâncias para o aprendizado e coordenação em sua área de atuação;
- Incentivar projetos de desenvolvimento de oportunidades de aspiração de ensino e contratação de jovens nas pequenas e médias empresas;
- Incentivar projetos e parcerias para inserção digital de pessoas carentes.

Nesta perspectiva, os objetivos e as ações servem como um norteador do Estado para desenvolver políticas articuladas, num contexto global de desenvolvimento. Contudo, o que fica visível é a redução das responsabilidades sociais do Estado quando, no documento, é mencionada a questão do voluntariado e parcerias privadas.

No que tange à educação, a menção ao aumento nos investimentos e a cooperação internacional passam a impressão que será possível a todas as crianças completarem a educação básica gratuita, e, também, que jovens poderão cursar o ensino técnico e superior. Porém, o que está implícito, é a relação direta entre o Estado com os setores empresariais, visando lucros e formação de mão de obra, quando usam o termo “cooperação educacional”. Relacionado

a isso, conforme afirma Tello (2015, p. 257)²¹, em meio a tantas orientações advindas de relatórios produzidos por OM “consolidando o seu espírito mercantil e a sempre mencionada redução do Estado como possibilidade de gerar a modernização do Estado”.

Carvalho e Barcellos, em 2014, produziram um artigo intitulado: “Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM: Uma avaliação crítica”, no qual apresentam um balanço crítico referente aos ODM, com foco específico na implantação de tais objetivos no contexto brasileiro. Para os autores, as recomendações propostas no documento em estudo, estão muito além das possibilidades dos países, pois:

[...] foco excessivo em metas internacionais que, implicitamente, também seriam metas nacionais, mas que não levaram em consideração as desigualdades entre as nações; número exagerado de indicadores de acompanhamento; metas demasiadamente ambiciosas e, até certo ponto inatingível, que demandavam estatísticas inexistentes em muitos países; metas de difícil monitoramento; metas e indicadores não adequados ao ODM e não articulados entre si; problemas metodológicos na formulação de metas e indicadores; priorização de metas quantitativas em detrimento das qualitativas, etc. (CARVALHO; BARCELLOS, 2014, p.15)

Além das considerações críticas apontadas por Carvalho; Barcellos (2014), os autores também mencionam que, para o objetivo oito, que visa “Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento”, não existe previsão de data para atingir essa meta, ou seja, o que é ponderado neste caso, são apenas os interesses e parcerias via cooperação com o setor privado. Dessa forma, pode-se considerar que, apesar do significativo argumento usado para criar os ODM, de garantir os direitos humanos focando a redução da pobreza e também questões relacionadas à educação, em especial ao nível

²¹ Trecho original de Tello (2015, p. 257) “consolidansu talante mercantilista y la siempre mentada reducción del Estado como possibilidade de generar la modernización del Estado”.

superior a partir de programas de cooperação internacional, na prática não existem indícios claros de que os objetivos foram alcançados.

A partir do breve estudo deste documento, encontram-se palavras que remetem a Educação como uma ferramenta chave para o enfrentamento dos principais problemas sociais deste milênio, como a pobreza por exemplo, já mencionada em documentos de outros Organismos Multilaterais. A identificação dessas similaridades foi essencial para compreender a articulação discursiva dos organismos internacionais, principalmente sobre a educação superior: “qualidade de educação” e “desenvolvimento econômico”.

Neste sentido, o uso de semelhantes argumentos em defesa da noção de educação de qualidade e também da importância vital da educação a serviço do desenvolvimento econômico e social das nações, nos leva a considerar que, para o governo e para os OM a educação é a chave de acesso para o enfrentamento das dificuldades no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, tanto para o Estado quanto para os organismos multilaterais, as ações de superação dos principais déficits econômicos e sociais dos países são condicionadas ao estreitamento de relações com o setor privado e conceitos mercadológicos implantados na educação, sobretudo, na educação superior, sob uma nova forma de gestão e alocação de recursos. Sendo assim, por meio de um discurso articulado nos segmentos sociais e econômicos, a educação é tida como um aparelho para correção das desigualdades e mazelas da sociedade, que a impedem de prosperar economicamente.

Com base nas informações expostas acerca das recomendações contidas no documento analisado, percebemos um discurso ar-

ticulado que trata de uma “Educação Ideal” com uma pedagogia humanitária de universalizar a educação e, com isso, erradicar a pobreza. Apesar disso, o contexto real mostra a utilização da educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico das nações, por meio da qual os organismos multilaterais representam os interesses da elite burguesa para o desenvolvimento e acumulação do capital, materializados em documentos que determinam como são institucionalizadas as políticas.

Ademais, cabe ressaltar que o uso de argumentos sobre a importância vital da Educação a serviço do desenvolvimento econômico das nações, nos leva a considerar que, para o Estado e para os organismos multilaterais, a educação é a chave de acesso para o enfrentamento das dificuldades no século XXI. Com a intensificação de políticas neoliberais, o compartilhamento do conhecimento em nível global pelos processos de internacionalização, tem a propriedade de emancipação, superando a alienação imposta pela sociedade capitalista, evidenciando e garantindo a educação como uma atividade humana emancipadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório Nacional de Acompanhamento 2014*. Brasília: Ipea: MP, SPI, 2014a.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 23 jul. 2020.

CARVALHO, P. G. M.; BARCELLOS, F. C. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM: Uma avaliação crítica. *Sustentabilidade em Debate*, Brasília, 2014, v. 5, n. 3, p. 222-244.

KNIGHT, J. Em modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. *In: WIT, H. et al. (Ed.). Educación Superior em América Latina: la dimensión internacional*. Bogotá: Mayol, 2005. p. 11-42.

KRAWCZYC, N. R. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*. n.4, jul.–dez. 2008.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TELLO, C. G. Los orígenes del proceso de Bologna en Latinoamérica. *In: ALMEIDA, M. L. P.; FAVERO, A.; CATANI, A. M. O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa: Apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências*. 1. ed. Curitiba/Buenos Aires: CRV/Editora Livre da CLACSO, 2015, v. 1. p. 251–262.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio*. Paris: UNESCO, 2015.

24

Thais Campos da Silva
Sílvia Regina Canan
Jéssica De Marco

**A INTERNACIONALIZAÇÃO
ENQUANTO FENÔMENO
QUE AUXILIA
NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL:
PROCESSOS E CONSTRUÇÕES NO CONTEXTO
DA URI – UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.401-413

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos realizados em pesquisas no âmbito da Iniciação Científica e do Mestrado em Educação, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, assim, pretende apresentar questões pertinentes a serem refletidas sobre a internacionalização e suas contribuições no contexto de uma universidade comunitária. A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI é uma universidade comunitária e multicampi, que tem como missão “formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento, promover a cultura e o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e da solidariedade humana” (Resolução n. 2107/CUN/2015, p. 6).

Nesta perspectiva, a URI, preocupada com o bem-estar da comunidade, busca fortalecer a qualidade da Educação Superior através de um fenômeno que não é novo no âmbito das universidades: a internacionalização.

A sociedade contemporânea é marcada por sua complexidade. A globalização fez com que o fluxo do comércio, ideias e valores aumentasse e as relações se tornaram mais amplas e dependentes. As especializações nas áreas específicas se ampliaram e, hodiernamente, o mercado de trabalho exige um profissional com dinamicidade para atuar em qualquer parte do mundo.

Nesta perspectiva a internacionalização se caracteriza como um fenômeno que pode atribuir questões que contribuem para a formação profissional, repleta de valores que atribuem ao cultural, científico, econômico, político e social, permitindo a mudança de concepções e possibilitando uma formação singular.

Necessitamos formar para o conhecimento, para que o profissional, na sua competência -- no sentido de práxis e totalidade -- possa desempenhar na sociedade um papel ativo, crítico e reflexivo.

Assim, o Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024) insere a internacionalização em suas estratégias como um meio para atingir a qualidade da educação superior em um contexto globalizado. Altbach (2005 apud CUNHA, 2016, p. 61) “salienta que a internacionalização é definida como a variedade de políticas e programas que as Universidades e os governos implementam para responder a globalização”, desse modo, podemos evidenciar que o PNE (2014-2024), o Tratado de Bolonha e as conferências ao longo do século XX, emergem uma necessidade de internacionalizar para qualificar.

Buscando compreender melhor o fenômeno da internacionalização, atribui-se a este trabalho os conceitos de internacionalização - que estão em permanente modificação e evolução - elaborados por estudiosos da temática, objetivando identificar os processos e construções desse fenômeno no contexto da URI.

CONCEITUANDO A INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização pode ser compreendida de várias maneiras, tem faces diferentes e amplifica visões de mundo sobre diferentes aspectos, principalmente quando falamos de mobilidade acadêmica. Concomitantemente, este fenômeno também pode legitimar a desigualdade social, pois, dependendo de como a gestão de uma instituição a compreenda, abordará a perspectiva do global para o local e não a expansão do local para o global, este último é denominado por Cunha (2016) como um localismo globalizado.

Knight (2012) afirma que:

[...] a internacionalização tem como objetivo, complementar, harmonizar e estender a dimensão local - e não dominá-la. Se essa verdade fundamental não for respeitada, existe a forte possibilidade de uma reação negativa, levando a internacionalização a ser vista como agente homogeneizante ou hegemônico. Se ignorar o contexto local, a internacionalização vai perder seu verdadeiro norte, bem como seu valor” (KNIGHT, 2012).

Nesse sentido, a educação assume uma perspectiva intercultural, que expande a cultura local como um ponto fundamental e dialoga com outras, permitindo aprender de forma diferente, fazer de forma diferente, ampliando e aprimorando ações inovadoras.

Isso se dá no fator de cooperação, em que Stallivieri (2003, p. 14) reflete que “cooperação significa ‘co-operar’, ou seja, operar em conjunto, ou ainda, a ação de trabalhar conjuntamente com outros”. Dispõe-se então que a internacionalização é a relação entre as instituições, aprimora a cooperação interinstitucional, permitindo a produção em conjunto, as trocas de experiência, convênios, eventos com participação internacional, enfatizando uma internacionalização solidária, no enfrentamento de causas que são compartilhadas entre instituições, assim como Bartell (2003 apud CUNHA, 2016, p. 63) “conceitua a internacionalização como ‘trocas internacionais relacionadas à educação’”.

A autora Knight (2014, p. 01 apud CUNHA, 2016, p. 63), apresenta o conceito de que a internacionalização é “o processo de integração de uma dimensão global e intercultural nos objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior”, com ênfase para a importância destes fatores serem integrados e favorecerem a criação de uma agenda própria de diplomacia universitária.

Além disso, a internacionalização pode trazer benefício para a comunidade em que a instituição está inserida, sendo um meio para formar profissionais mais bem preparados.

A internacionalização pode, por exemplo, ajudar no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes - por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. O objetivo não é um currículo mais internacionalizado nem um aumento na mobilidade acadêmica por si mesma. Em vez disso, o objetivo é garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado. A compreensão da internacionalização como um meio para se atingir um fim e não como um fim em si garante que a dimensão internacional seja integrada de maneira sustentável às principais funções do ensino e do aprendizado no ensino superior, da pesquisa e da produção do conhecimento, melhor servindo à comunidade e à sociedade (KNIGHT, 2012, p. 65).

Laus (2012) conceitua a internacionalização tendo como relevante o diálogo para o aprimoramento das práticas de ensino da universidade, visando o melhor desenvolvimento profissional:

[...] a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação de estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino pesquisa e extensão (LAUS, 2012 apud FRANKLIN, 2017, p. 04).

A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Os conceitos se ampliam ao longo do tempo e os diálogos sobre o fenômeno da internacionalização, promovidos em grandes eventos, destacam-se. A UNESCO, quando se posiciona sobre qualidade de educação, menciona que:

A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimento, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes e projetos de pesquisa internacionais, levando sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais (UNESCO, 1998)

Citando também o Tratado de Bolonha (1999), que se torna um processo na perspectiva da consolidação de um espaço europeu de ensino superior, no viés da internacionalização, tendo como um de seus objetivos a mobilidade de alunos (MORGADO, 2009).

Diante dos conceitos e debates promovidos, a internacionalização ganha uma expansão que pode ser observada no PNE (Plano Nacional de Educação 2014-2024), na estratégia 12.12, chamando atenção por ser uma estratégia para melhorar a formação profissional:

12.12 consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior (BRASIL, 2014, p. 74).

A fim de promover uma qualidade em nível mais alto para a educação superior, no PNE destacamos a estratégia 13.7, com ênfase para a expansão das atividades que são desenvolvidas no tripé da universidade, tornando global - em âmbito nacional e internacional - a visão da instituição.

13.7: fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014, p. 76).

Fomentar a cooperação entre instituições pode demonstrar a solidariedade e o engajamento pela busca da produção de conhecimento. Favorecendo não somente a própria instituição, mas a comunidade na qual ela está inserida, assim como a URI, sendo uma instituição comunitária que tem o dever de contribuir com o desenvolvimento de sua região, culturalmente, economicamente, socialmente e educacionalmente, trazendo benefícios muitas vezes pelas alianças entre pesquisadores, redes de pesquisa e professores que estreitam relações nos mais diversos eventos internacionais dos quais participam. Cria-se um leque de possibilidades para beneficiar a comunidade e também o profissional que está sendo formado.

O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA URI

A URI, instituição de caráter comunitário, comprometida com o desenvolvimento regional e nacional, está construindo a internacionalização, de diferentes maneiras, aos poucos, sendo um desafio para a universidade. O Plano de Desenvolvimento Institucional (Resolução n. 2107/CUN/2015), destaca o objetivo de “Implementar e gerar parcerias, estimular o intercâmbio com instituições que apresentam os seguimentos sociais, enfatizando a mobilidade acadêmica e a cooperação institucional” (p. 08).

Nos documentos da Universidade, como a Resolução 2114/CUN/2015, que dispõe sobre o Programa de Internacionalização da URI, observa-se que o objetivo principal do Programa é “realizar convênios internacionais e intercâmbios acadêmicos através da mobilidade de alunos, professores e pesquisadores” (Resolução n. 2114/CUN/2015) e, ainda, como afirma a Resolução n. 2107/CUN/2015 “A internacionalização da Universidade, far-se-á mediante a ampliação da cooperação e de intercâmbio técnico-científicos-culturais” (p. 45).

Na instituição, o Reitor, juntamente com o corpo docente e colaboradores, devem planejar coletivamente uma política de internacionalização, que contemple a estratégia de internacionalização, articulada com os cursos de graduação e pós-graduação, assim a URI, em suas estratégias de ação, contempla e se expressa de acordo com o conceito de Kinight (2014, p. 01) de que a internacionalização “é o processo de integração de uma dimensão global, intercultural, global nos objetivos, ensino, aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou de um sistema de ensino superior”.

Através do passe da mobilidade, a URI avista um horizonte de possibilidades desenvolvimentistas, na participação de eventos, dentro de uma cooperação internacional constituída por redes, ao inserir atividades de pesquisa da graduação e da pós-graduação em uma visão mais global, além do fortalecimento da valorização da cultura, visando o respeito, a integração cultural na perspectiva do multiculturalismo.

Especialmente na questão do intercâmbio na URI, há cinco modalidades, sendo elas: “I. Intercâmbio de estudos; II. Intercâmbio científico ou de pesquisa; III. Intercâmbio cultural ou linguístico; IV. Intercâmbio de dupla diplomação; V. Intercâmbio para estágios de Graduação, pós-graduação e de Pós-Doutorado” (Resolução n. 2114/CUN/2015), dando oportunidades aos docentes e aos discentes da URI agregarem em suas bagagens de experiência uma visão mais ampla do mundo.

Na política de internacionalização da instituição, contemplam-se as seguintes metas:

Art. 2º [...]

I. Sensibilizar a comunidade acadêmica para as relações internacionais;

II. Mapear as relações internacionais da URI/FW;

III. Incrementar e fomentar as relações internacionais na URI/FW;

IV. Divulgar oportunidades e eventos de âmbito internacional;

V. Participar em instâncias de fomento à internacionalização e capacitação em gestão de assuntos internacionais;

VI. Desenvolver acordos e parcerias com instituições internacionais de reconhecido prestígio acadêmico, em todos os continentes;

VII. Melhorar a condição de preparo de alunos para um mundo globalizado/internacionalizado;

VIII. Internacionalizar a grade curricular dos Cursos de Graduação e pós-graduação;

IX. Desenvolver ações de Extensão em parceria com instituições internacionais;

X. Aprimorar o perfil institucional no cenário global (URI, 2016b).

Percebe-se que a internacionalização traz muitos benefícios e, se trabalhada em conjunto na instituição, pode alcançar grandes metas. O processo de internacionalização na URI, embora ainda esteja incipiente, mostra o real significado de processo, no qual a construção do fenômeno em suas diferentes maneiras e quantidade, demanda tempo, experiência, compreensão, reflexão e noção de local.

Que este processo seja construído na união de vertical e horizontal, bilateral e multilateral ensejando a cooperação entre um e outro,

não para atingir um fim e si mesmo, mas como meio, possibilidade de caminho para, como afirma Stallivieri (2009):

[...] o desenvolvimento de profissionais que possam exercer suas atividades em qualquer parte do mundo; que possam se comunicar com estrangeiros de qualquer nacionalidade, utilizando pelo menos uma língua de comunicação internacional; que tenham o entendimento de que não existe uma cultura melhor do que a outra, mas que elas são apenas diferentes; que atuem com tolerância e flexibilidade diante do que lhes é desconhecido; que saibam reagir positivamente diante de obstáculos e dificuldades, e que sejam protagonistas de um momento fundamental para os rumos da humanidade, que vê na educação intercultural uma forma mais rápida e eficaz de buscar a paz entre as nações (STALLIVIERI, 2009, p. 20).

É possível que os indivíduos se reconheçam em seus hábitos, crenças, valores e ideologias, criando autonomia e responsabilidade, favorecendo a subjetividade. Esse fenômeno também proporciona o desenvolver crítico-reflexivo diante do país em que vive.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada a este trabalho consta de uma pesquisa qualitativa e exploratória, envolvendo pesquisa bibliográfica, com análise de produções de autores que abordam a temática da internacionalização no ensino superior e documental, em que foram abordados Atos Legais da URI, como resoluções e normativas internas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro que as relações transfronteiriças estão se ampliando cada vez mais e que a valorização da diversidade é um fator intrínseco. A internacionalização se constitui como a relação entre universidades e um meio para o desenvolvimento profissional, concomitantemente, atendendo as demandas do mundo globalizado. Conforme proposto na problemática e nos objetivos, neste estudo buscou-se refletir sobre a temática da internacionalização, explanando sobre as construções desse fenômeno na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen (URI).

Os conceitos estão em constante evolução e o esforço da universidade na busca de uma melhor qualidade de educação superior é contínuo. O processo de internacionalização na URI se constrói paulatinamente, apontando, inicialmente, para a cooperação internacional e o intercâmbio. Esse fenômeno, mencionado sempre nos documentos oficiais, começa a se concretizar na prática. Com o planejamento e a dedicação do Núcleo de Internacionalização que existe na Universidade, o processo sempre é pensado e discutido com intencionalidade e cuidado. Há desafios, sempre haverá, mas a missão de formar cidadãos competentes e crítico-reflexivos em sua área profissional perante o mundo, torna ainda mais esperançoso o projeto de implantação, como um aliado ao desenvolvimento da universidade, ao responder às demandas que são sempre impostas.

Dentro da perspectiva da internacionalização solidária, as pesquisas sobre esse fenômeno se expandem na Universidade, permitindo que, cada vez mais, possa-se discutir sobre esse tema e, agregar conhecimentos, para assim solidificar a internacionalização.

O contexto atual, precisa de um profissional preparado para trabalhar em um mundo cada vez mais globalizado e

internacionalizado, surge a necessidade de internacionalizar para auxiliar nesse processo de formação, que oportuniza singularidade a partir da experiência de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024. [Recurso Eletrônico]:* Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. *Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade da educação superior?* São Leopoldo: Oikos, 2016.

FRANKLIN, Luíza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMEENDOERFER, Magnus. *Processo de internacionalização do Ensino Superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil.* São Paulo: Rev. Inter. Educ. Sup. v. 4, n. 1, p. 130-151, jan./abr. 2017.

KINIGTH, Jane. Cinco verdades sobre internacionalização. *International Higher Education*, n. 69, inverno 2013 (Hemisfério Norte). Edição brasileira – *Revista Ensino Superior Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>.

MORGADO, José Carlos. *Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado.* Campinas: Educ. Soc., 2009.

STALLIVIERI, Luciane. *As Dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional.* Argentina, Buenos Aires: Universidad Del Salvador/Brasil, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <<https://racimo.usal.edu.ar/52/1/Stellivieri.pdf>> .

STALLIVIERI, Luciane. *O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior.* Caxias do Sul: Assessoria de Relações Interinstitucionais e Internacionais. 2003. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/processo_internacionalizacao.pdf> . Acessado em: 16. Nov. 2017.

UNESCO. *Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação - 1998.* Paris, 1998.

URI. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. *Resolução Nº 2114/CUN/2015.* Dispõe sobre Programa de Internacionalização da URI. Erechim, 02 de outubro de 2015.

URI. *Resolução Nº 2107/CUN/2015*. Dispõe sobre Plano de Desenvolvimento Institucional da URI – PDI 2016-2020. Erechim, 31 de julho de 2015.

URI/FW. CONSELHO DE CÂMPUS. *Normativa Nº 02/2016*. Dispõe sobre o acesso e distribuição dos recursos do Processo de Mobilidade de Docentes e Discentes da pós-graduação e Graduação, da Educação Básica e Técnicos Administrativos da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Frederico Westphalen, 2016 b



25

Gabriela Barichello Mello
Marilene Gabriel Dalla Corte

**A PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO NA
PÓS-GRADUAÇÃO
EM FACE OS CONTEXTOS
EMERGENTES
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.414-429

INTRODUÇÃO

A Educação Superior vem se diversificando a partir das demandas e contextos que configuram atualmente a sociedade, como também a partir das influências políticas e dos organismos multilaterais. O artigo propõe a discussão de temas emergentes presentes no contexto educacional e quem tem [re]configurado práticas, discursos e posturas que envolvem a realidade do espaço universitário, na perspectiva de mestrados profissionais.

Esta pesquisa configura-se como uma tentativa de divulgar e contextualizar o que se tem produzido no âmbito da pós-graduação, apresentando os impactos, relatos e produtos presentes nas produções científicas e como refletem nos contextos e na formação dos profissionais. Com isto, este trabalho objetiva: (a) mapear as dissertações do curso e mestrado profissional em políticas públicas e gestão educacional da UFSM; (b) reconhecer possíveis contextos emergentes e suas inter-relações com as políticas e processos de gestão da Educação Superior.

A metodologia de pesquisa está ancorada no estado do conhecimento, que se refere à “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), sendo realizado junto ao Manancial, repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria, que apresenta a produção científica, técnica, artística e acadêmica da referida instituição. Na busca realizada optou-se por trabalhos que dimensionem os cenários e desafios da Educação Superior. Após a localização do banco de dados, os primeiros critérios de inclusão e exclusão das pesquisas foram a “definição do tempo”, “área de conhecimento” e “Programa de pós-graduação” em que as pesquisas foram desenvolvidas, conforme figura 1.

Figura 1 - Critérios para a pesquisa do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da UFSM, foi escolhido em meio a sua especificidade, pois configura-se como um mestrado profissional voltado para a área básica e de avaliação da educação, tendo como objetivo promover formação continuada aos profissionais da educação, no sentido de qualificar a sua atuação em processos de gestão administrativa, financeira e pedagógica das redes/sistemas e contextos educativos, considerando as políticas públicas da educação em inter-relações com os desafios educacionais da contemporaneidade (PPPG/UFSM, 2015).

Os Mestrados Profissionais possuem características distintas que os diferencia das demais modalidades de cursos da pós-graduação brasileira, Os cursos do MP são voltados para a aplicação prática, em um campo profissional devidamente definido, visando o uso de conhecimentos e métodos científicos atualizados em situações e problemas reais e mais imediatos, tendo caráter terminal (FICHER, 2003).

A Portaria nº 60 de 2019, que atualiza a regulamentação sobre mestrado e doutorado profissionais, evidencia o objetivo de capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia, entre outros objetivos. Outro ponto importante a

ser considerado no MP apontado por Negret (2008) são os impactos, que estão relacionado diretamente com a utilização dos produtos, das lições e das aprendizagens geradas nos projetos de pesquisa e com os efeitos ou mudanças ocasionadas por essa utilização.

O ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento pode ser considerado um forte instrumento para o pesquisador, uma vez que, este tipo de estudo contribui não somente para quem realiza, mas também como aprofundamento nos trabalhos sobre o objeto de estudo proposto. Ferreira (2002) salienta sobre o desafio de mapear e de discutir sobre determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e discutidos nos diferentes tempos e lugares, bem como, sobre quais condições e formas têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado.

Delimitando o banco de dados e filtro de refinamento, encontrou-se um total de 57 dissertações publicadas com temáticas variadas, o critério de inclusão e exclusão utilizado foi a localização do termo de busca no título da publicação, assim sendo, as dissertações selecionadas para esta pesquisa possuem como foco os estudos voltados para a educação superior e suas interfaces, totalizando 15 produções que pesquisam sobre e neste contexto.

A partir desta primeira fase, segundo Morosini e Fernandes (2014), é o momento de realizar leitura flutuante do corpus da análise, com vistas a construir e sistematizar a bibliografia pesquisada para elaborar tabelas que auxiliem na organização de possíveis categorias de análise, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Dissertações pesquisadas no Estado do Conhecimento

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR(A)	ANO
Desempenho acadêmico no ensino superior: uma análise contextual	<i>Luci Annee Vargas Carneiro</i>	2017
Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero	<i>Sandra Mara Venturinl</i>	2017
Proposta de gestão orçamentária compartilhada a partir dos resultados efetivos da avaliação externa: um estudo de caso no CE – UFSM	<i>André Luís Kieling Ries</i>	2017
Diretrizes para o desenvolvimento de processos de autoavaliação de cursos de graduação	<i>João Timóteo de Los Santos</i>	2018
Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM	<i>Simone da Rosa Messina Gomez</i>	2018
Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior	<i>Cristian Evandro Sehnem</i>	2018
Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior	<i>Danieli Wayss Messerschmidt</i>	2018
Evasão discente em cursos de graduação do Campus Itaqui da Unipampa: análise Wdas causas e propostas de ações	<i>Felipe Batista Ethur</i>	2018
Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAr – Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão	<i>Greice Lopes Maia Fonseca</i>	2018
Sistema de avaliação da educação superior: (in)congruências e repercurssões nas insituições de ensino superior privadas	<i>Ricardo Xavier Coelho</i>	2018
Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-PROEJA no Ensino Superior: auto(trans)formações possíveis	<i>Ivani Soares</i>	2019
Política pública de financiamento do ensino superior em tempo de crise: estratégias de gestão em uma instituição particular.	<i>Everton Luis de Lima Guterres</i>	2019
Políticas de assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS: estratégias de permanência do estudante na educação superior	<i>Luciane Leoratto Pozobon</i>	2019

As ações de extensão como prática formativa dos alunos do ensino médio integrado e superior do IFFar – Campus São Borja	<i>Laiane Frescura Flores</i>	2019
Cooperação e integração regional na perspectiva sul-sul: contribuições à internacionalização da educação superior	<i>Fernanda Ziani Mendes</i>	2019

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os trabalhos selecionados desvelam o que se tem discutido e pesquisado no âmbito científico e prático no campo da Educação Superior, e anunciam sobre temáticas que estão presentes no cotidiano das IES como desafios, possibilidades e limites. As produções selecionadas para esta pesquisa foram publicadas a partir do ano 2017, tendo em vista que o curso de MP em Políticas Públicas e Gestão Educacional teve sua primeira turma iniciando em 2015.

Assim sendo, as produções encontradas convergem nas discussões sobre políticas públicas, trazendo para pesquisa programas como Programa Universidade para Todos (ProUni), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), entre outros que, de forma geral, abrangem referencialmente a temática da Educação Superior, enfocando um panorama histórico, político e social de determinados tempos e acontecimentos da sociedade brasileira.

As categorias determinadas para esta produção do Estado do Conhecimento foram alinhadas as aproximações de temática e referencial, bem como, relacionadas à constituição de políticas públicas voltadas para a Educação Superior. Nessa direção, as categorias gerais de análise (Figura 2) que emergiram deste estudo apresentam e intensificam o debate acerca dos contextos emergentes na Educação Superior.

Figura 2 - Categorias de análise para o Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sistematicamente os trabalhos foram organizados da seguinte forma: oito trabalhos que discutem sobre o acesso, permanência e evasão; quatro trabalhos sobre avaliação e financiamento; dois trabalhos abordando o tema extensão e um trabalho com foco nos processos de internacionalização.

Quanto a categoria *Extensão* na Educação Superior, a dissertação de Gomez (2018) trata da extensão universitária em termos de gestão e qualidade, por meio de uma proposta de institucionalização dos cursos de língua estrangeira na UFSM e possui como título "Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM". A autora destaca como de-

safio para a gestão ampliar a oferta dos cursos de idiomas para a comunidade interna e externa, bem como diversificação nas opções de línguas estrangeiras. Também, na perspectiva da extensão, a dissertação intitulada “As ações de extensão como prática formativa dos alunos do ensino médio integrado e superior do IFFar – Campus São Borja”, produzida por Flores (2010), resultou que a interação e o convívio com o público das comunidades e Instituições atendidas, proporcionou aos alunos a construção e aprimoramento de habilidades, crescimento pessoal e profissional, incorporação de novas práticas, trocas de experiências, visão crítica acerca da realidade e das desigualdades, trabalho em equipe, possibilidades de participação em eventos e de produção científica.

A categoria *Avaliação e Financiamento* possui quatro trabalhos que dissertam sobre indicadores da avaliação externa e distribuição de recursos orçamentários, processos de autoavaliação e programas e políticas de financiamento estudantil, sendo eles: “Política pública de financiamento do Ensino Superior em tempo de crise: estratégias de gestão em uma instituição particular”, por Guterres (2019); “Proposta de gestão orçamentária compartilhada a partir dos resultados efetivos da avaliação externa: um estudo de caso no CE – UFSM”, de autoria de André Luís Kieling Ries (2017); “Diretrizes para o desenvolvimento de processos de autoavaliação de cursos de graduação”, escrita por Santos (2018) e “Sistema de avaliação da Educação Superior: (in) congruências e repercussões nas Instituições de Ensino Superior privadas”, produzida por Coelho (2018).

Na categoria *Acesso, permanência e evasão*, encontrou-se oito trabalhos com foco nas atuais políticas de ampliação do acesso, que incorporam estudantes de diferentes contextos sociais e culturais com dificuldades e necessidades específicas nas IES, tornando-se evidente que surjam demandas e desafios para a gestão dos cursos e para as instituições e seus segmentos, como permanência e qualidade. Três

trabalhos tratam diretamente sobre a evasão em Instituições de Ensino Superior, sendo intituladas: “Evasão discente em cursos de graduação do Campus Itaqui da Unipampa: análise das causas e propostas de ações”, de Felipe Batista Ethur (2018); “Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFAr – Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão”, de autoria Greice Lopes Maia Fonseca(2018); e “Desempenho acadêmico no ensino superior: uma análise contextual”, escrita por Luci Annee Vargas Carneiro (2017).

Ainda, no que tange a categoria de acesso, permanência e evasão, os trabalhos de Messerschmidt (2018) sobre “Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior” e de Sehnem (2018) “Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior”, abordam discussões referentes aos processos de inclusão e acessibilidade tendo em vista práticas pedagógicas e adaptações que favoreçam aos estudantes com deficiência qualidade nos processos de aprendizado, sua permanência e autonomia na Educação Superior.

A dissertação “Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero”, de Venturini (2017), retrata os perfis de acadêmicas mulheres dos cursos noturnos de licenciatura da UFSM que, em sua maioria, são mães e esposas que exercem funções concomitantemente em trabalhos remunerados, em trabalhos domésticos e que cursam uma graduação. Já a dissertação de Soares (2019), intitulada “Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-PROEJA no Ensino Superior: auto(trans)formações possíveis” aborda temas referentes a cotas sociais e democratização do acesso ao ensino, como por exemplo, estudantes do EJA/PROEJA no Ensino Superior.

Na categoria *Internacionalização* da Educação Superior, a dissertação de Mendes (2019), intitulada “Cooperação e integração regional na perspectiva sul-sul: contribuições à internacionalização

da educação superior”, buscou respostas para os seguintes questionamentos: como ocorre a cooperação internacional, na perspectiva Sul-Sul, entre Unipampa (Campus Santana do Livramento) e Udelar (Centro universitário de Rivera), e quais contribuições para a concretização e o fortalecimento da integração regional solidária e inclusiva? Para a autora, o cenário da internacionalização da ES, no contexto da cooperação Sul-Sul, está em constante movimento e não encontra um eco uníssono em razão das assimetrias econômicas entre os países.

CONTEXTOS EMERGENTES E AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

O cenário da Educação Superior no Brasil tem se modificado significativamente nas últimas décadas, como resultado de (re) formulação de políticas públicas, aspectos ideológicos governamentais, influência de organismos multilaterais, assim como influências de demandas sociais, culturais, econômicas e históricas do país. Nesse sentido, Dalla Corte (2017) afirma que estas transformações que acontecem no contexto das Instituições de Educação Superior (IES), que aparentemente são internas, possuem inter-relação com as demandas sociais, culturais e econômicas. Estas demandas implicam no surgimento de uma nova arquitetura para as Educações Superior e, conseqüentemente, atuais demandas para a universidade que, influencia e se deixa influenciar pelas políticas públicas educacionais globais e locais. Essa realidade multifacetada passou denominar-se contexto emergente e requer uma nova pedagogia universitária que se ancora num ambiente de mudança e tensionamentos.

A Educação Superior no Brasil, especial nas duas primeiras décadas do século XXI, foi marcada pela expansão acelerada, tendo

como fio condutor políticas de interiorização, de diversificação, de privatização e por tendências democratizantes. Historicamente, a Educação Superior no Brasil, caracterizou-se por ser excludente e, ao longo dos anos pós-LDB/96, políticas públicas tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e programas de financiamento estudantil como FIES, passaram a mobilizar os processos de expansão à ES, democratizado e ampliado o acesso e a permanência, gerando impactos socioeducacionais substanciais no contexto local.

No entanto, apesar do avanço no acesso do estudante a Educação Superior, não podemos considerar o acesso como sinônimo de qualidade. Carneiro (2017) afirma que, se a partir das políticas de interiorização e expansão da Educação Superior garantimos o acesso, é preciso pensar o público que estamos recebendo, especialmente nas novas IES, e promover ações que concretizem a permanência e a formação qualificada.

Estes contextos emergentes não se configuram isoladamente e, também, se apropriam de mudanças na tentativa de adequar-se as novas diretrizes globais. Messerschmidt (2018) afirma que o entrelaçamento das questões econômicas, sociais e históricas permite verificar o aumento do ingresso de pessoas com deficiência na universidade, embora seja uma realidade recente, mas representa uma parcela significativa das vagas ofertadas nos cursos de graduação.

Outro contexto emergente evidenciado, são as ações de extensão que se revelam significativas para os alunos, pois atuam de forma efetiva tanto na formação acadêmica, profissional, como também na formação humana e cidadã dos envolvidos. As ações de extensão proporcionam formação e um currículo diferenciado, qualificando o conhecimento científico e popular, promovendo a transformação social (FLORES, 2019), para além de ações assistencialistas das universidades.

Severino (2007), corrobora, afirmando que a extensão universitária requer ser entendida como processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interage conjuntamente, criando vínculos entre a Universidade e a sociedade, sendo que ao mesmo tempo em que a extensão enriquece o processo pedagógico ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento compartilhado de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento.

Também, outro contexto emergente que se evidencia, se refere aos processos de avaliação, como o SINAES, resultante de reformas universitárias. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) constituiu-se por meio da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003, a qual foi convertida na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (art. 1º, BRASIL, 1996). Este Sistema avalia os aspectos relacionados a três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, no que tange ao ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

O Brasil, nesta lógica, precisa reconhecer e compreender os aspectos subjacentes as “orientações” dos organismos internacionais. Junior e Catani (2013) trazem como a “mola basilar” da Educação Superior os processos de internacionalização, em que desde os seus primórdios é *locus* das possibilidades de uma integração cidadã e é inerente à ideia de universidade numa aldeia global. Essa ideia tem sido defendida por processos coletivos multilaterais, presentes cada vez mais nos documentos recentes sobre educação superior.

Para tanto, Mendes (2019) desvela que o país tem trilhado os caminhos no sentido de universalizar e democratizar o acesso a

educação em seu território, bem como, tem enfrentado os desafios de cruzar as fronteiras através de cooperações acadêmicas internacionais. No entanto, ainda, se evidencia uma logística emperrada em função de uma legislação arcaica, altamente burocrática e que desconsidera a existência da peculiaridade que evolue a agenda fronteiriça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, na perspectiva dos contextos emergentes na Educação Superior, os trabalhos evidenciam desafios para gestão universitária e seus sujeitos, desafios estes relacionados a acesso, permanência e evasão de estudantes, a expansão do ensino e das instituições, a internacionalização e a inclusão social e acessibilidade. Cabe destacar que tais categorias não [re]montam a totalidade, mas apontam cenários frutíferos para novas configurações da gestão universitária no período estudado e retratado nesta produção.

O estado do conhecimento possibilitou, portanto, um olhar criterioso no panorama das publicações e notícias em um determinado recorte temporal em que foram reconhecidos os principais resultados da investigação, as temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos para pesquisas futuras.

É existente uma abrangência de muitos municípios e instituições da região e fora dela, as pesquisas foram desenvolvidas em cidades como São Borja, São Vicente do Sul, Itaqui, Santa Maira, Alegrete, Santana do Livramento, Rivera, entre outras localidades. Sendo possível reconhecer que estas pesquisas geraram impactos em seus contextos possibilitando um [re]pensar dos processos na Educação Superior.

Evidenciou-se, a partir das análises dos textos categorizados, convergências e, também, divergências entre as políticas públicas

educacionais e os movimentos globais que delineiam o cenário e a conjuntura da Educação Superior na atualidade. Entretanto, percebeu-se que tais indicativos de contextos emergentes, voltados ao acesso, permanência e evasão, expansão, internacionalização e avaliação e financiamento estão intimamente relacionados a elementos que interferem na (re)formulação de políticas educacionais, bem como são decorrentes de tais políticas e se descortinam em ações de governo e/ou institucionais.

Com a expansão flexível e acelerada da Educação Superior, especialmente nos primeiros quinze anos do século XXI, os processos de acesso e qualidade passaram a ser repensados, no entanto, é preciso se (re)pensar condições de permanência, afim de evitar expressivos indicadores de evasões em cursos de graduação em especial.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Luci Annee Vargas. *Desempenho acadêmico no ensino superior: uma análise contextual*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

COELHO, Ricardo Xavier. *Sistema de avaliação da educação superior: (in) congruências e repercursões nas insituições de ensino superior privadas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

DALLA CORTE, M. G. *Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização*. Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, set.-dez. 2017.

Educacional, 2015. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2019/04/PPC_MESTRADO-PROFISSIONAL_2015.pdf. Acesso em: 15 set 2020.

ETHUR, Felipe Batista. *Evasão discente em cursos de graduação do Campus Itaquí da Unipampa: análise das causas e propostas de ações*. Dissertação

(Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional)
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

FISCHER, T. *Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional*.
Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, p. 119-123, 2003.

FLORES, Laiane Frescura. *As ações de extensão como prática formativa dos alunos do ensino médio integrado e superior do IFFar – Campus São Borja*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

FONSECA, Greice Lopes Maia. *Indicadores de evasão e baixa procura nos cursos de licenciatura do IFFar – Campus São Vicente do Sul: rearticulações na gestão*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina. *Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

GUTERRES, Everton Luis de Lima. *Política pública de financiamento do ensino superior em tempo de crise: estratégias de gestão em uma instituição particular*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

MENDES, Fernanda Ziani. *Cooperação e integração regional na perspectiva sul-sul: contribuições à internacionalização da educação superior*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss. *Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez. 2014.

NEGRET, Fernando. *A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação*. Revista: RBPG, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dezembro de 2008. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/152/146>. Acesso em: 16 set 2020.

POZOBON, Luciane Leoratto. *Políticas de assistência estudantil da Universidade Federal de Santa Maria/RS: estratégias de permanência do estudante na educação superior*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

RIES, André Luís Kieling. *Proposta de gestão orçamentária compartilhada a partir dos resultados efetivos da avaliação externa: um estudo de caso no CE – UFSM*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

SANTOS, João Timóteo de Los. *Diretrizes para o desenvolvimento de processos de autoavaliação de cursos de graduação*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SANTOS, Marcele Finamor dos. *Percurso universitário: saúde e adoecimento do estudante*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SEHNEM, Cristian Evandro. *Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Ivani. *Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-PROEJA no Ensino Superior: auto(trans)formações possíveis*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

UFSM. *Projeto Pedagógico de curso Mestrado Profissional Em Políticas Públicas E Gestão*

VENTURINI, Sandra Mara. *Gestão da permanência de acadêmicas em cursos de formação docente: uma questão de gênero*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

26

María Helena Ludwig
Doris Pires Vargas Bolzan

**CONTEXTOS EMERGENTES
RECONHECIDOS
POR PROFESSORES E GESTORES
NA ETAPA DO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO
NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SANTA MARIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.430-446

INTRODUÇÃO

Os contextos emergentes têm sido uma temática estudada por um conjunto de professores e pesquisadores, como Bolzan (2016 - 2020), Morosini (2020), Kenski (2013), bem como de grupos universitários, integrados a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). As investigações acerca da temática, apontam para caminhos de inovação, problematizando possíveis modificações, diante da realidade educacional, dos diferentes níveis e etapas de ensino, a partir de contextos que emergem nas singularidades dos espaços que os sujeitos vivenciam e se estendem para o coletivo, implicando no social (MOROSINI, 2020).

Desse modo, neste trabalho abordaremos os contextos emergentes presentes na etapa do ciclo de alfabetização, de uma realidade municipal, constituindo um recorte dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa monográfica²². Nesta pesquisa, tivemos por objetivo reconhecer quais os contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização, identificando-os por meio dos elementos expressos por professoras e gestoras que atuam neste espaço. Objetivamos ainda, identificar a implicação destes contextos na organização do trabalho pedagógico, refletindo acerca das práticas pedagógicas e da dinâmica escolar.

Ao olharmos para os contextos emergentes presentes na etapa do ciclo de alfabetização de uma determinada localidade, não poderíamos deixar de inferir que estas questões só são possíveis de serem pensadas, ao passo que são ouvidas as diversas vozes

²² A referida monografia, intitulada “Contextos emergentes no ciclo de alfabetização: um estudo na rede municipal de Santa Maria” (LUDWIG, 2020), foi desenvolvida para o curso de especialização em Gestão Educacional da UFSM. Além disso, constituiu-se como um desdobramento das pesquisas do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFPOPE), por meio do projeto “Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”.

presentes neste espaço. Mas, ao mesmo tempo, tínhamos presente a importância de propiciar espaços abertos, a fim de cada um pudesse se expressar livremente, trazendo ainda mais riqueza de detalhes, uma vez que o próprio assunto nos faz esta proposta.

Assim, optamos por realizar o levantamento da pesquisa por meio de um questionário, que abrangesse as duas possibilidades/intenções. Constituímos questões objetivas, que resultaram em evidenciar as porcentagens acerca dos contextos emergentes previamente elencados. E, também, organizamos questões abertas, com perguntas problematizadoras de cada contexto pontuado, bem como de novos possíveis contextos a serem elencados/descritos por cada sujeito.

Organizado o instrumento de pesquisa, iniciamos o contato com as escolas da rede municipal, algumas por telefone e outras (que não atenderam) de forma presencial. A partir deste primeiro contato, obtivemos o aceite de cerca de 24 escolas (considerando a não obrigatoriedade de identificação), para um total de 56 escolas de ensino fundamental, ativas em Santa Maria/RS. Depois, realizamos a entrega dos questionários, contando com a participação de 81 sujeitos, entre professoras e gestoras, vinculadas ao contexto pesquisado. Por fim, foi combinado um período com cada escola, para que os sujeitos respondessem, e pudéssemos buscar os questionários para posterior análise e interpretação dos dados.

Logo, esta pesquisa caracterizou-se por um estudo quali-quantitativo, possibilitando realizar, em um primeiro momento, um levantamento por meio da pesquisa exploratório-descritiva. Para tanto, pautamo-nos nos estudos de Gil (1999), que propõe a análise dos aspectos dos dados quantificáveis por meio da estatística descritiva, resultando na frequência e/ou no percentual de respostas. Este tipo de análise, segundo o mesmo autor, proporciona uma visão geral, que se traduz por caracterizar elementos típicos de um mesmo grupo; as

diferenças dos indivíduos no grupo; e, como os indivíduos se organizam sobre determinadas variáveis.

Após esta primeira etapa, adentramos mais a fundo nas questões descritivas, realizando as interpretações dos achados, com respaldo na perspectiva sociocultural, cunhada por Bolzan (2009) e outras definições que colaboraram com a reflexão a partir dos estudos de Freitas (1998). A abordagem sociocultural caracteriza-se pelo entrelaçamento das questões culturais e sociais e com o modo que ocorrem as relações humanas. Nessa perspectiva, é possível olhar para a narrativa dos sujeitos, fazendo uma leitura dos significados e das subjetividades, interpretando-as a partir das relações sociais vividas, vindo ao encontro daquilo que nos propunha a temática, compreender os contextos emergentes do ciclo de alfabetização.

Percebemos que utilização do método misto na pesquisa em educação, favoreceu o desenvolvimento deste trabalho, e conforme já referido por autores como Flick (2004), Gatti (2004) e, Creswell e Clark (2007), possibilitou uma análise mais ampla, enriquecendo e dando ainda mais credibilidade aos achados evidenciados. Além disso, as narrativas dos sujeitos, examinadas a partir da realização da análise percentual dos dados, contribuiu para interpretar e compreender as demandas emergentes no contexto investigado.

Desse modo, a pesquisa resultou em um levantamento dos contextos que se fazem emergentes para professores e gestores que atuam na etapa do ciclo de alfabetização, como exemplo da inclusão, tecnologia, programas e políticas de governo, entre outros elementos. E, assim, foi possível aprofundar a discussão dos achados, a partir da abordagem sociocultural, elencando a *formação docente*, a *ação pedagógica* e os *dilemas da docência*, como dimensões categoriais da pesquisa, que possibilitaram compreender as narrativas e refletir possíveis caminhos de inovação, diante dos contextos elencados.

ACHADOS E DISCUSSÕES

A organização, leitura e interpretação das respostas obtidas por meio das questões objetivas e abertas do questionário, acerca dos elementos constitutivos da temática, possibilitaram o levantamento percentual e a construção das dimensões categoriais deste estudo. Deste modo, apresentamos brevemente o percentual de sujeitos que consideram a inclusão, tecnologia e programas de governo, como contextos emergentes em suas realidades, e respectivamente se estes implicam na organização da ação pedagógica.

A partir disso, apresentamos os elementos categoriais que entrecruzam e ampliam a discussão destes contextos, e dilemas docentes que são interpretados a partir das narrativas dos sujeitos, por meio da abordagem narrativa sociocultural (BOLZAN, 2009). Para interpretação dos achados, contamos com os estudos de autores como Marcelo Garcia (1999), Mantoan (2008), Kenski (2013), Imbernón (2006), Bolzan (2009), entre outros, que nos ajudam a discutir e compreender os diversos contextos emergentes revelados nesta pesquisa.

Logo, acerca da inclusão, como primeiro contexto elencado no questionário, os achados percentuais da pesquisa evidenciaram que, dos 81 sujeitos que participaram, 96% consideram-na, plenamente ou em parte, como um contexto emergente. Da mesma forma, 96% dos sujeitos evidenciam que este contexto repercute no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esses percentuais revelam a importância de pensar o contexto da inclusão escolar, em suas diversas problemáticas, pois de acordo com Almeida (2007), a inclusão é garantida por meio das leis e documentos oficiais, na direção de estabelecer uma educação inclusiva e diminuir os efeitos da exclusão. Segundo o autor, para atender a nova ordem vigente, que é a de ensinar a todos, sem

distinção, é preciso defender e promover a criação e execução de políticas públicas para a formação de professores.

Nessa perspectiva, as respostas dos sujeitos, referindo-se ao contexto da inclusão, também repercutiram na discussão acerca da importância da formação, que ocorre geralmente pela busca individual ou pelos debates em grupo, que favorecem a reflexão docente. As seguintes narrativas²³ evidenciam essa mobilização docente quanto aos processos inclusivos.

Se faz necessários estudos permanentes, dedicação e conhecimentos específicos, [...] visando o desenvolvimento em específico de cada e todos os estudantes. (PROF. 51)

A inclusão faz parte do cotidiano escolar e por isso estou buscando a especialização em Psicopedagogia que trabalho as dificuldades de aprendizagem e a inclusão é garantida por lei e é direito da criança estar matriculada e frequentando a classe de ensino. (PROF. 66)

Repercuta no trabalho pedagógico, porque exige que, como coordenadora, seja elaborado propostas e ações que viabilizem um trabalho docente diferenciado para se adequar as exigências dessas demandas e para isto é necessário espaços e tempos de estudos e reflexões e planejamentos de ações para serem desenvolvidos, considerando a inclusão em todas as suas dimensões. (PROF. 34)

Diante das manifestações, identificamos movimentos formativos de autoformação, que segundo Marcelo Garcia (1999), consiste na busca de qualificação pelo próprio professor, para superar suas necessidades e objetivos, de modo a promover reflexões subjetivas do seu trabalho. E, algumas descrições apontam também para a necessidade e o potencial da interformação, que conforme o mesmo autor, caracteriza-se pelo conjunto de ações formativas dos sujeitos, que partem das práticas comuns para estudarem alternativas ao próprio

²³ A fim de evidenciar as narrativas, enquanto vozes dos sujeitos e achados da pesquisa, optamos por colocá-las, no texto deste trabalho, com recuo de parágrafo à esquerda de 2cm.

trabalho (MARCELO GARCIA, 1999). Desse modo, percebemos que os processos de inclusão ainda revelam insuficiência de movimentos formativos, promovidos por meio das políticas, caracterizando uma demanda emergente acerca deste contexto.

Outro ponto de destaque, refere-se a dimensão da ação pedagógica, na qual a inclusão suscita discussões acerca de organizar um planejamento diferenciado para os alunos público-alvo da educação especial, sendo problematizados os desafios dessa prática. Esse entendimento, gera a necessidade de modificar as dinâmicas de ensino, elaborando atividades de acordo com as diferenças, e, ao mesmo tempo, integrando-as para que os estudantes não se sintam excluídos.

Tenho dois alunos incluídos e, portanto, meu plano de aula é montado como intuito de socializar e incluir os mesmos. (PROF. 24)

[...] preciso sempre pensar em adaptar conteúdos e projetos, ações para este aluno. Não fazendo um planejamento diferente, mas incluir na sua prática diária com todos os alunos e situações da escola. (PROF. 27)

[...] é preciso considerar a deficiência da criança para propor atividades as quais ele consiga realizar, sem, no entanto, sentir-se excluído. (PROF. 68)

E, por outro lado, algumas professoras refletem na direção de considerar que o processo inclusivo se refere a um planejamento voltado à singularidade de cada estudante, de modo a pensar as diferentes demandas e a diversidade presente em sala de aula.

Trabalhar com a inclusão transforma sobremaneira a atuação em sala de aula. É preciso reorganizar-se assim como reorganizar a prática a fim de atender as necessidades dos alunos (Não só dos alunos com necessidades especiais, mas de todos da turma). (PROF. 5)

Todos os alunos apresentam demandas, as adaptações vão sendo necessárias e precisam ser feitas de acordo com o que

os alunos apresentam independentemente de serem alunos público-alvo da educação especial ou não. (PROF. 63)

Essa perspectiva apontada pelas professoras, vem ao encontro dos estudos de Mantoan (2008, p. 24) ao afirmar que “a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Desse modo, as professoras reconhecem ainda, que a inclusão repercute na prática em sala de aula e demonstram a preocupação com a opção metodológica e adaptações, a fim de favorecer a aprendizagem de todos os alunos, bem como dos estudantes público-alvo da educação especial.

Ainda acerca da inclusão, as professoras apontam outros dilemas da docência e contextos que interferem na prática inclusiva, como: diferentes dificuldades de aprendizagem; o contexto social e econômico em situações de vulnerabilidade social; a deficiência de recursos humanos e materiais, como estrutura e sala de atendimento, profissionais específicos, entre outros; a distância das famílias no processo de inclusão escolar; a falta de políticas que auxiliem e deem subsídios a todos esses desafios; entre outros elementos que caracterizam problemáticas acerca da inclusão escolar. As narrativas que seguem expressam esses entendimentos:

A vulnerabilidade social é um contexto emergente no qual nenhuma formação proposta pelo governo contempla, pois parece que só são feitas atividades para os alunos “ideais”. (PROF. 6)

São necessárias algumas mudanças e ter alternativas para atender crianças com tamanha complexidade socioeconômica, dificuldades de aprendizagem, diferentes necessidades especiais, etc... (PROF. 11)

Apesar da especificidade do aluno(a) incluído(a) influenciar na elaboração do planejamento, me deparo com dificuldades como

a falta de conhecimento; falta de apoio (família, atendimento especializado); estrutura da escola etc. (PROF. 58)

Estes vários aspectos configuram-se como dilemas da docência, uma vez que, segundo Mantoan (2008), a inclusão gera uma crise na escola, pois problematiza o papel de todos os envolvidos e depende ainda de outros fatores políticos e estruturais, para abranger todas as crianças nos processos de ensinar e de aprender. Desse modo, os caminhos trilhados para exercer uma prática inclusiva, como previsto em lei, ainda são incipientes e se constituem em um contexto emergente para a realidade da população investigada.

Referente a tecnologia, os percentuais apresentam que este contexto é percebido, plenamente ou em parte, como um tema emergente por 100% das professoras, evidenciando a urgência de mobilizações no sentido de introduzir os meios tecnológicos na realidade e na prática escolar. Nesta direção, 98% dos sujeitos evidenciaram que este contexto repercute no desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que já faz parte da vida dos estudantes, mas nem sempre se encontram condições humanas e/ou materiais de introduzir a tecnologia na dinâmica em sala de aula.

Desse modo, os sujeitos trazem a formação docente como uma necessidade e ao mesmo tempo algo imprescindível para que se possa vivenciar processos de ensino e de aprendizagem mais dinâmicos, por meio do uso das tecnologias.

Estar em sintonia com as diversas tecnologias é indispensável, já que a sociedade em geral está em contato com elas, a escola deve encontrar maneiras de inovar em suas metodologias e utilizar as diversas alternativas tecnológicas para enriquecer o processo de aprendizagem. (PROF. 12)

[...] no contexto da escola, ela é um embate, porque alguns professores não fazem uso nem de e-mail quanto mais trabalhar com as novas tecnologias, isto aponta para quebra de paradigmas, só assim novas concepções e modos de ensinar

podem acontecer, de modo que exigem também investimentos na formação. (PROF. 34)

[...] não domino a tecnologia como deveria, mas procuro aprender o que não sei. Algumas atividades ainda me utilizo de outras formas para desenvolvê-las. (PROF. 47)

Algumas professoras dimensionam as tecnologias como um aspecto que mobiliza a ação docente, uma vez que já fazem parte da sociedade, pois estão cada vez mais próximas do espaço educativo, trazendo novos conhecimentos e ações. Outras, pontuam a vivência da tecnologia como um desafio para muitos professores, que buscam outros meios mais convencionais para realizar suas atividades, incitando a formação como meio para que possa haver uma mudança de paradigmas educacionais, frente a esse contexto. Logo, a formação docente voltada ao conhecimento e ao uso das tecnologias da informação, é uma necessidade emergente, pois propicia uma maior aproximação da escola com as vivências da sociedade (KENSKI, 2013).

Na relação com a ação pedagógica as professoras apontam a tecnologia como uma aliada, como uma ferramenta que auxilia a desenvolver o planejamento e torna as aulas mais interessantes. Além disso, é também um instrumento de promoção de variadas ações pedagógicas na medida em que desafia o professor na busca de práticas mais dinâmicas e contextualizadas.

A tecnologia é fundamental, tanto para o professor quanto para os alunos, pois torna-se mais atrativa a aprendizagem e inova a prática pedagógica. (PROF. 28)

Atualmente utilizo a tecnologia como aliada na construção do trabalho pedagógico; as tecnologias vêm para ampliar os horizontes, sendo uma repercussão positiva. (PROF. 37)

Desde o planejamento, utilização de dispositivos, atualização de informações e a conexão do conhecimento de mundo, capacitam os professores e estudantes compreenderem como

as tecnologias influenciam na sua vida e na sua formação como sujeito. (PROF. 50)

Nessa direção, a tecnologia pode mobilizar a atualização docente e a busca de conhecimentos para melhorar as ações pedagógicas, porém se faz necessário que os professores a aceitem como uma possibilidade e possam estar em contato com processos formativos (KENSKI, 2013). Assim, a inserção da tecnologia na prática docente compreende também novas perspectivas de ensino e de aprendizagem, de modo a pautar sua influência na vida dos sujeitos. Acerca das tecnologias, as professoras apontam ainda dilemas que indicam a insuficiência de recursos e meios de viabilizar uma educação tecnológica, frente à realidade de muitas escolas diferir com a sociedade informatizada.

[...] há recursos poucos nas escolas, sendo nossos laboratórios desatualizados e sucateados, pois não recebem manutenção constante. (PROF. 6)

[...] infelizmente não temos acesso à tecnologia – sala de informática, internet, computadores etc. – na escola. (PROF. 45)

As tecnologias estão inseridas no nosso cotidiano se fazem necessárias nas ações pedagógicas. É importante que se faça uso das diferentes ferramentas para o planejamento de aulas atrativas, diferenciadas e motivacionais. Entretanto, sabemos e não podemos deixar de destacar que a realidade de muitas escolas dificulta que se faça, como gostaria, o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica. (PROF. 75)

Diante dessas questões, podemos problematizar que a vivência da tecnologia na escola, não depende apenas da organização e da vontade dos sujeitos que nela atuam, mas também de políticas e programas de governo, que promovam o acesso e a manutenção de recursos (KENSKI, 2013). Recursos tanto humanos, como disponibilização de monitores capacitados e investimento na formação docente, quanto materiais, como computadores atualizados e acesso

a internet, entre outros elementos necessários para que se possa exercer uma dinâmica tecnológica no espaço escolar.

Nesse sentido, outro contexto explorado na pesquisa, se refere as políticas e programas de governo, sendo que 84% das professoras pautam-no como emergente, plenamente e em parte, bem como 82% das professoras, consideram que este contexto repercute no trabalho pedagógico. Alguns dos aspectos revelados pelas professoras, quanto às formações promovidas por meio das políticas públicas e advindas dos programas, apontam-nas como meios de qualificar a prática educativa.

Esses programas, ao oferecer formação continuada, proporcionam subsídios para o professor pensar e repensar sua prática (PROF. 1)

As políticas fazem com que estejamos em constante busca, os profissionais precisam estar se atualizando e procurando formas de melhorar sua prática pedagógica. (PROF. 37)

As políticas de formação continuada, quando organizados como o PNAIC e o PROMLA promovem um movimento de reflexão e trocas com os pares o que se torna um processo que enriquece e fortalece o trabalho docente. (PROF. 75)

Conforme as respostas, as professoras percebem os espaços de troca, favorecidos pelos programas de formação continuada, como uma possibilidade de refletir e assim de potencializar a atuação pedagógica do professor. Desse modo, trazem aspectos acerca dos processos heteroformativos, que segundo Marcelo Garcia (1999), se estabelecem de forma externa, a partir de políticas e ações na qual alguém externo faz sugestões para a formação docente. Nessa direção,

[...] a organização de espaços de compartilhamento e capacitação profissional permite o professor refletir e planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagens, um prático reflexivo capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Nesse sentido, a formação de professores no Brasil, tem ganhado cada vez mais visibilidade no âmbito das políticas educacionais, ao que tange a meta de melhorar a qualidade da educação, diante do discurso de atualização e da necessidade de renovação (GATTI, 2008).

Porém, é preciso problematizar que, por vezes, essas propostas têm sido estabelecidas e vivenciadas de forma verticalizada, pois incutem diretrizes e normativas ao trabalho docente, que, por vezes são compreendidas na ação pedagógica, sem passar um processo interformativo, de reflexão e viabilização no grupo escolar, diante de cada contexto.

Em parte, repercutem, porém muitas vezes negativamente, pois temos que realizar atividades e projetos que fogem da realidade das escolas. (PROF. 69)

As políticas determinam como, ou quais serão as diretrizes do trabalho pedagógico. Dependendo da política, se for um retrocesso dentro de uma unidade que já está em andamento deve (ou pode) não ser considerada no fazer pedagógico. (PROF. 19)

Acho que programas e políticas de governo ajudam ou dificultam o trabalho do professor, mas o que faz a diferença é o professor mesmo e o apoio de uma equipe e comunidade presentes na escola. (PROF. 78)

Com isso, as políticas e os programas destoam, muitas vezes, das problemáticas advindas do contexto e das atualizações necessárias, ditando habilidades e competências generalizadas, que se impõe aos professores ao invés de mobilizarem a reflexão sobre a prática pedagógica. Imbernón (2006), discute que essa vivência genérica das ações propostas pelas políticas educacionais, como parte de um processo formativo, por vezes engessa o pensar do professor, bem como das condições de trabalho, que inferem na prática, dificultando a transformação e inovação, na singularidade dos espaços.

Esse desafio, nos leva a problematizar a importância da promoção de espaços de discussão e formação docente dentro da escola, uma vez que, por meio deles, é possível produzir reflexões contextualizadas acerca da prática e das atualizações necessárias a cada realidade. Além disso, a reflexão do professor em processos individuais e coletivos, sobre a e na ação pedagógica, se constituiu como uma oportunidade de desenvolver o trabalho e a aprendizagem da docência (BOLZAN, 2009).

Portanto, os contextos de inclusão, tecnologias, programas e políticas de governo, entre outros apresentados, vão delineando novas demandas e possibilidades ao trabalho docente, que são potencializados nos processos de reflexão docente. A formação, seja por meio de processos auto, inter ou mesmo heteroformativos, aparece como um alicerce da discussão dos diversos contextos que emergem na realidade dos sujeitos, de modo que inferem na mobilização da ação pedagógica e da vivência de práticas mais dinâmicas e inovadoras, que atendam a necessidades específicas de cada contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a temática dos contextos emergentes, com olhar voltado para o ciclo de alfabetização, nos permitiu compreender que se trata de um conceito abrangente, na medida em que nos possibilitou refletir acerca das diferentes esferas da sociedade na qual vivemos. E, ao mesmo tempo, parte de um movimento singular, referindo a necessidades, dilemas e possibilidades de cada escola e professores que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Portanto, por meio do estudo desenvolvido, foi possível trazer à tona questões pertinentes a uma análise social dos contextos da

inclusão, tecnologia, programas e políticas que estão implicados nos processos educativos no ciclo de alfabetização. E, para além disso, pudemos revelar alguns dos dilemas docentes, específicos aos espaços de atuação que experienciam, apresentando questões individuais e outras que se destacaram em um movimento coletivo.

Aspectos como a necessidade de formação e da criação de espaços de reflexão e atualização docente, perpassaram a discussão de todos os contextos emergentes problematizados. Estes aspectos se destacam, pois compreendemos que o professor precisa estar disposto a refletir acerca dos caminhos possíveis para a transformação das práticas escolares, além de questionar as políticas e os programas ofertados, para que sirvam aos propósitos de cada contexto, possibilitando a vivência de situações de aprendizagem mais inclusivas e tecnológicas.

Além disso, outros aspectos foram evidenciados, como a falta de recursos humanos e materiais para atender as demandas de inclusão e tecnologias, dificultando ações pedagógicas mais inovadoras. Outro ponto, foi a falta de apoio, da família e de outros profissionais capacitados, provocando, muitas vezes, um movimento solitário do professor, na direção de solucionar problemas, como as dificuldades de aprendizagem que podem emergir de várias situações específicas à cada estudante. Nessa direção, destacamos também a reflexão acerca da vulnerabilidade social – condições econômicas, como uma demanda que também se configura diante do contexto de inclusão na escola, como um contexto emergente.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida possibilitou alcançar os objetivos e ampliar a compreensão acerca dos contextos emergentes presentes no ciclo de alfabetização, revelando aspectos e dilemas contemporâneos, que estão surgindo a cada momento, bem como elementos atemporais que acompanham a sociedade e a educação, por diversas razões políticas, sociais e culturais. Estes contextos

emergentes, quando compreendidos e estudados pelos sujeitos, em seus espaços de atuação, podem favorecer a reflexão e a mobilização de novas práticas, a fim de contribuir para os processos educativos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce B. de. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2 ed. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes*. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 025821.: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016 - 2020.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed.. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Maria T. D. A. *Narrativas de professores pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GATTI, Bernadete. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2004.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. ed. São Paulo : Cortez, 2006.

KENSKI, Vani M. *Tecnologias e Tempo Docente*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LUDWIG, Maria Helena. *Contextos emergentes no ciclo de alfabetização: um estudo na rede municipal de Santa Maria*. Santa Maria, RS: UFSM, 2020.

MANTOAN, Maria T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer*. São Paulo: Scipione, 2008.

MARCELO, Carlos Garcia. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-465. Julho de 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>> Acesso em: 20 de agosto de 2020.

27

Graziele Martins da Silva Fernandes
Bhianca Conterato Patias
Fabiane Adela Tonetto Costas

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O FAZER PEDAGÓGICO DIANTE
DAS NOVAS PERSPECTIVAS
CONJUNTURAS (3ª ETAPA):
ANÁLISE DA PRODUÇÃO
DOS ÚLTIMOS 11 ANOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.447-464

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN) teve seu início no ano de 2008, criado pela professora Fabiane Adela Tonetto Costas, tendo como base epistemológica os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC).

Atualmente o GEPEIN conta com 18 membros, sendo 3 acadêmicas do curso de graduação em Educação Especial, que contam com o fomento das seguintes agências de pesquisa: PROBIC/FAPERGS, PIBIC-CNPq e FIPE/UFSM, 07 estudantes pós-graduandas em Educação, sendo 5 de Doutorado e 2 de mestrado, 2 professoras das redes pública, 1 tradutora e intérprete de LIBRAS, servidora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2 professoras da UFSM e a líder do grupo que é Professora Titular desta instituição.

O texto que segue, originou-se uma outra pesquisa auto reflexiva/constatativa sobre a produção do GEPEIN, que objetivava apresentar as produções científicas (teses e dissertações) vinculadas ao GEPEIN em nível de Mestrado e Doutorado. Destacou-se: os anos em que as teses e dissertações foram defendidas, os níveis de ensino impactados, os tipos de abordagem (quanti-qualitativa, qualitativa, qualitativa descritiva, epistemologia qualitativa), a base epistemológicas das pesquisas e as palavras-chave.(FERRAZ, FREITAS, COSTAS, TORRES, 2018).

Neste documento objetiva-se analisar a predominância teórico/temática em artigos e capítulos de livros oriundos do GEPEIN, vinculados à pesquisas inseridas no projeto guarda-chuva intitulado "Educação Inclusiva: O Fazer Pedagógico Diante das Novas Perspectivas Conjunturais (3ª Etapa)". Esse projeto abrange também pesquisas em nível de iniciação científica, perpassando pela pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Essas investigações abarcam o processo de inclusão na educação básica e educação

superior (presencial e a distância) refletindo sobre: a prática do ensino colaborativo e o trabalho docente articulado; a cinoterapia como atividade desenvolvvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência; a emergência de práticas de *bullying* na educação superior; a relação entre gênero e deficiência na educação superior, a estimulação precoce, a epistemologia do professor de educação especial, contribuindo assim, com a formação inicial e continuada de acadêmicos e professores partícipes do processo de inclusão de pessoas com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Especiais.

METODOLOGIA

A operacionalização da pesquisa foi realizada considerando uma abordagem do tipo bibliográfico quanti-qualitativo e como técnica optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2008). A partir dos dados da coordenadora do projeto²⁴ e do material publicado por ela e pelas participantes, que se encontravam publicizados na Plataforma Lattes, realizou-se primeiramente o que Bardin (2008) define como uma “leitura flutuante”.

Em um segundo momento, fez-se a escolha dos documentos, considerando-se o resumo de 30 artigos e 21 capítulos de livros, produzidos entre 2008 e 2019, ponderando-se as seguintes categorias *a priori*: referência à Teoria Histórico-Cultural (THC); inclusão educacional (IE); produção orientadora-orientandas (POO); produção orientadora-professores /profissionais externos (POPE) e somente produção da orientadora (PO), produzidos entre 2008 e 2019.

Com as categorias definidas, buscou-se classificar os elementos eleitos anteriormente, pois segundo Bardin,

²⁴ Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2008, p.145)

Na sequência serão apresentados os títulos de artigos e capítulos agrupados nas categorias previamente delimitadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação aos 30 artigos analisados, houve predominância da categoria *inclusão educacional* em 17, conforme segue:

1. *Inclusão na escola regular: o que nos dizem os professores de Educação Especial.*
2. *Com a palavra, o professor de educação especial: o trabalho pedagógico na escola.*
3. *Saúde e Educação: políticas públicas dos sistemas português e brasileiro / Health and Education: the brazilian and portuguese public policies.*
4. *Neurociências e Educação: o olhar para as produções no contexto brasileiro(2010-2016).*
5. *As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações.*
6. *Formação de professores em educação especial no Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira de 1997.*

7. *A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente.*
8. *A pesquisa em educação: aproximações iniciais. revista ibero-americana de estudos em educação.*
9. *A mudança de figura: proposições para mudar um país.*
10. *Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil.*
11. *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico.*
12. *Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo.*
13. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: uma análise entre Brasil e Portugal.*
14. *Educação na perspectiva inclusiva: uma reflexão sobre o processo a partir das representações dos gestores de uma escola especial de Santa Maria - RS.*
15. *A interveniência dos conceitos cotidianos na escola: uma análise das dificuldades de aprendizagem.*
16. *A centralidade do currículo na construção das identidades surdas.*
 - a. *Educação inclusiva: reflexões acerca do processo e da nova política nacional.*
17. *Educação Inclusiva: Reflexões acerca do processo e da nova Política Nacional.*

Seguida dos oito artigos que faziam o cotejo entre a *THC* e *inclusão*:

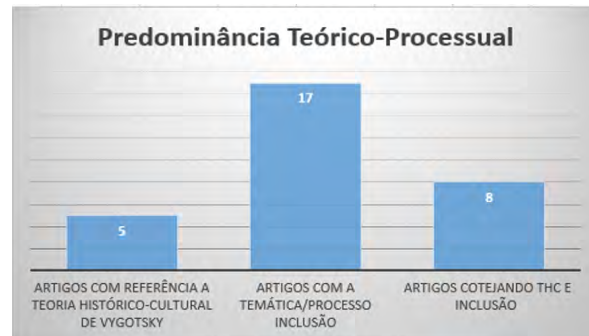
1. *Estudantes com deficiência intelectual na educação superior: uma análise das teses e das dissertações.*
2. *On Fundamentos de defectología and the development of Special Education teachers in Brazil.*
3. *Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos.*
4. *Vulnerabilidade social e desenvolvimento infantil: um olhar a partir da teoria histórico cultural e da neurociência.*
5. *Mediação entre pares: formação de conceitos matemáticos por crianças com dificuldades de aprendizagem.*
6. *Educação a distância e a inclusão de estudantes com deficiências: algumas considerações.*
7. *Dificuldades de aprendizagem: uma análise a partir de vygotsky.*
8. *Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem.*

E, em número de cinco, os que tem como fundamento teórico-instrumental a *THC*:

1. *Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem.*
2. *Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para constituição do processo de leitura.*
3. *Matemática cotidiana e matemática científica.*
4. *Conceitos cotidianos e aprendizagem escolar.*
5. *Teorias: analisando olhares pontuais acerca da dificuldades de aprendizagem.*

Na sequência apresentam-se os gráficos para melhor visualização e análise dos dados quantitativos:

Gráfico 01 – Predominância Teórico- Processual/ Temática nos artigos



Fonte: Autoras

Nas categorias que envolvem as “parcerias” e/ou o compartilhamento *na e para elaboração dos artigos* (produção orientadora-orientandas; produção orientadora-professores; produção da orientadora) aparece em maior número a produção entre a orientadora-orientandas (23), seguido do processo elaborativo realizado entre a orientadora-professores da UFSM e de outras instituições (05) e 01 elaborado individualmente pela orientadora do grupo.

Ratifica-se aqui que a inserção do grupo em um programa de pós-graduação traduz um imperativo qualificativo, advindo de órgãos de avaliação da pós-graduação, leia-se Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Nesse sentido há uma orientação aos docentes orientadores de um programa de pós-graduação para que estes produzam, também, conjuntamente com seus orientandos e com docentes e grupos de outras instituições e se assim o fizerem de modo quanti-qualitativamente considerável, melhor e maior será a avaliação do programa a cada quadriênio.

Essas solicitações advindas de entidades avaliadoras dos programas de pós-graduação acabam refletindo no que tange a “produção solo” da orientadora ser em menor número, diante dos trabalhos em parceria, pois se acaba secundarizando a elaboração individual em detrimento do investimento pessoal- profissional sob a forma de construções coparticipativas.

Gráfico 02 – Autoria na produção de artigos



Fonte: Autoras

Já em relação aos capítulos de livros, também encontramos dezessete capítulos que se enquadram na temática IE:

1. *Peter foi incluído!*
2. *The process of collaboration having as a paradigm the model for adressing diversity (MAD).*
3. *Pesquisa na Linha de Educação Especial: repercussões na constituição do Programa de pós-graduação em Educação do CE/UFSM.*
4. *Estudantes com deficiência na educação superior: levantamento de teses e dissertações.*

5. *Inclusão na Educação Superior: o currículo e as ações de permanência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria.*
6. *Ambientes virtuais e materiais didáticos acessíveis: é possível?*
7. *Escolarização dos estudantes com Dificuldades da Aprendizagem frente às atuais políticas de inclusão.*
8. *Formação de professores na educação superior: diretrizes curriculares para 'mudar uma país'?*
9. *Professor de Educação Especial e a escola inclusiva: práticas multifuncionais e solitárias.*
10. *Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: contribuições para o debates sobre a atuação do professor de Educação Especial.*
11. *Ações de acesso e permanência nas universidades federais brasileiras.*
12. *Estudo de caso, pesquisa documental e análise de conteúdo: desafios e possibilidades.*
13. *Adaptação e aplicação do index para a inclusão.*
14. *Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior.*
15. *Padronização da avaliação: Um "novo" vestibular?*
16. *Crônica de uma morte não-materializada.*
17. *Psicopedagogia no ensino superior: o Ânima como referência.*

Em seguida, identificamos dois capítulos que trazem a THC e IE simultaneamente:

1. *Educação inclusiva: as contribuições de Vygotsky para a compreensão da diferença.*
2. *Educação Inclusiva como espaço possível na formação de conceitos científicos em alunos com necessidades educacionais especiais.*

E por último, apenas 1 capítulo que tem como único fundamento a THC:

1. *Considerações sobre a Psicologia de Lev Vygotsky em suas convergências com o Marxismo.*

**Gráfico 03- Predominância Teórico- Processual/
Temática nos capítulos de livros**



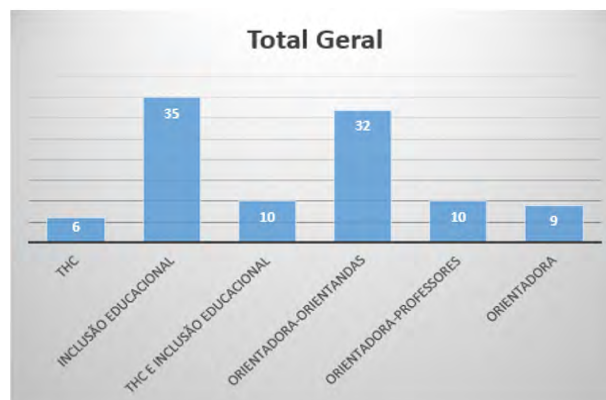
Fonte: Autoras

Gráfico 04- Autoria na produção de capítulos de livros



Fonte: Autoras

Gráfico 05- Total Geral de Produção



Fonte: Autoras

Os dados demonstram que, apesar do grupo ter como fundamento epistemológico a THC, aparece de forma preponderante como foco das pesquisas os *processos de inclusão*, pois este mesmo grupo, por fazer parte de uma linha de pesquisa em Educação Especial, inserida em um Programa de pós-graduação em Educação,

também se propõe a pesquisar e analisar os processos de inclusão orientados por políticas públicas desde 2008. Esse fato demanda o interesse de muitas das suas pesquisadoras, fazendo com que suas investigações e suas produções estejam centradas nos processos de inclusão propriamente ditos.

Podemos verificar também a predominância teórica da temática/ processo de inclusão educacional em maior parte das publicações do grupo, destacando-se aquelas entre orientadora-orientandas, evidenciando a importância de pesquisar, estudar, analisar e refletir com vistas à problematização em um contexto emergente a apropriação de subsídios teórico-práticos referentes à inclusão na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscou-se apresentar e analisar a produção científica do Grupo de Estudos em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN, pertinente à artigos e capítulos de livros que vem se construindo ao longo de 11 anos.

Da mesma forma que outra pesquisa já realizada por este grupo (FERRAZ et al 2018), que tinha como objetos de análise teses e dissertações, esta ratifica a grande interface entre a TCH e os processos de inclusão, desdobrados em inclusão educacional e educação inclusiva. Entretanto traz como novidade a análise das produções em parceria tanto entre orientadora e orientandas, como entre a orientadora e professores de outras instituições e também a produção solo da líder do grupo.

Pode-se concluir que o grupo de pesquisas têm se constituído como um espaço necessário à formação inicial e continuada em um contexto emergente, tornando possível a apropriação de subsídios teórico-práticos referentes à Teoria Histórico Cultural e os processos

de inclusão na atualidade e que um projeto que agrega pesquisas relevantes e atuais pode trazer grandes contribuições para as Instituições de Educação Superior e comunidade em geral, por ter um compromisso permanente de caráter histórico-cultural, social e político, acompanhando e contribuindo com as causas de seu tempo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRIETENBACH, Fabiane Vanessa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Estudantes com deficiência intelectual na educação superior: uma análise das teses e das dissertações*. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 5, p.
- CENCI, Adriane ; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem*. *Psicologia em Revista (Online)*, v. 19, p. 250-270, 2013.
- CHRISTMANN, Morgana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto *Saúde e Educação: políticas públicas dos sistemas português e brasileiro / Health and Education: the brazilian and portuguese public policies*. *Educação em Foco* (Belo Horizonte. 1996), v. 21, p. 33, 2018.
- COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior*. In: Tania Maria Zancanaro Pieczkowski; Maria Inês Naujorks. (Org.). *Educação, Inclusão e Acessibilidade: diferentes contextos*. 01ed. Chapecó, SC: Argus, 2014, v. 01, p. 45-72.
- COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Crônica de uma morte não-materializada*. *Reflexões Docentes IV*. 04ed. Santa Maria-RS: Gráfica e Editora Pallotti, 2010, v. IV, p. 129-130.
- COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Educação inclusiva como espaço possível na formação de conceitos científicos em alunos com necessidades educacionais especiais*. In: COSTAS, F.A.T. (Org.). *Educação, Educação Especial e inclusão: fundamentos, contexto e práticas*. 01ed. Curitiba: Appris, 2012, v. 01, p. 65-71.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Educação inclusiva: reflexões acerca do processo e da nova política nacional*. Revista Educação Cidadã (Impresso), v. 01, p. 32-45, 2008.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Mediação entre pares: formação de conceitos matemáticos por crianças com dificuldades de aprendizagem*. CADERNOS DE EDUCAÇÃO -UFPel (ONLINE), v. 47, p. 37-57, 2014.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Padronização da avaliação: Um “novo” vestibular? Reflexões Docentes IV*. 04ed.Santa Maria: Gráfica e Editora Palotti, 2010, v. IV, p. 105-106.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *PEC-306_a carreira em discussão*. Reflexões Docentes IV. 04ed.Santa Maria-RS: Gráfica e editora Palotti, 2010, v. IV, p. 169-170.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Peter foi incluído!*. In: NAUJORKS, MARIA INÉS; POSSA, LEANDRA BOER. (Org.). Cinema e Deficiência: a invenção da diferença. 1ed.Curitiba: EDITORA CRV, 2013, v. 01, p. 163-174.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BRIETENBACH, Fabiane Vanessa. *Estudantes com deficiência na educação superior: levantamento de teses e dissertações*. In: Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Bruna Pereira Alves Fiorin; Ana Cláudia Pavão Siluk; Fabiane Vanessa Breitenbach. (Org.). Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade. 1ed. Santa Maria: Pró Reitoria de Extensão, 2015, v. 1, p. 433-449.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BRIETENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, C. *Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil*. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 24, p. 359, 2016.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CENCI, Adriane. *A interveniência dos conceitos cotidianos na escola: uma análise das dificuldades de aprendizagem*. Educere et Educare (Impresso), v. 06, p. 01-12, 2011.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CENCI, Adriane. *Conceitos cotidianos e aprendizagem escolar*. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 10, p. 366-373, 2010.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CENCI, Adriane. *Dificuldades de aprendizagem: uma análise a partir de Vygotsky*. Reflexão e Ação (Online), v. 18, p. 280-295, 2010.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CENCI, Adriane. *Matemática cotidiana e matemática científica*. Ciências & Cognição (UFRJ), v. 16, p. 127-136, 2011.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CENCI, Adriane. *Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem*. Espaço Pedagógico, v. 16, p. 36-50, 2009.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CENCI, Adriane. *TEORIAS: Analisando olhares pontuais acerca das dificuldades de aprendizagem*. Revista Profissão Docente, v. 10, p. 22, 2010.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; CORREIA, L. A. M.; SERRANO, A. M. P. H. *The process of collaboration having as a paradigm the model for addressing diversity (MAD)*. In: Susan O'Rourke ;Ana Paula Loução Martins; Anabela Cruz-Santos; Ana Paula da Silva Pereira ;Ana Maria Serrano; Humberto Javier Rodríguez-Hernández. (Org.). *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference*. 01ed.Braga, Portugal: Research Center on Education (CIEd)/ Institute of Education University of Minho 4170-057 Braga, Portu, 2014, v. 01, p. 412-415.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, L. S. *Considerações sobre a psicologia de Lev Vygotsky em suas convergências com o marxismo*. In: MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Ascísio dos Reis. (Org.). *Filosofia e Educação: ensaios sobre autores clássicos*. 01ed.São Carlos, SP: 2014, v. 01, p. 307-326.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, L. S. *Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para constituição do processo de leitura*. Revista Iberoamericana de Educación (Impresa), v. 55, p. 205-220, 2011.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, C. *Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo*. Reflexão e Ação (Online), v. 20, p. 111-124, 2012.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 23, p. 1-20, 2015.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; LORENSI, Vanise Melo. *Educação a distância e a inclusão de estudantes com deficiências: algumas considerações*. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 61, p. 1-11, 2013.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; Morgenstern. *A centralidade do currículo na construção das identidades surdas*. Revista Educação Especial (UFES), v. 22, p. 85-96, 2009.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; NASCIMENTO, Claudia Terra Do; TOMAZZETTI, Simone. *Psicopedagogia no ensino superior: O Ânima como referência*. In: Pozobon, L.L., Domingues, R.D, Tomazzetti, S. M.Gonçalves, G. K. (Org.). *Atendimento no ensino superior: algumas reflexões*. 01ed.Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, v. 01, p. 11-287

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. *Pesquisa na Linha de Educação Especial: repercussões na constituição do Programa de pós-graduação em Educação do CE/UFSM*. In: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. (Org.). *Pesquisa em Educação Especial. Referências, percursos e abordagens*. 01 ed. Curitiba: APPRIS, 2015, v. 01, p. 19-30.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; SELAU, Bento. *On Fundamentos de defectologia and the development of Special Education teachers in Brazil*. Educação (PUCRS. Impresso), v. 41, p. 401-410, 2018.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; THESING, Mariana Luzia Corrêa. *A mudança de figura: proposições para mudar um país*. Teias (Rio de Janeiro), v. 18, p. 166-181, 2017.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; THESING, Mariana Luzia Corrêa. *Formação de professores na educação superior: diretrizes curriculares para 'mudar um país'?* In: Sílvia Maria de Oliveira Pavão. (Org.). *Educação superior: desafios para a não compartimentação dos saberes*. 1ªed.Santa Maria, RS: FACOS/UFSM, 2017, v. 01, p. 174-184.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; TONINI, Andréa *Educação inclusiva: as contribuições de Vygotsky para a compreensão da diferença*. In: Soraia Napoleão Freitas. (Org.). *Tendências Contemporâneas de Inclusão*. 01ed. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2008, v., p. 91-112.

DILLEMBURG, Andréia Inês; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; SILVA, L. C.; WURFEL, R. F. *Vulnerabilidade social e desenvolvimento infantil: um olhar a partir da teoria histórico cultural e da neurociência*. Educação e Cultura Contemporânea. v. 14, p. 279-295, 2017.

FERRAZ, Ana Paula.S.; FREITAS, Clariane do.Nascimento.; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; TORRES, Natali Esteve. *GEPEIN: uma análise das pesquisas realizadas em 10 anos de produção acadêmico-científica*. Disponível em <https://callforpapers.galoa.com.br/br/realm/cbee-2018/author/submissions/93166> Acesso em setembro 2020.

FERRAZ, Ana Paula S.; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Estudo de caso, pesquisa documental e análise de conteúdo: desafios e possibilidades*. In:

Amanda Basilio Santos; Elisabete da Costa Leal; Juliana Porto Machado; Ronaldo Bernardino Colvero. (Org.). *Fontes, Métodos e Abordagens nas Ciências Humanas: Paradigmas e perspectivas contemporâneas*. 1ed. Pelotas, RS: BasiBooks, 2019, v. 1, p. 27-36.

FERRAZ, Ana Paula . ; MEDEIROS, Bruna de Assunção ; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto *Escolarização dos estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às atuais políticas de inclusão*. In: Ilma Maria Fernandes Soares; Márcia Tereza Fonseca Almeida; Renato Martins e Silva. (Org.). *Temas em Debate*. 1ed.Rio de Janeiro: DICTIO BRASIL, 2017, v. II, p. 45-73.

FERRAZ, Ana Paula; MEDEIROS, Bruna de Assunção ; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Escolarização dos estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às atuais políticas de inclusão*. In: Ilma Maria Fernandes Soares; Márcia Tereza Fonseca Almeida; Renato Martins e Silva. (Org.). *Temas em Debate*. 1ed.Rio de Janeiro: DICTIO BRASIL, 2017, v. II, p. 45-73.

FERRAZ, Ana Paula.; MEDEIROS, Bruna de Assunção ; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para o debate sobre a atuação do professor de Educação Especial*. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A.; MACHADO, F. de C.(Org.). *Caminhos possíveis à inclusão II: Educação Especial: novos prismas*.01ed. CURITIBA, PR: APPRIS, 2018, v. II, p. 109-120.

FREITAS, Clariane Nascimento; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Adaptação e aplicação do index para a inclusão*. In: FONTES, MÉTODOS E ABORDAGENS NAS CIÊNCIAS HUMANAS Paradigmas e perspectivas contemporâneas. (Org.). FONTES, MÉTODOS E ABORDAGENS NAS CIÊNCIAS HUMANAS Paradigmas e perspectivas contemporâneas. 1ed.Pelotas: BAsiBooks, 2019, v. 01, p. 67-76.

PINHEIRO, D ; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Educação na perspectiva inclusiva: uma reflexão sobre o processo a partir das representações dos gestores de uma escola especial de santa maria-RS*. *Interfaces da Educação*, v. 3, p. 45-56, 2012.

SILVA JR, B. S. ; COSTAS, FABIANE ADELA TONETTO ; DAMIANI, M. F. . *Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos*. *Revista Acta Scientiarum. Education*, v. 39, p. 431-440, 2017.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelon; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Ações de acesso e permanência nas universidades federais brasileiras*. In: SANTOS, A. B. ;LEAL, E. C. ; MACHADO, J. P. ; COLVERO, R. B.. (Org.). *Dossiê Pesquisa em Ciências Humanas: caminhos trilhados na graduação*. 1ed.Pelotas, RS: BasiBooks, 2019, v. 1, p. 75-84.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Neurociências e Educação: o olhar para as produções no contexto brasileiro (2010-2016)*. Cadernos de Educação -UFPEL (ONLINE), v. 60, p. 20-36, 2018.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. ; FERRAZ, Ana Paula; MEDEIROS, Bruna de Assunção ; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Formação de professores em educação especial no Plano Nacional de Educação Proposta da Sociedade Brasileira de 1997*. Em aberto, v. 30, p. 133-149, 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, v. 99, p. 277-293, 2018.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; Costas, Fabiane Adela Tonetto. *A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, p. 201-214, 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto *A pesquisa em educação: aproximações iniciais*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, p. 1840-1853, 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Com a palavra, o professor de educação especial: o trabalho pedagógico na escola*. Reflexão e Ação (versão eletrônica), v. 27, p. 202-218, 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Inclusão na escola regular: o que nos dizem os professores de Educação Especial*. Educação e Cultura Contemporânea. v. 16, p. 08-25, 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. *Professor de Educação Especial e a escola inclusiva: práticas multifuncionais e solitárias*. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A.; MACHADO, F. de C. (Org.). Caminhos possíveis à inclusão II: Educação Especial: novos prismas. 01ed. Curitiba, PR: Appris, 2018, v. II, p. 135-148.

TONINI, Andréa; MARTINS, Ana Paula Loução; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: uma análise entre Brasil e Portugal*. Revista de Educação Especial e Reabilitação, v. 18, p. 9-23, 2012.

28

Gabrielle de Souza Alves
Fernanda dos Santos Paulo

***INTERNATIONALIZATION
AT HOME:***
**A APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA PROMOÇÃO
DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO
MAIS INCLUSIVA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.465-478

INTRODUÇÃO

A internacionalização é um tema de bastante destaque no Ensino Superior, logo, pensar sobre seu desenvolvimento, objetivos e abrangência é fundamental para os estudos nessa área. Além de refletir a respeito dos conceitos hegemônicos e contra-hegemônicos de internacionalização, também abordamos o conceito de *Internationalization at Home* (IaH), a internacionalização em casa. Da mesma maneira, também faz parte de nossas análises pensar sobre qual é o papel das Tecnologias Digitais (TD) para que ocorra a internacionalização em casa. Buscando responder a pergunta: de que forma a atividade Diálogos Internacionais se caracteriza como uma experiência de internacionalização em casa? E atingir o principal objetivo que é compreender se as práticas de internacionalização em casa amparadas no uso das tecnologias digitais promovem uma internacionalização mais inclusiva, desenvolvemos um estudo de caso sobre uma atividade do Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE), localizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

A pesquisa que apresentamos é de natureza qualitativa, do tipo exploratório e descritivo e se desenvolve a partir de dois contextos que se apropriam, respectivamente, do método de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de conhecer a produção do conhecimento já existente vinculada a temática da internacionalização, e do estudo de caso.

Dessa forma, o presente estudo envolveu as seguintes etapas: uma reflexão sobre os conceitos de internacionalização e o que pensam os principais estudiosos da área; o desenvolvimento do estudo de caso desde o delineamento da pesquisa até a produção de dados e a elaboração dos relatórios; as conclusões e considerações finais. A seguir, apresentamos uma revisão bibliográfica com os principais

elementos teóricos que auxiliarão na contextualização, desenvolvimento e análise deste estudo.

AS MÚLTIPLAS FACES DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

De acordo com De Witt (2013), a maioria dos termos utilizados para definir a internacionalização do Ensino Superior abrange apenas uma parte pequena do seu sentido, ou busca enfatizar uma justificativa específica para a internacionalização. Muitos termos também estão relacionados diretamente ao currículo ou à mobilidade. O autor, no entanto, percebe que, ao longo dos últimos dez anos, novos termos que não estavam presentes nos debates anteriores, também foram sendo utilizados para se referirem à internacionalização no Ensino Superior como: educação sem fronteiras, educação além-fronteiras, educação global, educação *offshore* e comércio internacional de serviços. A utilização dessas nomenclaturas está muito relacionada aos impactos da globalização na sociedade e no Ensino Superior.

Em 2015, ao retomar e atualizar algumas definições de internacionalização que já vinha discutindo desde os anos 90, Knight (2015), apresenta a definição de internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional como um processo de integração da dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, nas funções e na oferta da Educação Superior. Ela ainda aborda alguns conceitos-chave que foram cuidadosamente escolhidos para se referir à internacionalização.

A ideia de que a internacionalização é um processo, por exemplo, é justamente por denotar uma característica evolutiva ou de desenvolvimento, afinal, nas palavras de Knight, a internacionalização

é “[...] um esforço constante e contínuo.” (2015, p.2, tradução nossa). Outras palavras que foram escolhidas propositalmente para fazerem parte do conceito de internacionalização se referem sua à dimensão que é internacional, intercultural e global. Knight (2015) evidencia que esses três termos devem ser pensados como uma tríade, pois eles se complementam: internacional refere-se ao relacionamento entre as nações, culturas e países; intercultural é utilizado para abordar a diversidade de culturas existentes nos países, comunidades e instituições; e, por fim, global considerada por ela: “[...] um termo controverso e carregado de valor nos dias de hoje [...]” (KNIGHT, 2015, p.3, tradução nossa), é utilizado para referir-se à sensação de abrangência mundial.

Outro aspecto importante, abordado por Knight, diz respeito à relação entre a internacionalização e a globalização. De acordo com ela, a globalização compreendida como o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias, dentre outros fatores, que cruza fronteiras, afeta cada país de uma forma diferente dependendo de sua história, tradição, cultura, prioridades individuais e coletivas (KNIGHT, 2015). Assim, a globalização é vista como um fenômeno multifacetado e de grande importância no desenvolvimento e, devido a isso, exerce efeitos sobre a educação. Porém, mesmo representando novas oportunidades, desafios e riscos, o centro da discussão não é a globalização na Educação, mas sim, como ela afeta a internacionalização. Dessa forma, a autora afirma que apesar de os dois termos se relacionarem, não devem ser usados como sinônimos.

A comunidade acadêmica, segundo Stallivieri (2017), reage aos efeitos da globalização, inserindo-se em cenários globais tanto através da mobilidade, com a participação em eventos, seminários, conferências e programas de intercâmbio, como pela publicação de estudos científicos em revistas internacionais. A autora denomina de “novo comportamento na sociedade científica” (STALLIVIERI, 2017,

p.18) essa prioridade e valores que são dados às manifestações que abrangem componentes globais. Dessa forma, ela nos diz que é perceptível a presença da internacionalização em todos os ambientes das instituições de Ensino Superior, e que assim, a internacionalização deixa de ser uma opção e transforma-se em uma meta. Essa expansão da internacionalização é resultado das novas demandas e podem ser percebidas por meio da “quantidade, qualidade, volume, escopo, direção e metas das atividades de cooperação internacional” (STALLIVIERI, 2017, p. 18).

Considerando os impactos da globalização na Educação, Abba e Corsetti (2016) nos apontam dois modelos de internacionalização da educação superior. O primeiro, o hegemônico, guia-se pelos organismos internacionais como Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um modelo que é baseado na lógica da mercantilização. As autoras alertam que este é um modelo que “aposta na comercialização da educação como um serviço lucrativo” (ABBA; CORSETTI, 2016, p.183).

Por outro lado, há um modelo contra-hegemônico percebido pelas autoras, que consegue enxergar, por meio do processo de internacionalização, “objetivos vinculados a cooperação entre iguais e a solidariedade regional” (ABBA; CORSETTI, 2016, p.183). Assim, percebemos que a discussão sobre internacionalização no Ensino Superior, mesmo que já mais consolidada e com um número de pesquisas expressivo, permanece em constante análise e construção. É um conceito amplo, que abrange diferentes perspectivas e possibilita uma série de interpretações.

Independentemente da distinção dos propósitos da internacionalização e da variação de lugar para lugar, Ramos (2018) nos diz que ela tornou-se um meio de aumentar a qualidade da mão de obra para o mercado global, a partir da sua contribuição

na qualidade e relevância do Ensino Superior. Outro fato que há de se pensar em relação à internacionalização no Ensino Superior, trazido por essa autora, diz respeito à necessidade de analisar se a dimensão internacional da pesquisa e da produção de conhecimentos são de fato, os principais motivos da internacionalização. Por esse mesmo motivo, Abba e Corsetti (2016) reforçam a importância de desenvolvermos outra lógica de internacionalização no Ensino Superior que baseie seus valores na solidariedade, cooperação e integração. As autoras ainda sugerem, a importância de o Brasil, assim como os países latino-americanos, pensarem em uma internacionalização que seja de e para a América Latina.

De acordo com Maués e Bastos (2017), é necessário estabelecer alguns aspectos para analisar a internacionalização, principalmente no que se refere ao Ensino Superior e no contexto da globalização. Primeiramente, é importante compreender que a internacionalização não pode ser um processo de subordinação, que limite a autonomia dos países, em que haja sempre uma relação polarizada onde um país ajude o outro em uma relação de dependência, mas que seja baseado na horizontalidade e na solidariedade entre os países.

Para os autores, a internacionalização desenvolvida no exterior além dos benefícios acadêmicos, essa experiência abrange conhecimentos transversais importantes para a formação humana e que refletem no campo profissional, além do fato de que, pessoas que tiveram a oportunidade de se formar, especializar ou desenvolver um estágio no exterior, têm menos chances de não conseguirem empregos, impactando também a economia (MAUÉS; BASTOS, 2017).

Ainda de acordo com Maués e Bastos (2017), considerar a internacionalização desenvolvida internamente, ou em casa (em inglês *Internationalization at Home - IaH*), também é necessário para compreender o processo de internacionalização. Segundo os autores, a IaH refere-se às ações realizadas no próprio país do estudante

que envolvem aspectos como o currículo, atividades de ensino e aprendizagem e diplomas internacionais (MAUÉS; BASTOS, 2017).

Para Streck e Abba (2018) a internacionalização não deve ser apenas privilégio de uma elite que tem acesso aos recursos necessários para realizar mobilidade ou viver experiências em outros contextos. Assim a internacionalização em casa é vista pelos autores como uma oportunidade de viver experiências internacionais sem sair do próprio país (STRECK. ABBA, 2018). Em geral, a internacionalização em casa compreende atividades consideradas mais inclusivas, visto que nem todos os estudantes possuem recursos financeiros ou oportunidades de intercâmbio. É uma forma de oportunizar uma formação internacional e intercultural.

Sue Robson (2017) afirma que se as universidades realmente desejam ser internacionais, precisam começar “em casa”, ou seja, entender a internacionalização como um processo de ensino e aprendizagem com ênfase em contextos culturais diversificados, algo que está além da ideia de intercâmbio ou mobilidade acadêmica. Ela ainda afirma que a Internacionalização do currículo é uma chave importante e está totalmente relacionada a este processo de Internacionalização em casa.

Beelen e Jones (2015), ao conceitualizar a Internacionalização em Casa, apontam que ela compreende uma série de atividades e instrumentos com o objetivo de desenvolver competências internacionais e interculturais em todos os estudantes, como por exemplo:

[...] literatura internacional comparada, palestras de palestrantes de grupos culturais locais ou empresas internacionais, palestrantes convidados de universidades parceiras internacionais, estudos e práticas de casos internacionais ou, cada vez mais, o aprendizado digital e a colaboração online (BEELEN; JONES, 2015, p.64, tradução nossa).

A respeito da Internacionalização em Casa, Leask (2015) evidencia que essa experiência de internacionalização promovida pelas universidades no próprio campus é o que o exige a reformulação dos currículos dos cursos e, conseqüentemente, das práticas de ensino e de avaliação. De Witt e Leask (2015) compreendem o currículo como um veículo que permite que os elementos epistemológicos, práticos e ontológicos sejam incorporados à vida e ao aprendizado dos estudantes fazendo com que eles se formem para contribuir positivamente no mundo. De acordo com os autores, são vários os fatores relacionados ao contexto que influenciam a internacionalização do currículo, como a missão, o *ethos*, as políticas e as prioridades de cada instituição. Também, interferem os contextos locais (condições sociais, culturais, políticas e econômicas) e o contexto global.

De Witt e Leask (2015) consideram que mudanças nas abordagens de internacionalização estão ocorrendo, fazendo com que ela se torne um processo mais amplo, diverso, integrado e transformador. Inclusive, percebe-se, segundo eles, uma preocupação crescente nas instituições em envolver um número cada vez maior de estudantes em atividades que compreendam o processo de internacionalização. Os autores consideram a internacionalização como um meio de aumentar a qualidade da educação, da pesquisa e dos serviços no Ensino Superior.

Streck e Abba (2018) ainda afirmam que o surgimento das novas tecnologias que contribuíram para a comunicação, aprendizagem e intercâmbio de experiências com pessoas em distantes geograficamente, proporcionaram o surgimento de outras formas de internacionalização. Para Haughton e Schödl (2020), as TD são facilitadores de “experiências globais locais” (HAUGHTON; SCHÖDL, 2020, p.2), sendo possível desenvolver competências globais nos estudantes sem que eles necessitem realizar um intercâmbio.

A seguir apresentaremos o Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) e como foi desenvolvido o estudo de caso.

DIÁLOGOS INTERNACIONAIS: UM ESTUDO DE CASO

O estudo que apresentamos é de natureza qualitativa, do tipo exploratório e descritivo e se desenvolve a partir de um estudo de caso. O estudo de caso foi escolhido, pois pretendemos olhar com atenção e de forma detalhada para o objeto de pesquisa. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade.

Para identificar os fatores que tornavam a experiência dos “Diálogos Internacionais uma prática de internacionalização em casa”, realizamos uma observação participativa no dia do evento e, posteriormente para uma análise mais aprofundada, utilizamos a gravação de vídeo disponibilizada na internet no canal do CEIE. Alguns aspectos observados e registrados serão apresentados nesta seção.

A atividade escolhida para análise ocorreu em seis de abril de 2019 e teve como tema: *Pensamiento de(s) colonial e interculturalidad: prospectivas educativas en América Latina*. Quem conversou com o grupo participante foi o professor Dr. Edizon León do Equador, que estava representando a professora Caterine Walsh. O evento ocorreu no Laboratório de Pesquisa Avançada em Comunicação e Informação, o LabTics, na sede da Unisinos de São Leopoldo.

Os Diálogos Internacionais, de acordo com o site do CEIE, são espaços que buscam promover o diálogo com pesquisadores de diferentes lugares do mundo que visitam a universidade. Além desses visitantes, o espaço também oportuniza professores e alunos

da universidade que já passaram por experiências internacionais a falarem sobre suas experiências com alunos da própria instituição e demais interessados.

A edição dos Diálogos Internacionais analisada fez parte da programação da Semana Acadêmica da Universidade que, anteriormente ao início da conversa com o professor Edizon, contou com a participação da professora Dra. Caterine Walsh por webconferência. A professora não pode vir fisicamente ao Brasil, então o professor Dr. Edizon que faz parte do seu grupo de pesquisa, veio em seu lugar.

Após a palestra da professora Dra. Caterine Walsh o professor Edizon León iniciou sua parte que aconteceu na maior parte do tempo em duas línguas: espanhol e português. O professor Edizon dialogou em espanhol, mas a apresentação, mediação e perguntas, foram feitas, em sua maioria, em língua portuguesa. Através das observações, foi possível constatar que a aproximação entre os dois idiomas, apesar de serem diferentes em muitos aspectos, foi um elemento facilitador e propiciou a todos poderem comunicar-se da maneira mais confortável para cada um.

Ao longo da conversa, os estudantes e professores que estavam participando puderam ouvir do professor Dr. León mais a respeito de suas experiências, de como é o seu trabalho e como ele desenvolve sua pesquisa no âmbito dos estudos interculturais, assim como ele também pode escutar a realidade não só do Brasil, como também de outros países, devido a presença de alguns estudantes de outras nacionalidades que participaram questionando e relacionando aspectos trazidos pelo professor com suas próprias realidades.

O fato de o evento ter sido gravado e disponibilizado online possibilitou também o acompanhamento por pessoas que não puderam estar presentes fisicamente, nem acompanhar de forma síncrona, bem como pode ser utilizado como material para estudos

posteriores. O LabTics possui uma grande quantidade de recursos tecnológicos atualizados, portanto, foi um local muito adequado para a realização do evento: a qualidade na rede, as mídias audiovisuais como câmeras, microfones, *data show*, projetores, oportunizaram tanto a presença física do professor Dr. León, como a presença online da professora Dra. Walsh.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A internacionalização se apresenta como um assunto de relevância no Ensino Superior, portanto muitos investimentos em pesquisas, em mobilidade são feitos por parte de diversas universidades e instituições educacionais. Como mostrou o estudo de caso apresentado, as universidades, por meio de práticas de internacionalização em casa, podem proporcionar a seus estudantes o desenvolvimento de competências internacionais, sem precisar que estes viajem para outros países. Dessa forma, o exercício realizado com este estudo permite afirmar que a atividade desenvolvida nos Diálogos Internacionais com a presença física do professor Edizon e com a presença online da professora Caterine caracteriza-se uma prática de internacionalização em casa.

A comunicação através de diferentes línguas, o conhecimento de outra realidade e cultura, a preocupação em discutir questões que fossem igualmente relevantes para todos os países e instituições ali representadas, demonstra a possibilidade de práticas de internacionalização que sejam baseadas na reciprocidade, horizontalidade, complementaridade e solidariedade (Abba e Corsetti, 2016) como princípios importantes no trabalho entre as universidades de diferentes lugares do mundo.

Além disso, apesar de o professor Edizon ter vindo pessoalmente, a presença online da professora Catherine Walsh possibilitou aos estudantes que não têm a oportunidade de ir até onde ela está, participarem da discussão e aprenderem com ela, o que reafirma o aspecto mais inclusivo e igualitário que a internacionalização em casa pode atribuir ao processo de internacionalização.

Ao considerar os conceitos propostos por Robson (2017) e Beelen e Jones (2015) sobre internacionalização em casa e internacionalização do currículo como alternativas à mobilidade acadêmica, as TDs podem ser mais do que facilitadoras de experiências, e sim potencializadoras. Considerando que nem todos os alunos possam ter a oportunidade de realizar um intercâmbio, as TDs nos permitem conhecer países de outros continentes sem sair do lugar, nos comunicar com falantes nativos de outro idioma estando em nossa própria cidade, conhecer diferentes culturas e modos de viver, interagir, criar e produzir materiais colaborativamente com pessoas de outros lugares do mundo.

A partir da observação participativa, constatamos que a atividade proposta no evento só foi possível em sua integralidade, devido ao uso das TD que possibilitaram a conexão e o diálogo entre representantes de diferentes países do mundo. Além de todas as contribuições já conhecidas a respeito das TD para o ensino e a aprendizagem, é possível afirmar que elas também podem contribuir fortemente com o processo de internacionalização na educação. Afinal, é possível desenvolver competências globais nos estudantes sem que eles necessitem ir ao exterior, através da proposição de atividades por meio do uso de TD que proporcionem aos estudantes vivências e experiências internacionais. Para que isso ocorra, importa destacar também, que a universidade precisa de fato comprometer-se com a IaH, como ressalta Robson (2017), de modo que sua incorporação nas políticas e práticas institucionais seja efetiva e contribua para

o desenvolvimento ético, solidário e democrático apresentando benefícios sociais e coletivos.

Assim, sendo a internacionalização um tema de muito interesse por parte das instituições educacionais, podemos também pensar, a partir das reflexões, que além de investir na modernização de laboratórios de informática e de equipamentos é importante que haja também uma apropriação dos professores e estudantes dessas TD. Dessa forma, investir na formação de professores para a apropriação das TD na educação é investir na internacionalização em casa. Quanto maior o domínio e o conhecimento dos professores a respeito de diferentes TD, mais eles podem criar oportunidades e atividades de internacionalização em suas próprias aulas, de modo que ela seja cada vez mais incorporada às práticas e políticas institucionais.

REFERÊNCIAS

ABBA, Julieta. CORSETTI, Berenice. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 181-200, 2016. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17237> > Acesso em: 27 mar. 2019.

BEELEN Jos.; JONES Elspeth. Redefining 'internationalization at home'. *The European Higher Education Area*. p 59-72. 2015. Em: CURAJ.,Adrian; PRICOPIE, Liviu Matei Remus; SALMI, Jamil, SCOTT, Peter (Orgs). *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer Cham Heidelberg, New York, 2015. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-20877-0.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2019.

DE WITT, Hans (Org.). Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In *An introduction to higher education internationalization*. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy, 2013

DE WITT, Hans. LEASK, Betty. Internationalization, the Curriculum, and the Disciplines. *International Higher Education*, n 83, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313411465_Internationalization_the_Curriculum_and_the_Disciplines> Acesso em: 10 mar 2019

KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3. 2015. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LEASK, Betty. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015, 198p.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 40, n.3, set.-dez. p. 333-342. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28999>> Acesso em: 20 mar 2019.

RAMOS, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 44, e161579, 2018 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar 2019.

ROBSON, Sue. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, Porto Alegre, v.40, n. 3, 368-374, 2017. Disponível em: < [http:// http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29012](http://http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29012)>. Acesso em: 13 mai. 2019.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do COGEIME*, v. 26, n. 50, 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729>> Acesso em: 10 mar. 2019.

STRECK, Danilo; ABBA, Julieta. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. In: L. Korsunsky; D. Del Valle; E. Miranda [et al.] (Comp.). *Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. p. 113-131, 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

20

Michele Martelet
Zoraia Aguiar Bittencourt
Marília Costa Morosini

**POLÍTICAS
DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DO ENSINO SUPERIOR
NO BRASIL:
UMA REFLEXÃO A PARTIR
DE DISCUSSÕES TEÓRICAS
NO CONTEXTO EMERGENTE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.479-492

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Internacionalização do Ensino Superior tem sido alvo de discussões em fóruns internacionais, principalmente no Brasil. Nesse cenário, temos que essa temática tem se revelado como um campo de significativa relevância acadêmica tanto para as universidades quanto para sociedade em geral.

Partindo do marco do conhecimento como base da economia mundial atual e considerando as universidades como instituições tradicionalmente responsáveis pela produção e disseminação desse conhecimento, percebe-se a influência do processo de globalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) e o movimento das mesmas como resposta, através do processo de Internacionalização de suas atividades, no que diz respeito às novas exigências que lhes são colocadas.

Com isso, podemos considerar que a Internacionalização do Ensino Superior impulsiona as instituições e sistemas de educação superior ao atendimento das necessidades educacionais do mundo globalizado. Realidade esta que, diante do quadro de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, coloca uma incontestável necessidade da Internacionalização do Ensino Superior como forma de participação educativa no mundo globalizado.

Assim, a discussão sobre Internacionalização vem surgindo no âmbito dos espaços acadêmicos como resultado de sua presença no cenário educativo internacional, uma vez que o interesse pela Internacionalização da educação emerge diretamente da ampliação da Internacionalização das políticas públicas. Embora a determinação nacional de políticas públicas não seja uma garantia de resultados satisfatórios, o que parece estar ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros externos para se pensar as questões internas aos países (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Diante deste contexto e da necessidade de aprofundar reflexões sobre essas questões, este trabalho de pesquisa teve por objetivo analisar algumas das discussões teóricas propostas sobre as políticas de Internacionalização para o Ensino Superior no Brasil no intuito de contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre as questões que envolvem o Ensino Superior no Contexto Emergente²⁵.

A relevância do desenvolvimento deste trabalho aponta para a descoberta de que políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil estão relacionadas com a qualidade da educação superior e que existe a necessidade de fomentar as discussões institucionais sobre o tema para que sejam criadas estratégias que coloquem as Instituições de Ensino Superior (IES) cada vez mais articuladas às demandas e metas que se apresentam em nível mundial, acelerando o potencial de crescimento para o setor no Contexto Emergente.

Diante disso, o objetivo geral configurou-se em analisar algumas das discussões teóricas propostas sobre as políticas de Internacionalização para o Ensino Superior no Brasil no intuito de contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre as questões que envolvem o Ensino Superior no Contexto Emergente.

Os demais objetivos definidos para o estudo foram: buscar, nas principais revistas eletrônicas do país, artigos acadêmicos que tratam sobre as políticas de Internacionalização para o ensino superior no Brasil; propor uma análise sobre as ideias contidas em seu conteúdo, na busca de pontos de convergência que possam tornar esclarecedoras a realidade dessas políticas para o Ensino Superior no Brasil e refletir sobre as principais questões que envolvem o Contexto Emergente e as políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil.

²⁵ “Configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”. (RIES, 2013)

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa bibliográfica, inicialmente fez-se um apanhado das principais revistas de artigos acadêmicos na área da educação no Brasil, viabilizando, assim, a busca por artigos acadêmicos que fizessem em seu título referência ao tema “Políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil”. Além disso, foram consultadas teses e dissertações publicadas em Programas de pós-graduação nacionais disponíveis em repositórios digitais.

Considerando a importância destas publicações na área da educação, buscou-se realizar uma pesquisa que estabelecesse alguns critérios para sua realização. Esses critérios definiram como a pesquisa seria desenvolvida e quais publicações seriam selecionadas a partir dos parâmetros utilizados.

Para Lima e Miotto (2007), os critérios utilizados para a pesquisa bibliográfica são: a) O *parâmetro temático*, que norteia a seleção de materiais a partir do tema da pesquisa, que, neste caso, girou em torno das políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil; b) O *parâmetro linguístico*, que determina a origem das fontes coletadas, dando-se destaque, aqui, às produções de Língua Portuguesa; c) As *principais fontes* que foram consultadas, neste caso, livros, capítulos, artigos, teses e dissertações, garantindo, assim, uma construção teórica a partir de autores clássicos que discorrem sobre o assunto, bem como pesquisas mais recentes que demonstram um parâmetro atual da discussão do tema; d) O *parâmetro cronológico*, que nesta pesquisa fora aplicado para o período entre os anos de 2008-2018, mas que não excluiu publicações que contribuiriam com a pesquisa de forma significativa, independente do ano de publicação.

O estudo teve início pela coleta de dados e a organização do material apurado a partir dos critérios prévios eleitos para análise, tendo

como sequência os seguintes procedimentos: coleta, fichamento, levantamento e agrupamento qualitativo de dados e dos termos e temas encontrados, além da leitura e revisão dos achados. Essas iniciativas se fizeram necessárias para a compilação e organização do material.

A partir deste percurso, foram selecionados artigos que apresentassem discussão diretamente relacionada ao tema da pesquisa. Organizou-se um quadro de categorização, no qual foram observados objetivos, metodologia, abordagens e conclusões para encontrar aproximações e/ou distanciamentos entre os aspectos destacados para a pesquisa. Nesse sentido, foram encontradas convergências que enriqueceram a análise proposta nesse trabalho.

Com relação ao foco de estudo dos artigos, tendo em vista o tema a ser investigado “Políticas de Internacionalização para o Ensino Superior no Brasil”, houve destaque para os seguintes assuntos: a mobilidade estudantil e dos docentes, a necessidade de analisar o processo de Internacionalização nas instituições de ensino superior e de diálogo entre os atores envolvidos nesse processo.

A partir dos achados desta pesquisa, emergiram possibilidades de refletir sobre as abordagens relacionadas às políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil, as quais destacamos e relacionamos no referencial teórico a seguir.

DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A Internacionalização da educação é um fenômeno recente que transborda e dilui as fronteiras entre os países. Esse conceito é compreendido por alguns como o intercâmbio entre instituições educativas, pesquisadores e estudantes de várias regiões do mundo, que não somente compartilham experiências e pesquisas vivenciadas

em seus contextos, mas, cada vez mais, se deslocam para realizar mobilidade acadêmica, estabelecer redes de cooperação e implementar convênios para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Para outros estudiosos do assunto, trata-se de um processo de globalização, de mercantilização e de submissão das universidades às recomendações e às creditações de redes de agências transnacionais.

Na última década, as pesquisas sobre Internacionalização do Ensino Superior estão ganhando força no meio acadêmico em vista do impacto da globalização nos modos como as universidades têm pautado suas ações, especialmente na direção de promover a mobilidade acadêmica internacional e de atingir melhores conceitos em rankings criados a partir de indicadores internacionais de qualidade. Esses estudos vêm abrangendo questões relacionadas ao papel exercido pelas organizações internacionais na formulação das agendas e das políticas nacionais para o Ensino Superior, à mobilidade acadêmica internacional e ao advento dos rankings acadêmicos internacionais, que, pautados pela realidade dos países do Norte e por uma produção acadêmica basicamente publicada em língua inglesa, tentam homogeneizar aquilo que não é homogêneo, ou seja, os distintos sistemas nacionais de Ensino Superior (LAUS, 2012), que, cada vez mais, estão baseando suas ações em indicadores transnacionais, nacionais e institucionais (MOROSINI, 2012). Essas pesquisas buscam também refletir sobre os desafios que se colocam aos sistemas de Ensino Superior ao nível mundial, uma vez que, tanto nos países ocidentais, quanto nos orientais, desenvolvidos ou emergentes, o Ensino Superior vem sendo perspectivado como uma alavanca para a competitividade das suas economias (CERDEIRA, 2016), especialmente em relação ao aumento das diferenças e de uma hegemonia de grandes instituições e de países desenvolvidos (MUCKENBERGER, 2014).

No Brasil, a CAPES foi identificada como catalisadora relevante nesse processo de Internacionalização do Ensino Superior, uma vez que publica uma avaliação nacional por meio de critérios determinados por agentes transnacionais, atribuindo notas para melhor conceituar os cursos de pós-graduação das universidades brasileiras (NÓBREGA, 2016), gerando ainda mais competitividade entre as instituições. Por outro lado, impacta no estabelecimento de redes interinstitucionais internacionais ao financiar bolsas de estudos e de pesquisas fora do país para estudantes e professores do magistério superior.

Como sintetiza o estudo realizado por Batista (2009), Internacionalização está relacionada às pesquisas que discutem a formulação de estratégias e de políticas de Internacionalização para nortear o planejamento da estruturação organizacional e apoio às ações como reforma curricular, pesquisas conjuntas, acordos internacionais, intercâmbio de estudantes e professores. Compreende-se que, ao tratar de mobilidade acadêmica, trata-se aqui de qualquer movimento interinstitucional entre diferentes países realizado tanto por professores pesquisadores quanto por estudantes de graduação, mestrado ou doutorado que se afastam da instituição de origem por um determinado período, que pode ser de meses ou de anos, para se qualificarem profissionalmente, adquirirem novos conhecimentos/experiências em outros contextos ou para receberem orientações de profissionais de reconhecido saber em temáticas relacionadas à dissertação ou tese que está sendo escrita pelos estudantes.

Para além dessa questão, há outros aspectos que surgem como motivadores para que as universidades se “internacionalizem”, tal como afirma Morosini (2012, p. 30-31): “Hoje, a Internacionalização da instituição é fator de qualificação da universidade, seja na captação de alunos, seja na produção científica. As redes internacionais são valorizadas (ALTBACH, 2012, tradução nossa) e os programas de capacitação no exterior são priorizados”. Sendo assim, em um cenário

globalizado em que a competição se acirra para os países e para as empresas e que depende cada vez mais da geração do conhecimento, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a ter um papel destacado na formação de pessoas com alta qualificação e na geração de conhecimento para os sistemas de inovação dos países (SOUZA, 2008). Nessa direção, a mobilidade é o principal tema nos processos de Internacionalização e caracteriza-se, predominantemente, por mobilidade discente de periodicidade semestral ou anual, com tendência de crescimento (VILALTA, 2012). Essa tendência também é apontada no estudo de Cerdeira (2016, p.87) quando a autora afirma que “outro aspecto da globalização refere-se ao crescimento do número de estudantes que estudam fora do seu país de origem. De acordo com algumas estimativas (ALTBACH, P. G., REISBERG L., RUMBLE L., 2009), o número de alunos no estrangeiro passará de cerca de 2,5 milhões para próximo de sete milhões de estudantes em 2020” (CERDEIRA, 2016, p. 87). No entanto, o que se observa é que, tal como estudo realizado por Bulé (2015), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), embora a Internacionalização seja desenvolvida com um número cada vez maior de estudantes e de professores que realizam mobilidade acadêmica e, apesar do fato de existir um significativo número de convênios com instituições estrangeiras e associações com grupos estrangeiros, a maioria das instituições brasileiras apresenta fragilidades em suas estratégias organizacionais e programáticas, necessitando institucionalizar políticas de Internacionalização na cultura da instituição.

Nesse sentido, na direção do que conclui Christino (2013), as instituições precisam se preparar para a Internacionalização de Ensino Superior, o que envolve adaptações no currículo, preparação de seus alunos para trabalharem e desenvolverem competências no contexto global, e a realização de parcerias para o desenvolvimento de pesquisas. Além disso, são apresentados por Guerreiro (2015) como principais desafios desse contexto de Internacionalização: saber língua inglesa

para os estudantes e para os professores fazer uso das tecnologias, o que está diretamente relacionado com o cenário de globalização.

Por outro lado, por vivermos num cenário de crescente globalização e Internacionalização dos processos educativos, a avaliação deixou de ser considerada apenas no âmbito local para assumir um papel protagonista na agenda da Internacionalização da Educação Superior (ROBL, 2015). Essa avaliação, no Brasil concretizada por indicadores de qualidade estabelecidos pela CAPES e condicionada a recomendações de organizações internacionais, envolve rankings, competitividade, mercantilização da educação. A Internacionalização, assim, cada vez mais, faz parte da agenda das Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente dos programas de pós-graduação, os quais estão condicionados a essas políticas de avaliação que fomentam um novo modelo de Ensino Superior, de universidade e de produção do conhecimento, sendo a partir delas que emergem as principais reformas no campo da avaliação das instituições de Ensino Superior e nos seus indicadores de regulação (JEZINE; SERRANO, 2012).

Esse processo de globalização, de mercantilização e de submissão das universidades às recomendações e às creditações de redes de agências transnacionais é, também, destaque quando da discussão sobre Internacionalização da Educação Superior. Assim, é de se deduzir que os fatores externos são muito determinantes nas políticas educacionais das IES. De acordo com Bertolin (2011), pensar em grupos de indicadores com o objetivo de avaliar as repercussões da Educação Superior no progresso social e no desenvolvimento econômico de uma nação é tarefa árdua, mais ainda porque os indicadores precisam estar relacionados com o sistema de educação e com as diferentes abordagens sociais e do Estado, tais como o conhecimento e o desenvolvimento econômico.

Assim, um indicador que faz parte dos itens avaliados nas avaliações das IES é a *Internacionalização*, uma vez que, de acordo com Dias Sobrinho (2011, p. 11), “a Internacionalização da Educação Superior tem atribuído enorme protagonismo às políticas de acreditação ou garantia de qualidade, aos rankings e comparações, tudo para assegurar que a Educação Superior cumpra adequadamente as exigências” determinadas pelos agentes da economia globalizada. Nesse ponto de vista, cabe mencionar que “a internacionalização não pode levar a educação superior a só cumprir as agendas dos países centrais e afastar-se da responsabilidade na construção e realização dos projetos e interesses das sociedades nacionais” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 11). Nesse sentido, de acordo com Akkari (2011), independentemente do país, há que considerar o que vem sendo discutido internacionalmente ao conceber e implementar as políticas nacionais de Educação.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que existe a necessidade de seguir desenvolvendo pesquisas voltadas à discussão da Internacionalização da Educação Superior até mesmo pelo recente surgimento de debates nesse campo de conhecimento, o que ainda provoca uma notória ambiguidade na representação e no significado do que os pesquisadores estão conceituando como Internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, percebe-se que nos trabalhos analisados surgem questões que aproximam as políticas de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil e o contexto emergente como configurações em construção. A Internacionalização aparece como critério de qualidade para a Educação Superior no Brasil, sendo que o debate para fomentar essas discussões precisa ser estimulado

por políticas institucionais cada vez mais preocupadas em aproximar as suas realidades desse movimento global, em que cada Instituição de Ensino Superior busque estratégias em consonância com a demanda de metas internacionais para articular a sua participação no processo.

Percebe-se, a partir da revisão de literatura dessa pesquisa, que os indicadores de qualidade definidos internacionalmente refletem pelas demais instâncias de controle e de fiscalização da qualidade das Instituições de Educação Superior no Brasil. Verificou-se que os mecanismos de avaliação atuais interferem nos procedimentos institucionais, fruto da pressão dos órgãos internacionais sobre as políticas públicas nacionais em virtude do processo de Internacionalização da educação. Além disso, destaca-se que, na última década, as abordagens sobre Internacionalização da Educação Superior demonstraram uma crescente diversificação teórico-metodológica, o que contribui para enriquecer e fomentar novas ideias neste campo de investigação.

Nessa direção, o presente estudo aponta como resultados três relevantes fatos: i) em distintas instituições de Ensino Superior brasileiras, a concepção de Internacionalização ainda é pouco clara; ii) é bastante incipiente a Internacionalização nos Cursos de Graduação, especialmente nos Cursos de Licenciatura; e iii) não existe, na maioria das universidades brasileiras, uma política formalmente institucionalizada voltada à Internacionalização, havendo apenas a existência de ações isoladas e desordenadas de quem ainda está aprendendo como fazer parte de um seleto grupo, também assim denominado pela CAPES, de instituições com *status* internacional, com excelência acadêmica.

REFERÊNCIAS

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

BATISTA, J. S. M. *O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-05052009-142504/pt-br.php>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BERTOLIN, J. C. G. A importância da educação superior para o desenvolvimento dos países. In: FRANCO, M. E. S. P.; MOROSINI, M. C (orgs). *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 511-525.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília. Programa Mais Educação como política de Educação Integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. *Práxis Educativa (UEPG)*. Online, v. 10, n.2, p. 559-583, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6760/4651>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BULÉ, A. E. *O processo de internacionalização de instituições de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Maria*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <repositorio.ufsm.br/handle/1/4749>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CERDEIRA, M. L. M. Educação superior em contextos emergentes: a qualidade e a internacionalização. In: FRANCO, M. E.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 25-45.

CHRISTINO, A. M. *Internacionalização de ensino superior: estudo de casos em cursos de administração de instituições públicas de ensino superior*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-13012014-111919/pt-br.php>. Acesso em: 12 ago. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Apresentação. In: LEITE D.; BRAGA A. M. S. (Org.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 9-13.

GUERREIRO, C. M. P. S. *A internacionalização do ensino superior português: as razões, as estratégias e os desafios*. 2015. Dissertação (Mestrado em

Educação). Portugal: Politécnico do Porto, 2015. Disponível em: <<http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/8164>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

JEZINE, E.; SERRANO, R. M. S. M. O Banco Mundial e os indicadores de regulação e emancipação nas políticas de avaliação na Educação Superior brasileira. In: TEODORO, A.; JEZINE, E. (Orgs.). *Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais*. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 159-188.

LAUS, S. P. A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Tese (Doutorado em Administração). Bahia: UFBA, 2012. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/internacionalizacao-educacao-superior-estudo-caso-universidade-federal-santa-catarina>>. Acesso em: 02 out. 2017.

MOROSINI, M. C. Qualidade e internacionalização da Educação Superior: Estado de Conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. *Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos em diálogo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2012, p. 29-62.

MUCKENBERGER, E. Processo de internacionalização do ensino superior: estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. 2014. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-20022015-132032/>. Acesso em: 02 out. 2017.

NÓBREGA, L. M. Internacionalização da educação superior: estudo de caso dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal do Vale do São Francisco. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Bahia: UFBA, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20028>>. Acesso em: 12 ago 2017.

RIES - REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

ROBL, F. Quo Vadis Educação Superior da Colômbia? Expansão, acreditação e internacionalização. 2015. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24082015-114625/pt-br.php>>. Acesso em: 02 out. 2017.

SOUZA, E. P. Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-16012009-122855/pt-br.php>. Acesso em: 12 ago. 2017.

VILALTA, L. A. A internacionalização do ensino superior brasileiro: conceito e características do processo em instituições privadas de ensino superior. 2012. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PUCSP, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9685>>. Acesso em: 02 out 2017.

Seção

5

**FORMAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL
EM CONTEXTOS
EMERGENTES:
[(IN)EXCLUSÃO, GÊNERO,
DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS**

30

Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann
Liliana Soares Ferreira

**A FEMINIZAÇÃO
DO MAGISTÉRIO
E A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.494-509

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A transformação do trabalho feminino está ligada às relações patriarcais e econômicas que reestruturam a sociedade em sua totalidade. Das circunstâncias impactantes para a constituição do magistério na Educação Básica, o processo de feminização é relevante, pois na leitura capitalista, justificou atribuir um valor secundário ou subsidiário ao trabalho das mulheres, quando comparado aos salários de homens na mesma função. A relação entre feminização do magistério, Educação Física e Trabalho Pedagógico foi uma das questões abordadas na tese intitulada: *Dialéticas do Feminino: interlocuções com Professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre Trabalho Pedagógico* (ZIMMERMANN, 2017). A Feminização como tema central inseriu a pesquisa no Eixo 6 do XII Seminário Internacional de Educação Superior e VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, o qual discutiu a “Formação e desenvolvimento profissional em contextos emergentes: gênero, diversidade e direitos humanos”. Assim propõe-se a compreender a especificidade da Feminização no contexto da organização do trabalho pedagógico de Professoras de Educação Física. As categorias que fundamentam este artigo: Feminização, Educação Física Escolar e Trabalho Pedagógico serão abordadas no sentido de analisar a dinâmica entre esses elementos, que se encontram imbricados no cotidiano da Educação Básica.

A feminização considera a predominância feminina em diferentes espaços sociais. Em *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*, Hypolito (1997) comenta que no Magistério, esse fenômeno é abrangente por vários aspectos, dentre eles, a facilidade de conciliação com outras ocupações. Vianna (2002) considera que a maioria definiu um sentido feminino para a profissão, percebida nos espaços e práticas. O gênero está no cerne da categoria feminização, entendido por sua

aproximação com Scott (1989) em *Gênero, uma categoria útil para análise histórica*, o qual ressalta o impacto das relações sociais e de poder para a definição de espaços distintos para mulheres e homens, transpassados pela classe social e relações de produção.

Outra categoria a ser ressaltada é a Educação Física Escolar, a qual é permeada por concepções dominantes, com diferenciação de atividades para mulheres e homens, muitas delas superadas por resistências. É preciso observar a sua constituição histórica e de que maneira o espaço de sala de aula reflete as relações presentes na totalidade.

Ao assumir determinadas indicações de ordem políticas, a escola constitui o seu pedagógico, repercutindo no trabalho produzido no seu interior. Mais especificadamente nesta pesquisa, o trabalho pedagógico das professoras de Educação Física. A categoria é abordada com base nos estudos desenvolvidos por Ferreira (2017, 2018). Em *Trabalho Pedagógico da Escola: do que se fala?*, o conceito é apresentado como uma prática social, individual e coletiva, que reflete as intencionalidades e relações entre professores e estudantes. Para Ferreira (2018, p.594), a “[...] produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional”. O entendimento dos determinantes que estão presentes nesse processo, contribui para ampliar o grau de consciência sobre o produto desse trabalho, da mesma forma, que ressignifica o pedagógico, tornando-o mais crítico.

Assim, formulou-se como problemática da pesquisa: Qual o impacto da feminização na organização do trabalho pedagógico de Professoras de Educação Física na Educação Básica? A partir dessa questão, são estabelecidos como objetivos, analisar os sentidos sobre a condição feminina que permeiam o trabalho das interlocutoras e compreender as possibilidades para o trabalho pedagógico a partir dessas percepções.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO E AS CATEGORIAS DIALÉTICAS

O materialismo histórico dialético (MHD) interpreta questões materiais de forma dialógica, que inclui complexos fenômenos sociais. É teórico e metodológico, porque concilia a sistematização de procedimentos investigativos com a consolidação de uma base material, na qual são produzidas possibilidades de superação do contexto vigente. Incentiva a compreensão concreta da organização e das relações sociais para a superação das limitações provenientes das pressões da totalidade.

Pelo método, as Professoras são analisadas como trabalhadoras em uma sociedade altamente produtiva, regida por uma ordem econômica que valoriza o lucro. Nesse aspecto, é necessário compreender o caráter ontológico do trabalho defendido por Marx (2013) em *O Capital*, sua capacidade de autoprodução humana, pela qual cada mulher e homem teriam os caminhos para o seu desenvolvimento consciente e participativo em um espaço social. Entretanto, historicamente, o sentido ontológico do trabalho tem se dissipado, por conta das relações dominantes de produção e conseqüentemente, de sociedade. As trabalhadoras e trabalhadores, estão numa classe social, cada vez mais oprimida, com altas extrações de mais-valia, que desencadeiam a intensificação e a alienação no trabalho. Marx (2013) analisa que a própria força de trabalho se torna

uma mercadoria e com isso, trabalhadoras e trabalhadores deixam de se perceber como detentores daquilo que produzem, gerando a alienação. Há um desequilíbrio entre o trabalho necessário e excedente, fazendo com que salário que se paga, seja significativamente menor, não representando o tempo que se empenhou na finalização do produto. É um processo progressivo, que se metamorfoseia e só é possível a sua superação pela luta de classes. Por ela, trabalhadoras e trabalhadores reivindicam a detenção daquilo que produzem.

As categorias dialéticas do método auxiliam na interpretação de diversos fenômenos relacionados com as relações sociais e de produção. Para essa pesquisa contribui para compreender como as Professoras se percebem e como podem assumir posturas mais autônomas. São elas: totalidade, práxis, contradição, mediação e historicidade. A totalidade se relaciona com a forma como é pensada a realidade, em sua concreção (MARX, 2008); a historicidade explicita as condições do trabalho e as manifestações das lutas de classe, em diferentes tempos históricos; a contradição, que expressa a luta dos contrários, “a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p.69). Pela mediação são percebidas as relações históricas, contraditórias. Segundo Cury (1985) estabelece nexos entre o pensamento e o movimento do real. Por sua vez a práxis, nas palavras de Vásquez (2011, p.122) concebe “uma atividade humana real, efetiva e transformada que, em sua forma radical, é justamente a revolução”. Embora tenham sido mencionadas em separado, produzem conhecimento em um movimento dialógico. Para os fins dessa pesquisa, contribuíram para compreender as condições de trabalho das Professoras de Educação Básica, espaço marcado pela feminização, de Educação Física, área que se constituiu com uma divisão sexual de atividades. Os fenômenos que perpassam os modos de vida e trabalho dessas Professoras, indicam a forma como elas organizam o trabalho pedagógico. São relações externas e internas ao objeto em questão, que revelam intencionalidades e

subjetividades, que influenciam a organização da aula, a produção do conhecimento e que podem em diferentes intensidades, reproduzir as orientações dominantes que por serem orgânicas, se manifestam no todo e em suas particularidades.

AS INTERLOCUTORAS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram como interlocutoras da pesquisa, 15 Professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Elas são consideradas interlocutoras, porque são compreendidas a partir de um espaço de produção de fala. Ao comentarem sobre o seu trabalho, falam por si, como mulheres que se encontram em uma categoria profissional. De acordo com Werle (2012, p.424) “o espaço de interlocução é pedagógico no dialogar e compartilhar. Dependendo da posição, das pressões, do tempo e dos objetivos, as demandas de interlocução se alteram. A interlocução está situada historicamente e é multifacetada.” Por observar os múltiplos elementos inerentes à produção de dados, a interlocução corrobora para analisar de que maneira as Professoras percorrem a constituição como mulheres trabalhadoras.

Na interlocução são manifestados discursos de sujeitos que estão situados em um espaço social e histórico, com uma infinidade de sentidos, muitos deles expressos subjetivamente. Ferreira (2020, p.04) ao abordar as concepções e materialidades dos discursos, menciona o “discursivar, que significa repartir-se no social, para contrariar ou compartilhar, consubstanciando-se como produção social”. Os sentidos das Professoras sobre o trabalho na escola como mulheres evidenciam percepções sociais acerca da condição feminina, que interferem na organização do pedagógico. Na perspectiva do MHD, os discursos e interlocuções da pesquisa foram compreendidos com

base nas relações de produção experienciadas pelas interlocutoras, como integrantes da classe trabalhadora, identificando reproduções do sistema e possibilidades de transformação da realidade, encaminhando a práxis.

Foi possível observar a predominância feminina no grupo de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Quanto ao trabalho, todas conciliam o magistério com as atividades domésticas, sendo que a renda da maioria contribui para o sustento familiar. Com exceção de uma interlocutora, as demais possuíam regime contratual de 40 horas semanais. É constatação pertinente que as atividades dos professores ultrapassam as cargas horárias oficiais, pois nem sempre é possível incluir no período, o planejamento, a correção, o estudo e tantas outras ações que fazem parte do cotidiano do professorado. Às rotinas das mulheres, acrescenta-se em diferentes graus de intensidade, o trabalho doméstico. Assim, sendo, há pelos menos dois processos que marcam a rotina dessas Professoras: a dupla jornada e a intensificação em decorrência do prolongamento das horas trabalhadas para o atendimento de todas as funções previstas.

Além da pesquisa ser voltada a Professoras, considerou-se como recorte, serem interlocutoras que estudaram no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pioneiro na formação da área na região, completando seu cinquentenário neste ano de 2020. Pelo tempo de existência, passou por diferentes períodos históricos que impactaram a organização pedagógica. Essas orientações repercutem na produção da aula e nos sentidos que orientam os discursos. Como o tempo de serviço variou de cinco a trinta anos, tem-se uma diversidade de passagens pelo Curso de Licenciatura em Educação Física, com constituições variadas do trabalho pedagógico.

Os procedimentos metodológicos abrangeram entrevistas e o grupo de interlocução. Optou-se pela entrevista reflexiva que segundo

Szymanski (2004), constrói o significado pela interação, na troca entre os significados provenientes dos sistemas de crenças de cada Professora. A entrevista transcorre em uma perspectiva de diálogo, horizontalidade, em um espaço em que se instiga a reflexão sobre um determinado objeto. As entrevistas foram categorizadas, com base nos sentidos expressos pelas Professoras. A síntese das categorias foi apresentada ao grupo de interlocução, a fim de que as Professoras retomassem a reflexão no coletivo, pontuando permanências ou avanços. Essa proposta de grupo é uma técnica de produção e análise de dados organizada pelo Grupo Kairós (UFMS), a qual consiste em dialogar e compartilhar, favorecendo o aprofundamento da análise (FERREIRA; FIORIN; DO AMARAL; MARASCHIN, 2014). As entrevistas articuladas ao grupo de interlocução são técnicas adequadas para a abordagem do materialismo histórico dialético (MHD), por oportunizarem a expressão das interlocutoras, de maneira a interpretar as possibilidades presentes nos discursos, relacionando-os com as questões teóricas inerentes ao método.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

SENTIDOS SOBRE A CONDIÇÃO FEMININA QUE PERMEIAM O TRABALHO DAS INTERLOCUTORAS

A condição feminina abordada é analisada na especificidade da divisão social e sexual do trabalho e fenômenos relacionados, que possam impactar a produção da aula. Para Viana (2006) o trabalho feminino se expandiu para muitos setores, porém a divisão sexual como

consequência de um engendramento histórico, definiu as ocupações destinadas para mulheres. O magistério de Educação Básica é um exemplo de feminização. Ocorreram mudanças qualitativas no desempenho de funções femininas, porém a divisão sexual do trabalho permanece como um fenômeno que impacta a vida das mulheres. Pelo viés do MHD busca-se compreender a luta de classes e a opressão histórica que acompanham a trajetória feminina. Nesse sentido, o contexto é a sociedade capitalista e as relações de produção que se reproduzem na vida social.

Em uma primeira impressão, as interlocutoras não perceberam de maneira evidente a forma como a condição feminina poderia se manifestar em sala de aula. Para a maioria, o fato da escola ser um espaço com predominância de profissionais femininas, contribui para essa constatação. Entretanto, ao aprofundar a reflexão, surgiram três percepções: a não influência da condição feminina, essa observada por mais interlocutoras, concordância com a influência, um grupo menor e a influência indireta. Neste artigo, serão apresentados recortes de discursos que representam os sentidos mais recorrentes na produção de dados.

Para a interlocutora Alice (2017)²⁶, não influencia: “Como se eles tivessem um professor homem e uma professora mulher? Pelo menos eu não deixo, eu tento fazer o que posso em meu trabalho sendo mulher e percebo que a aceitação sempre foi boa dos alunos”. Nesse recorte está presente o sentido de negação da influência, porém, a Professora acrescenta como reforço em seu argumento, o empenho para que a aceitação se concretize. É um indício de que a organização do trabalho na escola reflete, mesmo que nesse argumento em intensidade menor, a divisão sexual do trabalho.

Sobre a influência indireta em seu discurso, Marta (2017) comenta: “Não sei se influencia diretamente. Mas eu acho que a

²⁶ As interlocutoras foram identificadas por nomes. O ano indica o período da produção de dados.

mulher tem mais aquele lado, da parte afetiva, maior em relação ao aluno. Assim como se fosse homem, em questão de impor o respeito, né?”. De acordo com Tambara (2008), o qual analisa a constituição histórica de mulheres no magistério desde o Império, as orientações dos manuais dos séculos XIX e início do XX indicam a organização de um perfil profissional. Nesse sentido, a “feminização do magistério está vinculada ao entendimento de que a boa prática do exercício profissional está associada à assunção de características tradicional e socialmente vinculadas à mulher” (TAMBARA, 2008, p.02). Mesmo com a transformação das mulheres no mundo do trabalho e a consolidação da feminização, ainda repercutem indícios desse processo na escola. Principalmente, porque a divisão sexual do trabalho segue operando e acompanhando as metamorfoses do capital. Um dos principais impactos é a dupla jornada, pois conciliam suas atividades com o trabalho doméstico e a outros processos como o prolongamento da jornada de trabalho, muito comum no cotidiano do magistério.

No discurso de outra interlocutora, Rafaela (2017), observa-se a influência da condição feminina: “Eu acho até que o trabalho deles de repente, seja menos trabalhoso que o nosso. Se a gente fosse tão direta e tão prática como o homem, porque tudo a gente tem que levar na conquista” . De acordo com Yanoullas (2011) a matriz de constituição feminina no trabalho leva em consideração atributos reprodutivos, biológicos, sociais, enquanto a masculina, se respaldou na força, independência e outros elementos dessa natureza. As Professoras que se manifestaram nesse sentido, argumentam que é possível que em certas situações, atributos masculinos contribuam para evitar dispersões durante a aula.

No grupo de interlocução, as Professoras acrescentaram que ao longo de pelo menos duas décadas, a condição feminina passou a impactar menos na produção da aula por dois motivos: a crescente inserção feminina em diversos setores de trabalho e o aumento dentre os alunos, de mulheres que mantêm o sustento de

suas famílias. Também, confirmaram que são mínimas as diferenças nas relações entre mulheres e homens no trabalho produzido na escola. As práticas sociais são determinadas pelos modos de produção. Conforme Haug (2006) a totalidade contém em si todas as manifestações de produção/ reprodução da vida. As relações sociais e de produção perpassam a condição feminina. Existem conquistas consideráveis devido a luta de classes, que possibilitou às mulheres a inserção nos mais diversos espaços do trabalho. Por outro lado, existem demandas do próprio capital que se modifica organicamente e requisita as mulheres em sua organização. A regulação orgânica do trabalho na ordem vigente encaminha a naturalização de possíveis discrepâncias nas relações de gênero, por conta da intensificação dos processos. Nos discursos das Professoras a condição feminina se movimenta por sentidos que mais ou menos sutis, refletem o contexto capitalista no qual a escola está inserida.

O TRABALHO PEDAGÓGICO E A CONDIÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Na escola circulam sentidos dominantes, sendo ela um espaço da totalidade, da sociedade capitalista. Com isso, não é uma instituição isolada, expressando a realidade objetiva e como as relações acontecem nessa realidade, na qual se encontram determinações que a organizam em combinação com o modo de produção vigente. Compreender o trabalho pedagógico de mulheres na Educação Física Escolar implica em avançar da aparência, que exhibe o objeto em análise por uma perspectiva hegemônica, aprofundando para a essência, a percepção para a natureza das relações existente na produção na aula, na constituição histórica da área do conhecimento, das mulheres que se orientam ações pedagógicas.

A Educação Física que compreende o sujeito como uma corporeidade integrada ao mundo é essencialmente relacional, produzindo orientações intrínsecas e extrínsecas sobre o gênero na aula. Predominaram entre as Professoras, discursos que evidenciaram o embate existente entre alunas e alunos na produção da aula.

Os relatos de duas interlocutoras sintetizam o que se observa no cotidiano da Educação Física Escolar. Maria (2017) comenta: “Na minha opinião há aquela separação do que um pode e outro não pode. Até uma certa idade não se vê tanta diferença. Mas quando começam a crescer, aí se vê que há uma diferença.” Por sua vez, segundo Deise (2017): “Essa visão do gênero é bem forte, meio que enraizada no ser humano, o que o homem pode, o que a mulher pode.” Os sentidos que se manifestam nesses discursos demonstram a presença das relações de dominação e subordinação que historicamente acompanham as mulheres. Dentre os motivos que encaminham essa situação, está o enfoque biológico da Educação Física na escola, ainda recorrente em muitas aulas. A Educação Física possui diferentes abordagens pedagógicas, constituídas em diferentes tempos históricos e ideológicos. Também são considerados movimentos pedagógicos que organizam a área do conhecimento. O enfoque da aula voltado para o movimento humano em si, sem reflexão, tende a reforçar as diferenças. Nesse sentido, é pertinente a escolha de abordagens pedagógicas que valorizem o caráter social e cultural do movimento, que problematizem as práticas corporais no contexto.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM também acompanhou os movimentos pedagógicos, repercutindo na preparação das Professoras egressas. De sua criação até meados da década de 1980, as turmas eram separadas por sexo, femininas e masculinas. O enfoque da época dava preferência para a esportivização e o rendimento, influenciando a concepção pedagógica das futuras Professoras. No decorrer dos anos, as abordagens se tornaram mais

democratizantes, definindo um perfil profissional e pedagógico para o Curso. A maioria das Professoras Interlocutoras concluíram o Curso entre nas décadas de 1980 e de 1990, implicando no pedagógico que organizou suas aulas. Para Ferreira (2018, p.595), “trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realiza-lo, produzem historicidade e seu autoproduzem”. Assim, se encontra no trabalho pedagógico das interlocutoras, reflexos de suas percepções sobre a condição feminina, de sua preparação para o Magistério, das concepções educativas que orientaram e seguem orientando a produção da aula, pois tudo isso envolve as práticas sociais.

Segundo Ferreira (2018, p.596), “a aula é todo o momento de sistemática produção de conhecimento”. É uma situação na qual diferentes saberes convergem para a apropriação desse conhecimento pelos envolvidos nesse processo. A linguagem articula todos os participantes da aula e é um momento ímpar para problematizar os sentidos que surgem nesse contexto relacional. No Grupo de Interlocução, as Professoras comentaram: Eleonora (2017): “Um dos maiores embates que eu tive quando entrei no magistério, foi que os meninos achavam que tinham direito sobre a quadra”. Elisabeth (2017): “Existe a disputa de poder, do local, do conteúdo, você tem que mediar”. Como consequência de uma historicidade do corpo e da Educação Física permeada pelas relações de produção, a quadra é um espaço de fortes tensões hegemônicas. O trabalho pedagógico problematizador nessas condições, possui o potencial de evidenciar os sentidos presentes na linguagem e encaminhar o diálogo, para que estudantes mediados pela Professora, compartilhem possibilidades para o acesso de todos. É importante o cuidado para não naturalizar disputas que acontecem muitas vezes, de maneira velada. A definição de um projeto pedagógico individual e coletivo críticos se torna fundamental para a interpretação dos sentidos relacionados aos saberes ou espaços na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Básica é perpassado por um forte componente ideológico que para ser mediado em profundidade, necessita a ampliação de espaços coletivos para a consolidação de uma pedagogia crítica e emancipatória. Nesse sentido, dois movimentos se sobressaem, produzindo efeitos no trabalho pedagógico: a naturalização da condição feminina entre professoras e estudantes e o embate das relações de gênero entre os estudantes. Quando determinada condição se naturaliza, ela não deixa de existir e sim de ser percebida. Muito disso, devido aos processos intensificados de trabalho dos professores. Isso ocorre sempre que o enfoque e volta para a realização da tarefa em si, sem a percepção das múltiplas determinações que se manifestam, tornando a atividade automatizada. Em um movimento contrário a essa regulação, a professora necessita organizar seu trabalho como uma mulher em uma sociedade capitalista que se encontra em um contexto de luta de classes. Quanto às relações entre estudantes, precisam se tornar saberes a serem desenvolvidos em sala de aula, ressaltando a conscientização. As orientações hegemônicas são orgânicas e estão em toda a estrutura, interferindo em condutas e estabelecendo padrões. Existem sentidos sobre o caráter de subordinação sobre a mulher, que circulam na escola e quando não problematizados, reforçam o estereótipo de dominância. Para que essas reproduções não se fortaleçam como princípios, é necessário reconhecê-las para o desenvolvimento de ações conscientes.

O trabalho pedagógico em uma perspectiva superadora, amplia as possibilidades de ação das professoras, na mediação dos saberes e conteúdos. O trabalho reconhecido em seu aspecto ontológico, por sua capacidade de autoprodução, cria um espaço oportuno para a luta de classe. Os projetos pedagógicos individual e coletivo pautados

na criticidade, pelos conhecimentos produzidos e apropriados, podem encaminhar um projeto de sociedade transformador, constituindo modos de vida, espaços de diálogo e resistindo às constantes reestruturações produtivas.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FERREIRA, Liliana Soares. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. *Revista Brasileira de Educação*. v.5. p. 1-18. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250006.pdf>>. Acesso em: 06 de junho de 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala ?. *Educação & Realidade*. , Porto Alegre, v. 43, n. 2, pág. 591-608. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200591&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

FERREIRA, Liliana Soares ; FIORIN, Bruna Pereira Alves; DO AMARAL, Cláudia Leticia de Castro.; MARASCHIN, Mariglei Severo. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba. v. 14, n. 41. p. 191-209, 2014.

HAUG, Frida. Para uma teoria de relações de gênero. In: BORÓN, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina. (Orgs). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 313-326.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 31a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> . Acesso em: 24 de abril de 2015.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____ (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004, p. 9 – 62.

TAMBARA, Elomar. A Feminilização da feminização do magistério no Brasil. *VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIANA, Nildo. O Trabalho Feminino sob o Capitalismo. In: MARQUES, Edimilson; PEIXOTO, Maria Angélica (Org.); VIANA, Nildo; PINHEIRO, Veralúcia. *A questão da Mulher*. Opressão, Trabalho, Violência. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2006, p. 113 – 140.

VIANNA, Claudia Pereira. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza.; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs.) *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p.39-67.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 424-433, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11939/8400>> . Acesso em: 25 de agosto de 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*. Brasília. n.22. p.271-292, 2011.

ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino. *Dialéticas do Feminino: Interlocuções com Professoras de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) sobre trabalho pedagógico*. 299 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

The background is a dark blue field filled with a complex network of thin, light blue lines that intersect and form various shapes, resembling a digital or neural network. On the left side, there is a large, semi-transparent sphere composed of many small, bright blue dots, giving it a textured, particle-like appearance. The overall aesthetic is futuristic and technological.

31

Tania Micheline Miorando
Valeska Maria Fortes de Oliveira

**CINEMA E LIBRAS
PARA PROFESSORES
EM FORMAÇÃO
INICIAL:
LINGUAGENS PARA PROCESSOS
EMERGENTES DE INCLUSÃO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.793.510-523](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.793.510-523)

FILMES E CONVERSAS: DIÁLOGOS EM LÍNGUA DE SINAIS

A conquista em levar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para compor as linguagens também pautadas na universidade aproximou o ensino, da pesquisa e da extensão, anunciando um novo sotaque para os professores em formação inicial. A Língua de Sinais da comunidade surda brasileira encheu as mãos com palavras que passaram a ter novos sentidos na Educação. A disciplina de Libras, na Educação Superior, representou a conquista potente de contextos que tornaram-se visivelmente emergentes nas discussões da formação profissional docente.

O estudo que ora apresento é parte de uma pesquisa de tese, cujo tema aqui apresentado pôde ter um aprofundamento pela dedicação a compreender os conceitos abordados. A fundamentação argumentativa veio puxada pelas narrativas recolhidas no cenário observado da investigação, em que o objetivo era compreender os processos formativos docentes na formação inicial de professores a partir do instituinte ético-estético em educação, mobilizados pelo cinema.

A formação que o estudo relacionou, buscou no sentido ético-estético do aprendizado da Libras para professores ouvintes em formação inicial, compreender o Imaginário Social deste grupo de professores, movidos pelos escritos de Cornelius Castoriadis (1982) a olhar para a sociedade pelos contextos socioculturais que mostra. A trama destes conceitos veio discutida, e aparecerá no decorrer do texto, cheia de sentidos que resignificaram os espaços de aprendizagem dos docentes em formação e rodaram em conversas bilíngues, rica de uma linguagem e outros entendimentos a irradiar em impulsos para extrapolar para outras possibilidades de comunicação.

Os contextos emergentes, que muito influenciam e são influenciados pela Educação, se caracterizam pelo conjunto de elementos resultantes das políticas externas à universidade, tanto mais quando falamos de Educação Profissionalizante, como é a Formação de Professores. Esse conjunto de fatores mobiliza as instituições de Educação Superior a não dar conta da diversidade de pessoas e culturas que integram o quadro plural e diverso de estudantes em busca de formação profissional. E os professores formadores têm para si um tanto de responsabilidade na escolha e definição de suas práticas formativas em que todos se vejam presentes e pertencentes a esse espaço de formação, que lhe é de direito.

As ambiências que dão a configurar uma determinada época ou período, emergem das condições políticas, culturais e econômicas que se reconfiguram continuamente, mesmo que seus ciclos pareçam inacabáveis de uma geração a outra. Conseguimos visualizar (ou não) seus picos mais significativos com maior facilidade e outras facetas suas, se assim formos, cuidadosamente, recomendados (ou não) a enxergar. As políticas que chegam à formação de professores (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019 - dentre outras) afloram por conta de estudos e demandas de seus períodos históricos e culturais e por quem consegue que seu discurso esteja próximo de quem o promulgue, tornando-o abrangente a um grande número de cidadãos.

Nas Instituições de Educação Superior, nos espaços das licenciaturas, travam-se lutas marcantes - haja vista as normas, diretrizes e autores que são mais evidentes, lidos e citados. As linguagens que passam a ser reconhecidas e permeiam nossas narrativas como códigos, podem atravessar os tempos, reconfigurando-se, desde que estabeleçam relações com as populações que pretendem alcançar. A Educação e a Arte, para este trabalho o Cinema, foi o convite para se estabelecer os vínculos de linguagem e propor o diálogo com os professores em formação inicial, aqui, todos eram muito jovens - entre

18 e 30 anos de idade, que também estavam em atitude de abertura a ampliar repertórios que os levassem a sentirem-se em condição de atuarem na escola.

Este trabalho pautou-se em discursos da oralidade para chegar aos espaços da comunidade surda, em Língua de Sinais, pelas aprendizagens de professores em formação inicial, muitos deles já presentes na Escola Básica por bolsa-formação ou como monitores. Nessa escola que transversa a Educação Básica, a diversidade e a inclusão repercutem nos espaços socioculturais das escolas, caracterizando a emergência desses contextos. Experimentar narrar os espaços em uma língua diferente da hegemônica já foi convidativo a trocar palavras para expressar até uma outra forma de pensar.

As imagens, os sons ou os silêncios modularam os caminhos percorridos até se encontrar um método que trouxesse o rigor da pesquisa. Na parte que segue, o aporte que logrou a organização das informações, constituindo a metodologia desta investigação virá melhor comentada. O cuidado ao estabelecer os critérios, bem como a ética de pesquisa, tomaram por princípio a rigorosidade (FREIRE, 1996) que trabalhos como este exigem.

CENAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Quando o cinema é parte de uma pesquisa, pode-se pensar que a produção das informações torna-se mais leve. Ao que argumento, pode-se tornar mais criativa, mas nem por isso, mais leve. Os temas que foram lançados convite ao debate, algumas vezes beiravam polêmicas e exigiam a sustentação de ideias que contestavam outras, em uma mesma roda de conversa. O respeito à diversidade de

posicionamentos, não hegemônicos, causava estranhamentos entre os próprios colegas.

Deste início a relatar a metodologia que fundamentou a prospecção das informações, levando a compreender até suas discussões teóricas, busquei por dispositivos que oferecessem parâmetros qualitativos para uma pesquisa em Educação. Melhor dito, por uma investigação (GADAMER, 2015) em Educação: “É só pela motivação do questionamento que se estabelece o tema e o objeto da investigação” (GADAMER, 2015, p. 377). Acredito que os resultados encontrados facilmente se modificariam perante outro contexto e outros provocadores por meio de técnica muito semelhante: a proposição de uma roda de conversa, sob uma temática que emergia, conforme os próprios estudantes argumentavam. Não há a exatidão de uma ciência exata que poderia replicar os experimentos de um pesquisa para encontrar os mesmos resultados.

As rodas de conversa, que aconteciam em aula, arrolaram que em uma sociedade entre contextos instituídos, emergem cenários instituintes (CASTORIADIS, 1982). O movimento que provoca este emergir de novos cenários para as realidades (CASTORIADIS, 1982; GADAMER, 2015) que conhecemos podem mobilizar para o reconhecimento da importância de políticas que deem conta da diversidade cultural e étnica, cada vez mais presente na escola. Entretanto, que exige mais esforços para que a permanência dos estudantes, emergentes de contextos diversos, minoritários nas comunidades que habitam, se efetive nos espaços escolares.

O conjunto dos dispositivos metodológicos fundamentou-se na pesquisa-formação (JOSSO, 2004) a partir das narrativas dos estudantes. Agregamos imagens do cinema para ocupar, junto com suas trilhas sonoras, mais discursos contados por autores que não figuravam no cinema mercadológico. O que se buscou em todos os

momentos era que a conversa não parasse: tínhamos uma língua por aprender e por ela falar - a Língua de Sinais.

As narrativas que davam o tom sonoro das aulas, ensaiavam-se em silêncios e movimentos que a Língua de Sinais, de uma lição e outra, ampliava em vocabulário. Falar de quê? Das provocações que as imagens trazidas pelos curtas recém vistos engendravam a compreensão hermenêutica (GADAMER, 2015) por chamar ao diálogo, em um exercício de aproximação e compreensão de informações suas, inspirações dos filmes e falas dos colegas. O posicionamento, que poderia ser um exercício, era o mais esperado. As narrativas deste exercício é que compuseram o campo de estudo a partir de seu enredo que ia se inventando.

O dispositivo de formação (SOUTO, 1999) foi o cinema pela experiência estética (HERMANN, 2014) que poderia levá-los, *pari passu* à ética (BOUFLEUER; JOHANN, 2016) que se estabelecia ao expressar sua narrativa. A experiência formativa (RAJOBAC; BOMBASSARO; GOERGEN, 2016) é que valorava práticas como essas, que ora estavam se prestando a um contexto educacional e pedagógico ora eram o deleite pela fruição de estar com a arte. A experiência cinema se configurava imagética e dialógica, compondo pela estética que refletia: uma ética (HERMANN, 2010) que a categoria docente compõe pelo seu próprio conjunto de atuação.

A formação para uma docência que fortalecia-se por exercícios que se configuravam pela experiência ética (HERMANN, 2005), constituía-se em narrativas que consistiam na tradução discursiva do seu tencionar: pensar na própria língua (GADAMER, 2007) que aprendiam - a Libras. Posicionar-se pelas palavras emprestadas em uma nova língua para sua expressão, exigia elaborar o exercício inédito da experiência do pensar para aquela situação.

A docência que se imagina vê por si a estética da professoralidade (PEREIRA, 2013) e nela se funde pela rotina de seu cotidiano. E a formação que se iniciou, continua se compondo no seu cotidiano, pois que quanto mais a inscrevemos com nossas marcas, mais adentro do labirinto profissional avançamos (CASTORIADIS, 2004). O quanto quisermos nos conhecer, mais certos nos tornamos que “Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade” (CASTORIADIS, 1987c, p. 123).

Dadas as provocações metodológicas para algumas práticas que movimentaram os estudantes a narrarem sobre si e seus aprendizados, passamos a apontar alguns dos pontos encontrados e apresentá-los como elementos que se destacam. O próximo momento será para que as evidências deste estudo sejam notadas dentro dos objetivos a que nos propusemos. O que foi realçado poderá tomar outra importância se observadas sob a luz de outros autores ou momento político.

CULTURAS E LINGUAGENS: CENAS EMERGENTES DO COTIDIANO

A formação inicial trazida para o exercício do diálogo expressa-se também em Língua de Sinais, língua oral e pelas imagens. Só por este aspecto já teremos ouvintes e surdos conversando nos espaços escolares sobre as condições de uma cidadania que dá visibilidade para diferentes culturas (LARAIA, 2013). E por si só, uma outra condição de respeito à ética que nos exige enxergar aspectos diferentes de uma cultura a outra (EAGLETON, 2005), compondo imaginários (CASTORIADIS, 1987b) que nos fazem reconhecer a condição que vamos assumindo e construindo, ao mesmo tempo.

Embora tenhamos pautado nos currículos a diversidade de pessoas e culturas às ambiências escolares e de formação, torna-se imprescindível a compreensão da necessidade de políticas que mobilizem as instituições educacionais para a inclusão, posto que repercutem na cidadania que construímos (ou não) em nossa sociedade. Os movimentos sociais não são espontâneos como poderíamos ter pensado; muito antes, tornou-se explícito a condução das atitudes de grandes massas pelo gerenciamento de discursos que visivelmente pregam o segregacionismo entre as populações. Dizer em palavras o que atitudes podem evidenciar é parte importante da formação para reconhecer os tempos que vivemos.

Os espaços formativos na Educação Superior têm a oportunidade e, também, a responsabilidade de problematizar as inter-relações com a formação e o desenvolvimento profissional docente, caracterizando a emergência e visibilidade de contextos emergentes na escola. “A crença está onde há ser humano, indivíduo ou coletividade. É impossível viver sem uma crença pragmática no ser-assim e no curso regular das coisas do mundo” (CASTORIADIS, 1999, p. 140).

O grupo que se junta em formação inicial para a docência, pelo diálogo, se conhece e reconhece em suas escolhas dentro de uma categoria profissional que pretende atuar. Este coletivo anônimo, pelo grande número de integrantes, e de condições criativas, se reinventa - condição de ver-se e nomear-se - a cada oportunidade em que se pensa (CASTORIADIS, 2002). “Esse imaginário social que cria a linguagem, que cria as instituições, que cria a própria forma da instituição” (CASTORIADIS, 2002, p. 130), se institui pela coletividade que assume (MIORANDO, 2019).

A modernidade inaugurou a busca de uma certeza que se concretizaria encontrando um único caminho: verdade pretendida que esvaiu-se, nesse mesmo tempo com a hermenêutica moderna (HERMANN, 2002). Nossos tempos se instauram por vias intuitivas, mas facilmente confundidas por vias que foram cumpridas antes de a

nós terem chegado. A legitimidade da conquista de seu conhecimento se dará pela compreensão de seus obstáculos e para conhecê-los terá que se aprender a curiosamente questioná-los e não apenas aceitá-los - como se divinos ou mágicos fossem.

A estética que se instituiu conceitualmente, trocada em palavras, descrevendo a compreensão que já estava sendo apresentada ao mundo desde muito antes de sabermos que a fazíamos, foi ampliando a abrangência de seus estudos. Mesmo dentro da docência se passou a visualizar uma estética que a institui incorporada à formação, modificando os fazeres pedagógicos. As relações que a demonstrava se pautaram por motes que trouxeram para discutir a alteridade, a sensibilidade, o outro, a diferença.

Trazer proposições conhecidas, mas sob conceitos que davam visibilidades aos contextos emergentes na Educação Básica e Superior em suas inter-relações com a formação e o desenvolvimento profissional docente, outra vez deu espaço para que imaginários se visualizassem em nossas conversas. Quando Castoriadis (1987b, p. 280) diz que “A história é criação: criação de formas totais de vida humana”, não se refere a algo que surge do nada, mas inclusive de rearranjo do antes que se tinha: se institui uma compreensão diferente do vinha sendo aceito.

Não estamos recriando uma sociedade nunca antes vista, mas quando a Educação, e dentro dela, a formação de professores, agrega um imaginário coletivo de seu fazer docente, que movimenta os contextos emergentes, e nela se reconhece, também estamos falando de uma condição política ainda pouco acreditada por quem nela se inicia. Quando isto acontece, a visualização de como os documentos educacionais se articulam na sociedade e as políticas que trazem neles inseridos, sabemos que há intenções sociais, mas que discursos de palavras pedagógicas costumam não ser claramente identificadas em projetos sociais que trazem.

A conversa, fortalecida em diálogos - argumentados, críticos - poderá abrir estudos que levarão a mostrar a força que os professores têm no seu fazer docente aos contextos emergentes. Dar visibilidade à política que cumpre na sociedade, percebendo que há um contexto em que se articulam as práticas que escolhemos ou levamos aos planejamentos diários, no sentido de possibilitar que o público alvo [re]construa, [re]signifique e aprofunde seus conhecimentos, é uma função importante da formação docente.

A busca por reconhecer os movimentos/estratégias/impactos que são produzidos nas Instituições de Educação Superior (IES) frente às políticas públicas e gestão da Educação forma um professor cidadão e mais conhecedor de seu lugar na política social. A abertura ao diálogo, provocado pelo cinema, pelo aprendizado de novas línguas/idiomas, institui a ética e a estética na docência. De alguma forma ela se institui, que seja para alcançar os direitos a que já conquistamos e saber resistir àqueles que pretendem tirar-nos, com argumentos fortes.

Sem conseguir mostrar mais das discussões feitas, para este momento, a última sessão pretende reunir as principais resoluções a que chegamos - para este momento de nossos estudos. Não temos como conclusivos, mas importantes passos para darem amparo aos estudos que se somarão a este.

CENAS FINAIS: O QUE FAZER COM O QUE EU VI?

As considerações que poderemos listar neste estudo como pretensão de ter finalizado uma etapa das investigações, tendo concluído o tempo para a escrita e defesa de uma tese de doutoramento, não encerra o investimentos em um processo ainda mais demorado no

mesmo tema. Apontaremos algumas inferências que, neste momento, ainda servem como indicativos de considerações importantes a que chegamos, antes mesmo de um aprofundamento que poderá ser dado em novas investidas de estudo.

O que ao final os resultados apontaram, e que destaco aqui, está a importância em lançar mão das linguagens que a arte, nele o cinema, a língua oral e a língua sinalizada, como possibilidade notável para ampliar o diálogo. O que percebi foi que, mesmo para temas cotidianos, o aprofundamento teórico e dialógico, dentro da formação de professores provoca um reposicionamento dos licenciandos, configurando uma postura mais implicada em entender mais aspectos de um mesmo enunciado.

As rodas de conversa mostraram que em uma sociedade entre contextos instituídos, emergem cenários instituintes, que podem mobilizar para o reconhecimento da importância de políticas que deem conta da diversidade cultural e étnica, cada vez mais presente na escola. Uma afirmação que não é nova ou que fosse desconhecida. Mas da forma como ressoava entre as conversas e o diálogo entre colegas se firmava, pareceu como algo que não fosse corriqueiro. O diálogo, tão querido para a sala de aula, não é consenso que esteja estabelecido como hábito na formação. E professores que não se formaram dialogando poderão vir a ter mais dificuldade em dialogar em suas aulas, por sua vez.

Embora a escola pública sempre pautou a inclusão de todos, também não é ponto vencido que tenha se instituído. E, para estudantes egressos de escolas particulares, o tom de suas conversas, por vezes, demonstrava desconhecimento de dificuldades ainda muito enfrentadas em nossas comunidades de condições econômicas menos abastecidas. Percebeu-se ainda um olhar desconfiado às políticas de cotas e nem mesmo se questionava o baixíssimo número de colegas negros ou cuja sexualidade fosse diferente da feminina

ou masculina, socialmente padronizada. Para o baixo número de colegas que ensaiavam-se em mostrar em sua coragem de assumir a sua condição diversa da esperada socialmente, respondia-se com o silenciamento ou invisibilidade.

A pauta de políticas públicas voltadas para a Educação ou Saúde eram vistas como “para os outros”. A condição política que emergia em conversas para as palavras “minoritário” ou “marginalizado” assumia um discurso de assistencialismo muito pouco trazido como sendo a Educação Pública e a Saúde como direitos de todos e não apenas de quem não tem dinheiro para a Escola Privada ou para o seu Plano de Saúde Privado. E esta premissa ainda exige mais esforços para que a permanência dos estudantes, emergentes de contextos diversos, ainda em um indicativo minoritário em suas comunidades, se efetive nos espaços escolares e seja compreendida por professores em formação, como foi o caso das turmas com as quais se propunha a este exercício.

A formação inicial, trazida para o exercício do diálogo, expressada em Língua de Sinais, língua oral e pelas imagens não foi novidade, mas no contexto a que se propôs, foi um tempo de estudos importantes. Só por este aspecto já teremos ouvintes e surdos ensaiando-se em possíveis diálogos nos espaços escolares sobre as condições de uma cidadania que dá visibilidade ou não às culturas presentes e ausentes na sala de aula. O estranhamento precisaria estar mais fluente na comunicação e expressão de licenciandos.

Embora tínhamos pautado nos currículos a diversidade de pessoas e culturas às ambiências escolares e de formação, torna-se imprescindível a compreensão da necessidade de políticas que mobilizem as instituições educacionais para a inclusão, posto que repercutem na cidadania que construímos em nossa sociedade. Os espaços formativos na Educação Superior têm a oportunidade e, também, a responsabilidade de problematizar as inter-relações com a

formação e o desenvolvimento profissional docente, caracterizando a emergência e visibilidade de contextos emergentes na escola.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José P.; JOHANN, Maria R. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. *Experiência Formativa E Reflexão*. Caxias do Sul: Educus, 2016.

BRASIL. *CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 12 de jul de 2020.

BRASIL. *CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 de jul de 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II – domínios do homem*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III – o mundo fragmentado*. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto IV – a ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto V – feito e a ser feito*. Tradução de Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto VI – figuras do pensável*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí : Editora Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2014.

HERMANN, Nadja. *Ética e Estética : a relação quase esquecida*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e Formação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MIORANDO, Tania Micheline. *Ir ao Cinema: a Formação Inicial de Professores e o instituinte ético-estético em Educação nos Processos Formativos Docentes*. 2018. 150p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16244/TES_PPGEDUCACAO_2018_MIORANDO_TANIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 03 de fev de 2020.

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

RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro. *Experiência Formativa E Reflexão*. Caxias do Sul: Educus, 2016.

SOUTO, Marta et al. *Grupos y Dispositivos de Formación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, 1999.

32

Valmôr Scott Junior
Natália Ferreira da Cunha

**FORMAÇÃO DOCENTE
E ACESSIBILIDADE
METODOLÓGICA:
IMPERATIVOS DAS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.524-538

INTRODUÇÃO

Antes de abordar a temática da pesquisa, convém realizar o seguinte questionamento inerente ao ofício de ser professor, qual seja: O que é educar? Educar é um processo de convivência, que pressupõe reciprocidade e o reconhecimento do outro no viver junto. Ainda, “educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção do conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho de educar e educar-se” (ANTÔNIO, 2009, p.19). Educar, então, é uma atividade epistemológica e relacional.

Ao direcionar o olhar, para além de um sistema formal e institucionalizado, a educação deve ser compreendida como um mundo de trocas com o outro e aceitação deste como alguém legítimo na convivência; a educação é um processo contínuo de trocas recíprocas. O educar acontece em espaços de convivência. Sendo assim, educar é um processo amplo e dinâmico que afeta os diversos lugares da vida social. Entre os quais, o contexto da educação superior, no qual o professor e o estudante são pilares fundamentais.

Dados do último Censo²⁷, apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, no Brasil, 23,9% da população possui algum tipo de deficiência. Entre os mais de 45 milhões de brasileiros que apresentam deficiência, 17,7% possuem ensino médio completo ou ensino superior incompleto e, seis vírgula sete por cento, ensino superior completo.

Nessa perspectiva, diante de um percentual tão baixo de pessoas com deficiência na educação superior, a comunidade acadêmica

²⁷ Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>.

amplia suas discussões sobre acessibilidade. Diante das estatísticas apresentadas no cenário universitário brasileiro, torna-se urgente a necessidade de compreender como os estudantes com deficiência percebem a acessibilidade metodológica, no âmbito da UFPel, sendo este o recorte espacial desta pesquisa.

Este estudo possui como problemática, discutir a acessibilidade metodológica da pessoa com deficiência na educação superior, por meio da formação docente. O critério de seleção dos estudantes foi estipulado em pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de graduação da UFPel, em virtude de que é fundamental selecionar os sujeitos para posterior entrevista, como intuito de atingir o objetivo deste estudo: analisar como os estudantes com deficiência, a partir dos seus relatos, no que concerne à acessibilidade metodológica, apresentam imperativos capazes de produzir efeitos à formação docente na educação superior.

A partir dessa proposta, a pesquisa tem como objetivos: compreender a acessibilidade metodológica no âmbito da UFPel, a partir de informações trazidas pelos sujeitos com deficiência, destinatários desta dimensão de acessibilidade na educação superior e; demonstrar e discutir o que existe sobre a temática no âmbito desta Instituição Federal de Educação Superior (IFES).

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, com método de abordagem hipotético-dedutivo, uma vez que, nas palavras de Mezzaroba e Monteiro (2009, p.68) “Ele tem em comum com o método dedutivo o procedimento racional que transita do geral para o particular, e com o método indutivo, o procedimento experimental como sua condição fundante”.

O método de abordagem foi auxiliado pela pesquisa empírica realizada com os estudantes com deficiência que aceitaram o convite para conceder a entrevista. Para melhor compreensão do método auxiliar, Mezzaroba e Monteiro (2009, p.85) elucidam que “ainda que tenha caráter instrumental secundário, a utilização desses métodos pode vir a operacionalizar, de forma muito eficiente, aquilo que você gostaria de externar com seu trabalho”.

Em termos éticos, o presente estudo é recorte da dissertação de Mestrado em Direito, no Programa de pós-graduação em Direito (PPGD), da UFPel, intitulada: Aspectos legais e institucionais sobre acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior, de autoria de Natália Ferreira da Cunha, orientada pelo Prof. Dr. Valmôr Scott Junior, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da UFPel, em parecer nº 2.788.483. Contudo, convém apresentar os momentos que configuram o caminho investigativo do presente estudo, sendo pertinente apresentá-los.

Em visitas ao NAI foi possível encontrar o número, nomes, cursos de graduação e endereços de e-mail dos estudantes com deficiência atendidos pelo NAI, que compuseram a lista de possíveis sujeitos para a entrevista. É importante destacar que foram apresentados pelo NAI, oficialmente, 31 estudantes de vários cursos de graduação, com diversas deficiências.

Neste contexto, o recorte temporal da pesquisa (alunos matriculados nos cursos de graduação) foi delimitado, pois o NAI disponibilizou a única listagem oficial, referente ao período 2016/2, devido a dois fatores: reestruturação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), da UFPel e; mesmo que haja outros levantamentos, este (2016/2), é único levantamento oficial dos alunos com deficiência matriculados na Instituição, até 2019. Por ser o NAI, o núcleo responsável pelas informações relacionadas à inclusão e acessibilidade da UFPel,

é imprescindível que os dados trabalhados no estudo sejam oficiais e cedidos por este Núcleo.

Entre os 31 estudantes com deficiência, apenas cinco estudantes manifestaram interesse em participar da entrevista. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O instrumento da entrevista estruturada, foi elaborado em três blocos de perguntas, sendo conveniente, no presente estudo, com base em seu objetivo principal, considerar a Parte III: Imperativos dos estudantes com deficiência sobre acessibilidade metodológica, contendo a seguinte pergunta: 1) As ações de acessibilidade oferecidas pela UFPel atendem a(s) sua(s) necessidade(s) de acessibilidade no ambiente acadêmico? Explique.

Após a realização das entrevistas, o conteúdo das respostas dos entrevistados foi analisado. Para tanto, todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Diante das respostas dos cinco entrevistados, foi realizada a análise dos dados. Contudo, convém apresentar o procedimento de análise. Nesta pesquisa optou-se, no método, pela análise documental mediante técnica de análise de conteúdo.

Para melhor compreensão do procedimento de análise escolhido, Bardin (2011) define que o termo “análise de conteúdo” apresenta-se delimitado como:

[...]conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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 (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.47)

Diante destas considerações, a partir das escolhas metodológicas apresentadas, foi possível manipular os dados para compreender e refletir sobre a compreensão dos imperativos de acessibilidade metodológica de estudantes com deficiência na educação superior, da UFPel. Na sequência, serão apresentados os resultados e as discussões que decorreram da análise dos dados.

SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE...

O docente é um profissional que desempenha atividades complexas em busca do sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Nesta seara, deve superar qualquer concepção reducionista sobre a educação, principalmente para que observe “os estudantes como gente e não apenas como alunos tratados como contas bancárias em que os professores depositam seus conteúdos” (Arroyo, 2011, p. 53). A atividade docente não se restringe à facilitação do acesso a conteúdos escolares, mas a uma formação abrangente.

O professor necessita estar atento à dinâmica que envolve a educação, para além do ensino de conteúdos oficialmente instituídos e possibilitar a aprendizagem em sentido plural:

A aprendizagem dos conteúdos conceituais precisa estar mergulhada no conjunto de outras aprendizagens fundamentais ao aprendizado humano: aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a admirar, aprender a escutar, aprender a falar, aprender a raciocinar, aprender a imaginar, aprender a agir, aprender a amar, aprender a ser (HENZ; ROSSATTO, p. 17, 18, 2009)

É fundamental que o professor tenha um comportamento sensível em relação ao estudante, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15); formar é mais que simplesmente educar formalmente.

ACESSIBILIDADE, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na Constituição Federal de 1988, a acessibilidade é considerada garantia material do princípio da igualdade (FEIJÓ, 2008, p.3-4). Este princípio deve ser compreendido não apenas em seu conceito formal, mas também no conceito material, para que torne-se efetiva.

Neste contexto, para a igualdade de oportunidades, a acessibilidade apresenta-se como meio capaz de garanti-la, além de efetivar, em âmbito material, o princípio da igualdade àqueles em situação de vulnerabilidade como, por exemplo, os sujeitos com deficiência.

Diante dessas considerações, urge a necessidade de compreender o que seja acessibilidade. Tanto Sasaki (2005), quanto a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015) e legislação infraconstitucional atual e abrangente em nosso ordenamento jurídico tratam sobre matéria de inclusão e de acessibilidade para pessoas com deficiência.

Sasaki (2005), a partir de estudo sobre inclusão e acessibilidade, propõe uma classificação em seis dimensões: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, atitudinal e metodológica, sendo conveniente apresentar a última, pela relação direta com este estudo:

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc). (SASSAKI, 2005, p. 23)

Convém resgatar que este estudo tem seu foco de análise na acessibilidade metodológica, em virtude de que a superação de óbices nos métodos e técnicas de estudo é importante para o êxito no processo educativo do estudante com deficiência, na educação superior. Nesta seara, sobre acessibilidade no ambiente acadêmico, Scott Jr (2015) menciona:

Nesse contexto, é preciso pensar a educação de modo que a alteridade seja vivenciada entre os atores envolvidos (alunos sem e com deficiência, família, gestores, professores e funcionários das instituições de ensino superior) para que ocorram mudanças atitudinais no contexto acadêmico e social. (SCOTT JR, 2015, p. 37)

O ambiente universitário necessita adequar suas ações de modo dinâmico e abrangente, a partir de uma proposta em que a comunidade acadêmica tenha envolvimento e comprometimento com a superação dos obstáculos que impedem ou dificultam a eficiência das ações de acessibilidade. Para tanto, é fundamental compreender aspectos que atingem diretamente a implementação e realização de ações de acessibilidade metodológica às pessoas com deficiência na educação superior.

A acessibilidade, até 2015, estava inserida em normas legais de forma limitada e esparsa, garantindo, especialmente, a acessibilidade arquitetônica. No mesmo ano entrou em vigência a Lei nº 13.146 (LBI), que considera a acessibilidade metodológica no âmbito educacional, sobretudo na educação superior, sendo primordial reforçar a importância da classificação apresentada por Sassaki (2005), especialmente, pela abrangência, que instiga a reflexão sobre o ambiente universitário como espaço de superação de obstáculos, em equivalência de oportunidades, com a efetiva participação de todos.

O ingresso de alunos com deficiência na educação superior aumentou nos últimos anos, como apontam indicadores da educação da

pessoa com deficiência, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014)²⁸. Os dados apontados, realizados com base no censo de 2013, demonstram que as matrículas de alunos com deficiência no ensino superior passaram de 12.054 para 29.221 em cinco anos. Estes dados demonstram um avanço. Entretanto, são necessárias ações concretas que proporcionem a efetiva inclusão destes sujeitos.

Diante desse contexto, as instituições de educação superior têm a função de permitir o ingresso destas pessoas no ambiente educacional e, oferecer condições efetivas de permanência, com medidas para superação de obstáculos, de modo a incluir as pessoas com deficiência.

ANÁLISES

As entrevistas tiveram sua análise a partir das transcrições. Para tanto, foi definida a seguinte categoria: mapeamento dos imperativos das pessoas com deficiência no que concerne à acessibilidade metodológica. Desta categoria emergiu, com base nas respostas dos estudantes com deficiência, relatos de seus imperativos sobre acessibilidade metodológica na UFPel.

Em virtude de compromissos éticos e para preservar a identidade dos entrevistados, os mesmos foram identificados como Sujeito Um, Sujeito Dois, Sujeito Três, Sujeito Quatro e, Sujeito Cinco.

- a) Imperativos dos estudantes com deficiência sobre acessibilidade metodológica

²⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192

Considerando o referencial teórico deste estudo, a partir de Sasaki (2005), é possível compreender a dimensão de acessibilidade: metodológica, comunicacional, programática, atitudinal e instrumental. Neste estudo, o enfoque é direcionado para a acessibilidade metodológica.

Na sequência serão apresentados excertos das entrevistas.

- Acessibilidade metodológica

A acessibilidade metodológica, que observa métodos e técnicas de ensino e aprendizagem livres de barreiras observa-se nos excertos que seguem.

Acessibilidade pra mim é quando o curso universitário ou faculdade abre as portas e dá um ensino apropriado, ajuda de esclarecer as matérias, e também porque no meu caso a minha doença é mental, então as avaliações, pra mim, por exemplo, eu posso responder, mas as vezes pode ser que eles querem que a gente elabora questões que a gente entendeu durante o semestre, só que aí as vezes eu respondo umas coisas que estão no livro, então eles tem que ter um aviso que a minha avaliação tem que ser diferente e estar ali presente que eu coloquei devido ao que eu não aprendi, de certa forma até bem mesmo, devido aos remédios, as vezes eles nos dopam, algumas pessoas sabe que é assim, e pode nos desfocar, havendo um mal estar das partes do aluno, da instituição e do curso, é isso que eu acredito como inclusão, que é ajudar na avaliação [...]. (Sujeito Um)

[...] nas ultimas avaliações eu tenho conseguido fazer sozinha, em Metodologia II eu fiz praticamente, claro que ele ajudou, mas como foi tanta ajuda, tanta leitura que fizemos que eu consegui compreender e olhar como é que ele fazia as dele, e era como tipo se fosse um estudo, um estudo muito profundo que possibilitou de eu compreender que devia ser feito de tal forma tal avaliação. (Sujeito Um)

Nas respostas do Sujeito Um torna-se evidente a necessidade da compreensão e da importância da acessibilidade metodológica pela UFPel, por meio de ensino apropriado e avaliações adequadas. A partir disto, os estudantes com deficiência terão acesso a métodos apropriados de acordo com seus imperativos de ensino e aprendizagem. O Sujeito Um compreende que esta dimensão, apesar das dificuldades, é atendida pela UFPel, ao afirmar que consegue realizar, sozinho, as avaliações.

No que concerne ao Sujeito Dois:

Eu viajo com frequência porque eu tenho que ir no médico, em Porto Alegre, ele não faz atendimento nenhum aqui, eu não posso usar nenhum recurso daqui de Pelotas porque o Hospital de Clínicas não permite. No caso, qualquer coisa que eu queira, um implante ou aparelho deles, é tudo lá, eu preciso viajar no horário que eles querem na data que eles querem. Eu fico infrequente com facilidade. [...] E aí tu precisa em 17 dias, e mesmo que tu justifique, a justificção só serve pra... não abona falta, as faltas continuam lá e tu continua e você continua cada vez mais com problema de manter. Frequência, por exemplo, ela não é flexível. (Sujeito Dois)

O Sujeito Dois, por sua vez, demonstra a ausência da acessibilidade metodológica por parte da IFES no que tange à necessidade de adequação dos métodos em razão de ausência para consultas médicas, em decorrência de dificuldades oriundas de sua deficiência. Nesse sentido, o estudante resta prejudicado, uma vez que não há observância de seu imperativo devido à deficiência.

Quanto ao Sujeito Três, ao ser questionado sobre a acessibilidade no contexto da Instituição, foi sucinto ao afirmar:

Garantir a qualquer pessoa o direito de estudo. (Sujeito Três)

A resposta revela que o entendimento sobre a acessibilidade, mesmo que a resposta seja breve, é amplo, uma vez que garantir o *direito de estudo* envolve ações complexas e interligadas e requer um ambiente totalmente acessível e, sem dúvida, a acessibilidade metodológica é de extrema relevância nesse processo.

O surdo também, como é que o surdo vai entrar numa aula e o professor vai dar aula virado pro quadro falando, por exemplo, não tô culpando o professor, porque os professores também têm as didáticas deles e muitas vezes eu já tive professores que, eu tive uma colega surda, tinham professores que se sentiam mal porque faziam isso, porque eles faziam isso sem pensar, já era do automático deles, depois eles ficavam tremendamente envergonhados, até que essa colega conseguiu interprete de libras que ficava lá na frente da aula fazendo a linguagem de sinais pra ela. (Sujeito Quatro)

O Sujeito Quatro retrata situação vivenciada em sala de aula, a fim de demonstrar a importância de um ambiente metodologicamente acessível, por meio de professores preparados para ensinar estudantes com deficiência. Do mesmo modo que o estudante verifica lacuna na atuação do professor, compreende que a culpa não é do professor. A partir desta resposta, é fundamental refletir sobre estratégias para sanar esta barreira como, por exemplo, formação continuada para receber e ensinar este estudante.

Na sequência, convém apresentar mais um relato do Sujeito Quatro:

Nós precisamos que todo mundo entenda: nós temos uma limitação, nós queremos só que ela seja respeitada e que nos deem o tempo de adequação. Se tiver que alongar o semestre pra nós, que alongue o semestre pra nós. Se tiver que diminuir o semestre, que diminua o semestre pra nós. Se tiver que fazer provas separado de todo mundo, que faça aprova separado de todo mundo. Que os professores

tenham essa consciência. Então é isso que a gente quer: que a unidade acadêmica tenha consciência da importância do deficiente na integração da comunidade, não só da acadêmica, na geral. (Sujeito Quatro)

A percepção dos estudantes quanto à acessibilidade metodológica é observada de modo recorrente nos relatos, ao serem questionados. Os educandos trouxeram, em suas falas, relatos de barreiras que impedem a superação de suas limitações.

A partir dos relatos dos estudantes emerge a reflexão sobre a formação docente. Mesmo “que o senso comum e mesmo alguns educadores famosos, apoiados no quadro mental tradicional, concebiam o ensinar como ação instrutiva, como uma ação de transmissão de conhecimentos” (ANDRADE; SILVA, 2005, p. 39), o processo de formação do professor deve possibilitar a adaptação da formação docente a outros saberes, para além da competência técnica em uma formatação que privilegia mais os conteúdos que os sujeitos.

Morin (2005), na contracapa de sua obra *Ciência com consciência*, colabora: “As ciências humanas não tem consciência dos caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos. [...] As ciências não tem consciência de que lhes falta uma consciência”. Esta consciência pode ser resgatada na formação do professor.

O professor, em sala de aula, está imerso num viver e fazer que permite uma reflexão sobre a sua atuação em prol da eficiência do processo educativo. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão como, por exemplo, novos modos de refletir sobre sua prática pedagógica e sobre o modo de compreensão do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O êxito do processo educativo envolve, entre vários fatores, aspectos metodológicos que observem as singularidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Neste contexto, a partir dos relatos dos estudantes com deficiência, é fundamental a inserção de critérios de acessibilidade metodológica nos programas de formação inicial e continuada de docentes. Educar é um processo que não se restringe à apropriação de conteúdos oficialmente instituídos, mas também outros elementos que favorecem o pleno desenvolvimento do ser humano.

Outro aspecto relevante que merece reflexão refere-se ao número reduzido de participantes, que aponta em direção à urgência de resposta para novas inquietações: por que a maioria dos convidados para entrevista não participaram? Estes estudantes não compreendem a importância de espaços de discussão? A condição de deficiência os constrange? O ambiente acadêmico não possibilita a participação destes sujeitos em espaços democráticos? A única certeza a ser constatada reside, justamente, no fato de que os questionamentos devem permanecer e provocar discussões sobre acessibilidade metodológica e formação docente, em prol do êxito do processo educativo das pessoas com deficiência na educação superior.

Diante das considerações mencionadas, pode-se afirmar que este estudo cumpriu com seu propósito; no entanto, segue como um estudo inacabado, na medida em que apresenta novos questionamentos, incertezas que merecem ser estudadas em novas pesquisas; sobretudo, que possibilite dar voz a estes sujeitos em situação de vulnerabilidade, com sua maior participação nos ambientes universitários.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.

ANDRADE, Luiz Antônio B.; SILVA, Edson Pereira da. O conhecer e o conhecimento: comentários sobre o viver e o tempo. *Ciências & Cognição*. Vol. 04, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre* Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. *Constituição Federal, Código Civil, Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal: legislação complementar e súmulas STF e STJ*- organização Editora Jurídica da Editora Manole. 5. ed. atual. Barueri, SP: Manole, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 jun. 2017.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. *O direito constitucional da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*. 2008. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/33394-42846-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HENZ, Celso. I; ROSSATTO, Ricardo. Educação humanizadora em tempos de globalização. In: HENZ, C. I., ROSSATO. R., BARCELOS, V. (Orgs.) *Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito*. 5 ed. Editora Saraiva, 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*. ano I, n.1, out., 2005.

SCOTT JR, Valmôr, MUNHÓZ, Maria Alcione. *Acessibilidade na educação superior desdobramentos jurídicos*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

33

Cláudia Samuel Kessler
Fernanda Garcia de Souza Fossá
Joacir Marques da Costa

**GÊNERO E SEXUALIDADE:
COMO DOCENTES
PODEM COMBATER PRECONCEITOS
VIVIDOS POR POPULAÇÕES
MINORITÁRIAS EM AMBIENTES
EDUCACIONAIS?**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.539-552

INTRODUÇÃO

Proporcionar um ambiente educacional inclusivo é premissa básica de quem efetivamente se preocupa com o ato de educar. A escolha da temática abordada neste artigo se deve à necessidade de abordar-se os preconceitos vividos por diversas populações minoritárias (classes populares, pessoas negras, indígenas, mulheres, comunidade LGBTI+ e outros), as quais têm sofrido com inúmeros ataques por grupos que disseminam pensamentos mais conservadores na sociedade brasileira.

A partir de pesquisa bibliográfica e observação participante realizada em um instituto de educação estadual da cidade de Santa Maria -RS, realizamos uma análise qualitativa dos dados coletados. Ao longo do texto, levanta-se o seguinte problema: A construção e divulgação de temáticas “gênero” e “sexualidade” em ambientes escolares têm sido construídas por quem e para quem? De maneira mais clara, cabe perguntar-se ainda: Estas abordagens têm auxiliado a combater preconceitos vividos por populações minoritárias em ambientes educacionais? Objetivou-se, portanto, entender como as temáticas de gênero e sexualidade foram abordadas no ambiente educacional, durante as observações realizadas, bem como, buscou-se entender as influências sofridas pelo contexto sócio-histórico brasileiro atual.

Quando consideramos o contexto político e social brasileiro da atualidade, pode-se perceber que alguns dos discursos divulgados na mídia tradicional refletem ameaças a princípios relacionados ao respeito e à dignidade humana, tais como aqueles proferidos por representantes do atual governo. Dentre estas autoridades, pode-se citar a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos: a senhora Damares Alves. No dia internacional da mulher, Damares afirmou que

o governo federal ensinará meninos a dar flores e abrir a porta do carro a mulheres e que “enquanto os nossos meninos acharem que menino é igual a menina - como se pregou no passado, algumas ideologias - já que é igual, ela aguenta apanhar” (SANTOS, 2019, s.p.).

Os discursos da ministra Damares não se limitam apenas à reprodução de papéis sociais estereotipados (em que aos homens estão atribuídos requisitos como força e liderança e às mulheres a submissão, fragilidade e delicadeza), mas também reproduzem discursos moralistas, que desconsideram a necessidade de se refletir sobre o contexto em que vivemos, sem privilegiar um aumento da liberdade de expressão e de reconhecimento das diferenças. Conforme Lins, Machado e Escoura (2016, p. 15), esse tipo de discurso pode ser prejudicial, pois “(...) quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero”. Discursos como os de Damares, invisibilizam as diferentes formas de viver e restringem as existências a “caixinhas” pré-determinadas, valorizando as existências a partir de categorizações baseadas majoritariamente em ideias essencialistas.

Damares possui um posicionamento bem claro e direto, realizando duras críticas à diversidade de orientações sexuais e reforçando normas e convenções sociais heterossexistas, tal como quando afirma sobre uma determinada personagem de desenhos animado dos estúdios Walt Disney: “Sabe por que ela [Elsa] termina sozinha em um castelo de gelo? Porque é lésbica! O cão está muito bem articulado e nós estamos alienados” (SOBRINHO, 2019, s.p.), pregava Damares, preocupada com um suposto beijo gay de Elsa em *Bela Adormecida*²⁹. Damares não apenas reforça a necessidade de que as garotas busquem adequar suas vidas às apresentadas em

²⁹ Ao realizar sua fala, Damares produz uma grotesca distorção, ao ilustrar sua fala com uma imagem do livro “A bela e a Adormecida”, do reconhecido autor britânico Neil Gaiman, lançado em 2015.

histórias idealizadas, na busca por um Príncipe, restritas a uma relação heterossexual que pretensamente tenha um “e viveram felizes para sempre” como norma após o casamento (BALISCEI, CALSA, STEIN, 2016). Damares também desincentiva que mulheres permaneçam solteiras e tenham foco em suas vidas profissionais, para que assim possam evitar serem confundidas com lésbicas (como se essa orientação sexual fosse ruim ou indesejável). O discurso da ministra indica uma articulação do “mal”, do “cão”/diabo dando a entender que a diversidade sexual faz parte de um projeto, sendo necessário seu alerta para esclarecer essa “artimanha” para a qual as pessoas não estariam atentas.

Conforme Miskolci (2016, p. 46) esclarece, “heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais”. Miskolci (2016) entende que a partir da reafirmação de uma heterossexualidade compulsória são invisibilizados casais de pessoas do mesmo sexo ou até mesmo de pessoas que não se conformem ao desejo por apenas um dos sexos ou gêneros pertencentes ao binário (excluindo bissexuais e pansexuais). Damares deliberadamente nega outras formas de desejo e afeto, reafirmando uma visão tradicional, que já não reflete os produtos culturais e a diversidade de vivências de nossa sociedade.

Quando se trata do atual governo, não apenas Damares demonstra um conservadorismo em suas práticas e discursos, mas o próprio Presidente da República já demonstrou preconceito em relação a (homo)desejos que possam ser considerados como desviantes à norma, como quando falou sobre o “golden shower”. A problemática desta abordagem não se refere apenas a processos de invisibilização e marginalização de grupos minoritários, mas também à falta de políticas públicas, tendo em vista que no segundo dia de seu mandato, o presidente Jair Bolsonaro excluiu do novo documento a Diretoria

de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - que antes integrava o Ministério dos Direitos Humanos.

Após esta breve introdução sobre o contexto sociohistórico, partiremos para a segunda parte deste artigo, onde traremos a fundamentação teórica. Na próxima seção apresentaremos teóricos e teóricas que norteiam nossa reflexão. A seguir, realizaremos uma breve contextualização da inserção da orientação sexual na educação brasileira e, por fim, apresentaremos uma contextualização mais local e as nossas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente artigo foi elaborado a partir de abordagem qualitativa, com o uso do procedimento técnico de estudo bibliográfico e da metodologia de observação participante, num instituto de educação estadual localizado em bairro central da cidade de Santa Maria - RS, dentre os meses de março e maio de 2019. O relato aqui apresentado pode ser classificado como crítico, no sentido de abordar a temática a partir de um viés nem essencialista e nem a-histórico.

Neste sentido, antes de abordarmos os aspectos mais locais, deve-se entender do ponto de vista histórico, a partir de Ribeiro (2013), que o termo “orientação sexual” aparece dentre os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1995. Dentre as questões que se pretendia evitar com a inserção desta temática, estão: a contaminação pelo vírus HIV, abuso sexual e gravidez indesejada. Ribeiro (2013, p. 15) afirma que “(...) a escola, a igreja, a medicina, a família e instituições não-governamentais foram e são instâncias que procuram regular a sexualidade de crianças, adolescentes, homens e mulheres por meio de uma educação sexual”. A partir do pensamento

foucaultiano, Ribeiro (2013) complementa que o corpo é objeto e alvo do poder, sendo disciplinado por mecanismos de controle do comportamento, das atitudes, dos gestos e discursos.

No mesmo sentido da análise anterior, Souza (2013) afirma que a escola é um dos espaços culturais responsáveis pela produção de nossos corpos, os quais são histórica e culturalmente produzidos. Souza (2013) realiza uma crítica sobre a restrição dos aprendizados sobre o corpo às aulas de Ciências e Educação Física, utilizando como referência apenas saberes biológicos e médicos, com foco no ordenamento e no controle de condutas realizadas pelos educandos. Dessa forma, de acordo com Souza (2013, p. 18), “(...) desde o ingresso d@s alun@s na escola, são desconsiderados ou rejeitados os seus saberes construídos nas experiências de vida com o seu corpo”, o que deslegitima o conhecimento de estudantes sobre seus próprios corpos, ao mesmo tempo em que legitima o saber de professores(as) como único verdadeiro ou autorizado, sem uma abertura para construção de novos conhecimentos.

Quadrado (2013) critica o ensino de um corpo ahistórico, atemporal, funcionalista, descontextualizado de uma noção socio-histórica. A autora posiciona-se contrária à ideia de um currículo escolar que seja apenas uma lista de conteúdos, sem complexificar as relações de poder existentes: “Um corpo universal, um corpo que tem um padrão que se repete independentemente de classe, raça, etnia, credo, língua, geração” (QUADRADO, 2013, p. 19). Quadrado (2013) explicita que toda construção de currículo implica a seleção de conteúdos e a forma como serão ensinados. Argumenta, ainda, que a visão de mundo privilegiada é a hegemônica, a qual é constantemente reafirmada, sem atentar à diversidade.

Neste mesmo sentido, a escritora nigeriana Adichie (2014) expõe que a ideia do homem (literalmente)³⁰ governar o mundo fazia sentido há 1.000 anos, quando a força física era o atributo mais importante para sobrevivência. Porém, hoje vivemos num mundo completamente diferente, em que a pessoa mais qualificada a liderar, não é a fisicamente mais forte, mas possivelmente a mais criativa, inovadora e inteligente (e aqui poderíamos também ampliar o entendimento para as inteligências múltiplas, de Howard Gardner). Adichie (2014) pontua também que tanto o homem quanto a mulher podem ter essas características, e ainda temos muito que refletir sobre nossas ideias de gênero.

Embora a maioria de nós esteja desenvolvendo uma consciência de que nossas características pessoais podem propiciar nosso sucesso em qualquer área, independentemente do sexo; no ambiente escolar ainda percebemos a reprodução de muitos estereótipos atrelados a uma suposta biologia e a “naturalização” de expectativas sociais. Conforme orienta Leal et al. (2017), as meninas ainda são consideradas mais frágeis, delicadas e aplicadas, enquanto os meninos mais bagunceiros e agitados. Percebe-se inclusive a permanência de uma separação no espaço da Educação Física, onde, por exemplo, meninas fazem dança; e meninos futebol.

Leal et al. (2017, p. 96) esclarece que: “Ao citar direitos educacionais, no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é afirmado que deve ser levada as discussões de gênero para dentro do âmbito escolar desde 1997”. A partir de Leal et al. (2017), pode-se entender que todos os agentes sociais do universo educacional – tais como pais, alunos, docentes e gestão escolar - são influenciados pela assimetria existente nas relações entre homens e mulheres. Mesmo tendo a consciência de que é necessário e difícil lidar com questões de gênero

³⁰ Entenda-se os indivíduos que são assim socialmente classificados (geralmente a partir de sua genitália, quando utilizados parâmetros biomédicos), e não pelo uso da palavra como expressão de humanidade/ raça humana (como historicamente foi realizado de maneira padronizada e indistinta).

em sala de aula, tendo em vista as opiniões divergentes enunciadas, seja de aprendentes ou docentes, a falta de diálogo também pode gerar atitudes discriminatórias e de exclusão no ambiente escolar. Portanto, o papel do professor e da professora perante a questão de gênero é fundamental, pois são responsáveis por subsidiar a construção de pensamentos e relações entre aprendentes (LEAL et al., 2017). Conforme os autores, cabe a docentes o desafio de identificar e agir quando houverem comportamentos machistas, de assédio ou de agressividade.

Neste sentido, considerando as discussões atuais sobre a vigilância de uma possível “doutrinação” por parte de professores e professoras, pode-se entender que, embora haja a utilização da expressão “ideologia de gênero”³¹ como categoria acusatória, que promove a desqualificação do debate sobre gênero, é necessário que estejamos atentos(as) para a necessidade de debater “gênero” e permitir a expressão de outras sexualidades que não se enquadrem na norma heterossexual (VENCATO, SILVA, ALVARENGA, 2018). Falar sobre gênero não significa ameaçar a “família natural”, mas sim, promover os direitos de minorias sexuais, que podem estar em desacordo com a moral e os valores tradicionais historicamente reproduzidos. De maneira crítica, Vencato, Silva e Alvarenga (2018, p. 596) afirmam que não somos robôs autômatos e acríticos, pois “O ensino não é uma via de mão única, é uma relação de trocas, que envolvem os conhecimentos de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, suas visões de mundo e suas subjetividades”.

³¹ Esta temática pode ser ampliada em artigos como Reis e Eggert (2017) ou Paternotte e Kuhar (2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos procedimentos metodológicos, deve-se destacar que quanto à forma de abordagem da problemática, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Quanto a seus objetivos, trata-se de pesquisa indutiva. Sobre aos procedimentos técnicos de pesquisa, pode-se evidenciar o uso de bibliografia pertinente à temática e a realização de observações participantes em Instituto de Educação, de Ensino Médio, na região central da cidade de Santa Maria – RS, durante o primeiro semestre de 2019, no turno da manhã. Em relação à escolha da figura que será apresentada abaixo, ela representa alguns elementos que gostaríamos de destacar e que se referem a gênero e ambiente escolar.

Foto 1 - Mural do Instituto de Educação em Santa Maria - RS



Fonte: Produzida por uma das pesquisadoras, em março de 2019.

Com o intuito de ilustrar algumas das discussões que vêm sendo realizadas no ambiente escolar, apresentamos uma foto do dia 22 de março de 2019, referente às comemorações do dia internacional da mulher. O registro foi realizado por uma das pesquisadoras deste artigo,

numa manhã em que realizava observação do estágio de licenciatura. Na foto, que apresenta um mural nos corredores do colégio, podem ser visualizadas manifestações com os dizeres “NÃO se cale, você é mais forte que qualquer FERIDA”, “Você é linda do seu jeitinho”, “Lugar de mulher é onde ela quiser”, “Ser mulher é mais forte do que os olhos podem ver”. As frases apresentadas, em cartazes produzidos por estudantes do colégio, apresentam posicionamentos feministas, nos quais as mulheres são apresentadas como fortes e capazes, bem distante das visões mais conservadoras, que restringem mulheres a posições submissas.

Ainda, optamos por trazer uma situação ilustrativa, percebida em sala de aula, durante uma das observações participantes, realizada em 29 de março de 2019. Naquele dia, pôde-se presenciar como a questão de gênero se intersecciona³² com outras, em espaços de discussão. Numa aula de Sociologia, durante a apresentação de trabalho sobre feminismo e assédio, estudantes apresentaram dados sobre esta questão na sociedade brasileira. Duas adolescentes expuseram relatos sobre os constantes assédios que sofrem na saída da escola, tanto por garotos da escola como por homens de idade (por elas chamados de “velhos tarados”) que ficam no Calçadão da cidade e cuidam seus shorts e comentam. As estudantes reforçaram a importância do debate sobre estas questões, pois em muitos momentos não possuem outras pessoas com quem conversar. Seus relatos foram confirmados por outras colegas. Nesse espaço, a professora de Ensino Médio indagou à turma “O que vocês entendem por levar uma vida diferente?” e um estudante respondeu “Ninguém é igual” e uma garota respondeu “Gays são diferentes, pois tem cautela, devido à violência”. A professora provocou com a pergunta “E o que é ser normal?” e um aluno respondeu “Temos que esquecer os rótulos, para não julgar. A polícia, por exemplo, outro dia, revistou meu amigo negro, encostou ele

³² Para entender mais sobre o conceito de interseccionalidade, recomendamos a leitura de Akotirene (2018).

na parede. Eu estava do lado dele, mas o 'porco' não nem tocou em mim, e a maconha estava comigo. A polícia é racista, cara!".

A partir da observação relatada, pode-se perceber nas falas de estudantes, durante a interação em sala de aula, que a violência e a exclusão apresentam intersecções. As assimetrias de poder extrapolam as definições de etnia/raça, gênero e sexualidade, podendo, de maneira articulada, afetar a vida de sujeitos que compõem diferentes grupos sociais. Gênero não estava apenas nas falas de estudantes, mas em seus comportamentos, nas vestimentas e em diversos posicionamentos, tais como as agressões verbais e ameaças de agressões físicas. Embora nem sempre explícito, gênero aparece no dia a dia, por meio da linguagem, das concessões, das proibições e até mesmo das provocações entre estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse estudo, foi possível observar a importância de debates que gerem reflexões a respeito de questões de gênero em sala de aula. Essa discussão se torna indispensável, uma vez que nossa sociedade atual deve promover o respeito e direitos iguais não apenas entre os sexos, mas também em relação a outras minorias sociais. Discutir diferenças de salários entre homens e mulheres, o quanto não é natural as mulheres serem agredidas verbal ou fisicamente pelos homens, discutir sobre direitos sexuais, respeito a raça – etnia, orientação sexual, religião entre outras coisas são medidas auxiliares para a promoção do respeito, da igualdade e da justiça.

Reconhecer a diversidade, seja ela cultural, racial ou econômica, implica também em respeitar as pessoas por suas diferenças. Reconhecer que somos diferentes nos possibilita conviver com a

multiplicidade de modos de viver, sem padronizar, sem cercear. Pré julgar, discriminar, ou humilhar são atitudes que trazem sofrimentos. Não é necessário diminuir a outra pessoa para que possamos nos sentir valorizados; pelo contrário, é essencial a valorização do respeito a todas as pessoas, indistintamente.

Conforme apresentado ao longo do texto, a construção e divulgação de temáticas “gênero” e “sexualidade” em ambientes escolares tem sido construída pela sociedade, docentes, aprendentes e escola. Embora as vivências de estudantes não sejam tão valorizadas quanto o conhecimento formal, elas apresentam a materialização de diversas questões históricas e culturais. Gênero, portanto, é uma construção coletiva, mas ainda abarcada por diversos tabus e controvérsias. Sabemos que a juventude tem acesso a esta temática por vias educativas informais ou não-formais, tais como conversas e vídeos na internet. Entretanto, o diálogo em sala de aula pode proporcionar um compartilhamento de experiências que nem sempre é possível em outros ambientes, tais como o familiar ou círculos de amizades.

A educação sexual no Brasil ainda precisa ser repensada. Educar vai muito além de focar os aspectos biológicos e pragmáticos. Ainda que muitas famílias por questões religiosas, medo ou receio não tratem de assuntos que dizem respeito a sexualidade, a escola precisa repensar o seu papel diante desse tema, para que possa ser trabalhado de forma a gerar reflexões e conhecimentos. Embora infelizmente observemos que a maioria dos/das docentes *não* recebem treinamentos para lidar com a temática. Não basta apenas questionar, é preciso construir o conhecimento. Relacionar-se, sexual e afetivamente, vai além do ato sexual, envolve sentimentos, expectativas, decepções, negociações, ou seja, um aparato sentimental ao qual geralmente não somos familiarizados.

Embora no atual governo a temática de gênero esteja sendo cerceada com ataques como os que estão relacionados à expressão

“ideologia de gênero”, sabe-se que a produção de conhecimentos não se dá numa via unidirecional e nem apenas a partir de uma origem estatal. Não basta termos leis, se não há discussão no núcleo familiar, na sociedade e na escola. É necessário o engajamento de todos e todas. Os preconceitos vividos pela população minoritária, infelizmente se encontra longe do fim, mas a importância do debate que gera reflexão dentro da sala de aula, nas famílias e na sociedade em geral é a única forma de desconstruir padrões sociais preestabelecidos.

Os resultados apresentados, por meio desta pesquisa qualitativa, são apenas um micro-retrato sobre a necessidade de se abordar essa temática, tendo em vista que, quando jovens falam sobre gênero, estão abordando sobre relações de poder desiguais, em que geralmente os homens são ainda fonte de violência e as mulheres são vistas como objeto de opressão e desejo, sem agência. Falar sobre gênero, é oportunizar espaços de empoderamento às garotas, para que reflitam sobre suas capacidades e sejam desafiadas. Homens também são desafiados, a mudar uma cultura androcêntrica que privilegia a supressão de sentimentos e a (re)produção de violências (físicas ou simbólicas). O combate às opressões pode (e deve) começar e continuar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. Chimamanda Adichie: “Sejamos todos feministas”. *Época*, 7 out. 2014. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/10/chimamanda-adichie-sejamos-btodos-feministasb.html>
Acesso: 26 mai. 2019.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; STEIN, Vinícius. “(In)felizes para sempre”? Imagens da Disney e a manutenção da heteronormatividade. *Bagoas*, n.14, p. 163-180, 2016.

LEAL, Nathalia Costa; ZOCCAL, Sirlei Ivo L.; SABA, Marly; BARROS, Claudia R. dos S. A questão gênero no contexto escolar. *Leopoldianum*, ano 43, n.121, p. 95-104, 2017.

LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais*: a questão de gênero na escola. São paulo: Reviravolta, 2016.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer*: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero" em movimento. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

QUADRADO, Raquel Pereira. Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar". In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpos, gêneros e sexualidades*: Questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 19-25.

RIBEIRO, Paula Regina. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpos, gêneros e sexualidades*: Questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 11-16.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: Uma falácia constuída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

SANTOS, Juliana. Damares critica luta por igualdade de gênero: 'enquanto acharem que menino é igual menina, já que é igual, ela aguenta apanhar'. *Metro Jornal*. 8 mar 2019. Disponível em: <https://www.metrojornal.com.br/foco/2019/03/08/damares-igualdade-genero-apanhar.html>. Acesso: 26 mai 2019.

SOBRINHO, Wanderley Preite. Em nova polêmica, Damares diz que Elsa, de Frozen, é lésbica. *Portal Uol*. 12 mai 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/12/em-nova-polemica-damares-diz-que-elsa-de-frozen-e-lesbica.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso: 26 mai 2019.

SOUZA, Nádía Geisa Silveira de. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpos, gêneros e sexualidades*: Questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 17-18.

VENCATO, Anna Paula; SILVA, Rafaela L.; ALVARENGA, Rodrigo L. A educação e o presente instável: repercussões da categoria "ideologia de gênero" na construção do respeito às diferenças. *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 587-598, 2018.

34

Neffar Jaquelini Azevedo Vieira de Assis Brasil
Leandra Bôer Possa
Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

**UM PANORAMA
SOBRE O TEMA
VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS,
PROGRAMAS
E DADOS ESTATÍSTICOS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.793.553-568

INTRODUÇÃO

No Brasil, a violência na escola tem ocupado um importante espaço nas mídias, redes sociais e nos debates educacionais, despertando as atenções de diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil. A violência na escola pode ser lida nos textos jornalísticos, científicos, pedagógicos, nos documentos policiais e pedagógicos. Como instituição, a escola é um espaço público para receber e disciplinar, utilizando-se como afirmava Foucault, de práticas punitivas e corretoras de comportamentos (FOUCAULT, 1987). Poderíamos pensar que, como instituição, a escola estaria pré-determinada por sua invenção a atuar com estratégias que são coercitivas da violência ou, por outro lado, que também atua com violência.

Vai ver que é por isso que algumas instituições, como, por exemplo, polícia e escola têm suas práticas, mesmo que em graus diferentes, constituídas em estratégias como registro de ocorrência, livro de ocorrência, depoimento, acareação, dentro outras (LUFT, 2012). Não nos deteremos nessas práticas, mas apontamos esse registro para, junto com a popularidade de informações sobre a violência na escola, perceber que está sendo gerado preocupação pública e, com certeza, precisa ser considerada quando gestores, professores e demais profissionais de diversas áreas tomarem o tema para problematizar.

No campo da educação, o debate da violência na escola vem acompanhado de discursos, às vezes, 'inflamados', sobre a importância de repensar a educação, suas políticas, ações e práticas educacionais a partir do clima escolar; programas de convivência; fortalecimento das redes de proteção às crianças e adolescentes; combate à evasão; diálogo com as juventudes; segurança; e anteparo ao discurso de ódio (BASILIO, 2019), além dos 'famosos' programas de gestão de conflitos

que se tornaram produto no mercado educacional, como é o caso do anúncio que segue:

[...] disponibiliza ao mercado do ensino soluções e ferramentas que podem auxiliar as escolas na melhoria de seus processos e no gerenciamento de informações, incluindo rotinas de acompanhamento pedagógico discente (MATHEUS SOLUÇÕES, 2019, s/p).

Dessa forma, é possível dizer que a violência na escola deixou de ser um acontecimento particular no cotidiano de educadores e educandos ou somente relacionado a uma possível 'má' gestão educacional. Trata-se de um fenômeno complexo, multicausal e de difícil definição (CHARLOT apud ABRAMOVAY; RUAS, 2002). Neste sentido, são produzidos estudos, pesquisas, programas e dados estatísticos que tentam explicar esse 'fenômeno', buscando suas possíveis causas e, também, apontar possibilidades de soluções.

Em 1999 o governo federal criou uma comissão de especialistas, coordenada pelo Instituto Latino-Americano para a Prevenção do Delito e Tratamento de Delinquentes - ILLANUD, com o objetivo de elaborar diretrizes para enfrentar o problema. Do mesmo modo, o MEC, junto com outros órgãos, organizou uma campanha nacional de Educação para a Paz. A sociedade civil, por seu turno, mobilizou-se na forma de campanhas e projetos como: *Se Liga, Galera, Paz, Construa seu Grêmio*, campanha *Sou da Paz*, entre outros. A UNESCO, com o programa *Abrindo Espaços - Educação e Cultura para a Paz*, advoga a estratégia de um programa nacional que promova a abertura das "escolas nos finais de semana", com a construção de espaços de cidadania que possam vir a reverter o quadro de violência (ABRAMOVAY; RUAS, 2002, p. 14 – grifos dos autores).

A partir da década de 1990, as práticas de agressões interpessoais, sobretudo, entre o público estudantil, começaram a ganhar maior destaque, sendo discutidas, tanto no campo da pesquisa como no campo das políticas. Alguns dados fomentam a criação de projetos

em parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou com movimentos da sociedade civil.

Como as práticas mais violentas entre os alunos passam a se disseminar, no final da década, observa-se um interesse para a realização de pesquisas sobre vitimização no ambiente escolar [...] Dentre esses destaca-se a Unesco, que empreende, em parceria com várias instituições, pesquisa nacional sobre jovens no Brasil, envolvendo as capitais. Tais pesquisas nascem particularmente a partir de 1997, o que configura claramente uma preocupação em decifrar certas condutas violentas de jovens [...] Esse é um período marcado por iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Algumas ocorrem em parceria com organizações não governamentais – ONG's – ou movimentos da sociedade civil (SPOSITO, 2001, p. 93-94).

Neste sentido, no presente texto, buscamos compartilhar alguns resultados do estudo e da pesquisa desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação Especial (GEPE/UFMS), no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPPG/UFMS) sobre o tema violência na escola que teve como objetivo elaborar um panorama a respeito do que vem sendo produzido sobre o tema violência na escola, no contexto brasileiro.

Para essa elaboração, utilizamos uma pesquisa documental por valer-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2007). Ressaltamos aqui, no entanto, que a pesquisa não privilegiou nenhuma prática metodológica, “já que não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias ossificadas, com um trajeto fechado. Portanto, este foi um caminho inventado” (BUJES, 2007, p. 30), de modo que a metodologia organizou-se “em estreita relação com as questões investigadas” (Idem, p. 31).

Assim, a materialidade da pesquisa foi construída a partir de um conjunto de dados que foram extraídos de diferentes documentos: estudos acadêmicos, que poderiam contribuir com a temática em discussão; dados possíveis sobre a violência na escola, que servem como argumentos para programas do Governo Federal e imprensa; e dados estatísticos - tomando como referências certas formas de interpretação da violência - que contribuem para a estruturação de um discurso sobre a violência na escola.

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO E PESQUISA NO BRASIL

No Brasil, o fenômeno da violência na escola tem recebido especial atenção de campos como o da Educação, das Ciências Sociais e da Psicologia, sendo também alvo de preocupações de políticas públicas e da mídia (ABRAMOVAY; RUAS, 2002). Não se trata de um fenômeno novo: “tais preocupações derivam em grande medida da quebra de expectativas frente à função social da escola [...] à resolução de divergências por meio do diálogo e ao respeito à diversidade” (LEMOS VÓVIO et al., 2016, p. 4), tendo consequências diretas na aprendizagem, na frequência dos alunos e na configuração da desigualdade escolar (ABRAMOVAY; RUAS, 2002; DEBARBIEUX, 2002). Ademais, contribui para a “manutenção e a produção da desigualdade social ao invés de romper com as injustiças” (DEBARBIEUX & BLAYA, 2002, p. 85).

Neste sentido, são produzidos estudos, pesquisas, programas e dados estatísticos que tentam explicar esse fenômeno através do que deve ser entendido como violência na escola; da delimitação dos atos considerados violentos no contexto escolar; do apontamento de suas possíveis causas; também das possibilidades de soluções.

Para conhecer as perspectivas, os aspectos e as dimensões que vêm sendo destacadas sobre o tema violência na escola e sua proliferação no contexto educacional brasileiro, consultamos o *site*³³ do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o descritor “violência na escola” encontramos 250 produções, de 1998 a 2018, distribuídas entre as áreas de Educação, Psicologia, Sociologia e Saúde. É importante destacar que a maior parte dos trabalhos foi produzida entre 2010 e 2018, demonstrando a proliferação do tema nesta última década, conforme a tabela na sequência.

Tabela 1 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola - Banco da Capes -1998 a 2018

Década	Dissertações	Teses	Número total de produções
1990	03	--	03
2000	73	07	80
2010	135	32	167
Total			250

Fonte: Elaborada pelas autoras em 2019

Também nos interessamos em verificar no *site*³⁴ do Repositório da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) as produções que discutem o tema da violência na escola por entendermos a importância de conhecer o que vem sendo produzido sobre esse assunto na instituição onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

³³ Consulta realizada em junho de 2019. Fonte: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

³⁴ Consulta realizada em junho de 2019. Fonte: <[>](https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25).

Com o mesmo descritor – “violência na escola” –, apareceram 36 trabalhos, dos quais, 26 estavam diretamente ligados ao tema, distribuídos entre os seguintes programas de pós-graduação: Educação (22), Psicologia (01), Comunicação (01), Ciências Sociais (01), Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde (01), entre os anos de 2006 a 2018. Na tabela a seguir, apresentamos o número de produções acadêmicas em cada década.

Tabela 2 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola - Repositório da UFSM - 2006 a 2018

Década	Dissertações	Teses	Número total de produções
2000	09	-	09
2010	15	02	17
Total			26

Fonte: Elaborada pelas autoras em 2019

A maior parte das pesquisas, do Programa de pós-graduação em Educação, pertence à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2), mas também aparecem produções nas Linhas de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1) e de Educação Especial (LP3). Anterior ao ano de 2010, apareceram trabalhos na Linha de Pesquisa Currículo, Ensino e Práticas Escolares e na linha de Educação, Cultura e Política – que faz parte do Núcleo de Estudo sobre Educação e (CLIO).

Tabela 3 - Produções acadêmicas sobre o tema violência na escola - Linhas de Pesquisa do Programa de pós-graduação em Educação da UFSM –

Linha de Pesquisa	Número de produções
Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1)	05
Práticas Escolares e Políticas Públicas	11
Educação Especial	01
Currículo, Ensino e Práticas Escolares	01
Educação, Cultura e Política	02
Total	20

Fonte: Elaborada pelas autoras em 2019

De forma geral, percebemos que as produções buscam identificar como as violências vêm se manifestando na escola e quais as melhores ações para o seu enfrentamento, focando nas práticas docentes como forma de contribuir para o fortalecimento e para a ampliação das medidas de enfrentamento à violência. Elas abordam a violência dentro da escola como um dos fatores que podem inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem e, de certa forma, responsabilizam a escola e os professores pelo planejamento e execução de projetos que possam diminuir, diluir e/ou resolver esse complexo fenômeno.

Algo que também nos chamou a atenção nessas produções foi a ênfase dada aos aspectos negativos da violência produzidos sobre/pelos sujeitos, colocando o foco nas ações dos estudantes e na necessidade da correção dos alunos e sua sujeição às regras escolares. Dificilmente, as discussões levam em consideração as relações de poder e o *status* de quem fala (professores, diretores ou alunos) e de onde fala sobre o tema ou a relação direta do tema com a violência modulada e até estimulada por modelos culturais, sociais e econômicos, baseados no preconceito, pobreza e violência social.

Outro importante movimento de levantamento de dados para esse panorama foi olhar para as políticas públicas, principalmente, o Programa “Escola que Protege” (BRASIL, 2008) - que é um programa de destaque em relação à sua abrangência no país. Ele vem sendo desenvolvido desde 2004 como uma política inclusiva que se constitui de uma rede de proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes.

O objetivo do programa é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes, a partir da capacitação de professores para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. Atualmente, o programa também faz parte das ações do Governo Federal que contemplam o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), vinculado a estratégia:

7.23 Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, s/p).

Dada a complexidade e abrangência do objetivo geral do programa, ele foi subdividido em objetivos específicos, de forma a possibilitar a montagem dos programas de capacitação. Assim, têm-se três objetivos específicos:

Formar profissionais de educação para a identificação de evidências de situações de exploração do trabalho infantil, de violência física, psicológica, negligência e abandono, abuso e exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes e enfrentamento no âmbito educacional, em uma perspectiva preventiva. - Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre os prejuízos causados pelas diversas formas de violência (física, psicológica, sexual, negligência, abandono, exploração do trabalho infantil) no desenvolvimento bio-físico-psíquico-social das crianças, adolescentes e à família como um todo. - Estreitar as relações e integrar os sistemas de ensino ao fluxo de notificação

e encaminhamento junto à Rede de Defesa, Responsabilização e Proteção à criança e adolescente (BRASIL, 2006, p. 06-07).

Neste sentido, na esteira das produções científicas da responsabilidade das escolas e professores, o programa visa priorizar o financiamento dos projetos apresentados por instituições que, por ações conjuntas e de responsabilidade compartilhadas, objetivem a formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica. Além disso, volta-se para produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto, fomentando recursos estratégicos na abordagem pedagógica sobre o tema violência na escola, de modo a mediar o trabalho junto aos alunos.

Já a produção de dados estatísticos no Brasil sobre a violência na escola vem cada vez mais despertando a atenção das diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil na busca por ações destinadas a identificar os mecanismos de prevenção desse fenômeno. Mas o que não tem sido destacado nesses dados é algumas de suas possíveis ligações com questões como exclusão social, mercado de trabalho, participação social e pluralidade das dimensões seja no âmbito institucional (escola e família), social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade, *status* socioeconômico) e comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Quando se trata de notícias internacionais sobre dados da violência na escola, o Brasil é apresentado, como mostra o fragmento do Jornal El País:

O Brasil lidera o ranking mundial de violência escolar. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizando dados de 2013, 12,5% dos professores disseram ter sido vítima de agressões verbais ou intimidações de alunos pelo menos uma vez por semana – um índice quatro vezes maior que a média dos 34 países pesquisados. Outro estudo, divulgado pelo portal QEdu – ligado à Fundação

Lemann – indica que 55% dos diretores de escolas públicas já presenciaram agressões físicas ou verbais de alunos contra funcionários e professores. E entre os próprios estudantes a violência é ainda maior: 76% dos diretores relataram ter havido agressão verbal ou física entre alunos dentro do ambiente escolar [...] A violência na escola é apenas uma extensão da violência fora dela – e a violência fora dela é a expressão de um país socialmente injusto, no qual acesso à educação de qualidade é um privilégio, não um direito (RUFFATO, 2017, s/p).

Neste aspecto, chegamos a algumas informações referentes aos questionamentos da Prova Brasil, respondidos por professores e diretores, que foram organizados pelo portal de educação Qedu³⁵ (2017) e à pesquisa “Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens” (ABRAMOVAY, 2016) que ouviu estudantes de sete capitais brasileiras sobre o tema; além da pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (INEP, 2014).

De acordo com o levantamento das respostas feito pelo portal Qedu, o corpo docente depara-se com um ambiente hostil dentro das instituições, pois, mais de 22,6 mil professores foram ameaçados por estudantes e mais de 4,7 mil sofreram atentados à vida nas escolas em que lecionam. A maioria dos professores (71%), o que equivale a 183,9 mil, também diz ter ocorrido agressão física ou verbal de alunos a outros estudantes da escola (QEDU, 2017).

Outra pesquisa interessante, intitulada “Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens”, realizada, pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em 2016, em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), focou em ouvir estudantes, de 12 a 29 anos, em sete capitais brasileiras - Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São

³⁵ Qedu é uma plataforma que foi criada em 2012 pela empresa de tecnologia Meritt em parceria com a Fundação Lemann que reúne dados da educação básica no Brasil.

Luís, Belém e Belo Horizonte. Essa pesquisa mostrou que 42% dos alunos da rede pública já sofreram, em um período de 12 meses, algum tipo de violência verbal ou física, sendo que a sala de aula foi o local descrito com mais ocorrências de episódios violentos (25%), seguido pelos corredores da escola (22%).

Já a pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, coordenada pela OCDE, que investigou o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013, apresentou alguns dados relacionados ao clima escolar, destacando questões como: vandalismo e furto; intimidação ou ofensa verbal entre alunos; danos físicos causados por violência entre alunos; intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar; uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas. De acordo com essa pesquisa, a intimidação ou ofensa verbal entre alunos ganha destaque nas escolas brasileiras, alcançando 34% dos índices.

Ao apresentarmos esses dados, buscamos estabelecer relações entre as metas, objetivos, funcionamento, acompanhamento e avaliação do tema violência na escola que nos remetem a discutir como, no cenário contemporâneo da educação brasileira, os próprios dados são tratados como meio para que os próprios sujeitos subjetivem-se e atuem no sentido de responsabilizarem-se. Também percebemos o quanto o investimento na formação de profissionais da educação, especialmente dos professores, tem dimensionado uma maneira de condução de condutas em que cada um e todos são responsabilizados, sob a perspectiva da economia de governo, a autogovernarem-se e a atuarem no governo da conduta dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para o que vem sendo produzido sobre a violência na escola, a partir de diferentes perspectivas, possibilitou-nos elaborar um panorama a respeito da questão, no contexto brasileiro, permitindo perceber que essa temática vem ganhando cada vez mais relevância tanto em relação aos estudos e pesquisas acadêmicas, quanto em relação à produção de dados estatísticos e às iniciativas governamentais na busca por uma melhor compreensão sobre o assunto e alternativas de prevenção, redução e solução do problema. Também fica visível o quanto esse conjunto de materiais distingue os diversos tipos de violência no âmbito escolar e suas objetivações empíricas, suscitando possibilidades de ampliação da investigação.

Ao produzirmos esse panorama, percebemos a importância de discussões – tanto no âmbito da pesquisa quanto de programas e de produção de dados – no sentido de políticas mais multifacetárias para transformar as realidades escolares e a narrativa da violência produzida ou sofrida por crianças e adolescentes nos contextos escolares. Ao tratarmos a violência na escola como algo em que os próprios sujeitos subjetivem-se e atuem no sentido de responsabilizarem-se, acabamos produzindo o apagamento da desigualdade social, da pobreza, da falta de perspectivas de vida frente aos modelos econômicos e sociais do consumo, que têm regido as relações de vida na contemporaneidade, as questões étnicas e de gênero, somadas ao modelo conservador e colonizador das majorias, baseado nos privilégios que chegam às portas da escola e adentram os espaços escolares.

Um movimento em que é possível compreender-se que pela governamentalidade, tanto como razão quanto tática de governo, descobre-se economicamente vantajosa para o Estado, porque seu principal alvo é a população (VEIGA-NETO, 2000). Governo e relações

de poder para a constituição de condutas, porque tal tecnologia é útil na produção dos outros e de si mesmo (FOUCAULT, 1994) como empreendedores sociais e de si mesmo. Uma economia de governo em que cada um e todos, no caso professores e instituições escolares, passam, nas relações contemporâneas, a assumir o papel de regulação e vigilância das condutas.

Como conclusões provisórias, esses movimentos de investigação levam-nos a considerar que a violência, mais que uma relação que coloca em risco os modelos de pureza e obediência, pode ser considerada uma forma de resistência ou de caminho para acessar o que, por desejo e subjetivação, o próprio modelo de consumo tem gerado como modos de viver e que o seu enfrentamento na escola pública brasileira não pode ser restrito a ações de formação dos profissionais da educação, tendo em vista que, seu campo de atuação não dá conta de responder sobre as relações complexas entre escola, sociedade e o governo. Uma relação que tem gerado, a partir das escolhas de desenvolvimento social-econômico, modos de projetar o preconceito, a desigualdade a pobreza e, a partir do que eles geram, narrar a violência, os violentos e os que sofrem a violência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens/* Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro, Ana Paula da Silva, Luciano Cerqueira. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016. 97 p.

BASILIO, Ana Luiza. Sete Reflexões para a educação após o ataque à escola em Suzano. *Revista Carta Capital*, São Paulo, 20 mar 2019. Disponível em: <

<https://www.cartacapital.com.br/educacao/sete-reflexoes-para-a-educacao-apos-o-ataque-a-escola-em-suzano/> >. Acesso em 23 mar. 2019.

Brasil. *Sumário Executivo Escola que Protege*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/ MEC). Brasília, DF, 2006.

_____. Manual do Projeto “Escola que Protege” para obtenção de apoio financeiro por meio do FNDE. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, DF, 2008.

_____. *Lei nº13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss, *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação* \Maria Vorraber Costa(organizadora) – 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparinas editora, 2007. p. 17.

DEBARBIEUX, Eric. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2002.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. – Brasília: UNESCO, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório nacional: Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) 2014: primeira parte*. – Brasília: Inep, 2019. 31 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf> Acesso em 20 abr. 2019.

LEMOS VÓVIO, Claudia; MENDES RIBEIRO, Vanda; NOVAES, Luiz Carlos; BRAVO, Maria Helena. *Livros de Ocorrência: Violência e Indisciplina em Escolas de Território Vulnerável*. Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, 2016, pp. 1-25.

LUFT, Sibila. *Representações sociais da infância indócil: análise dos registros nos livros de ocorrência em uma escola municipal de Santa Maria/RS*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, 2012.

QEDU. Portal de Educação. (2017). *Pessoas da Comunidade Escolar: Brasil*. Disponível em <<https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas>>. Acesso em 20 abr. 2019.

SEM AUTOR. Gestão de conflitos no ambiente escolar. *MATHEUS SOLUÇÕES*, 2019. Disponível em <<https://matheussolucoes.com/gestao-de-conflitos-no-ambiente-escolar-2/>>. Acesso em 10 jun. 2019.

RUFFATO Luiz. Falta de educação. El País. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/30/opinion/1504096899_970922.html>. Acesso em 30 ago. 2017.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 27, n.º 1, pp. 87-103, jan./jun. 2001.

AUTORES E AUTORAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de

Graduada em Pedagogia - UNICAMP. Graduada em História - FCLPAA. Mestrado e Doutorado em Filosofia, História e Educação - UNICAMP. Pós doutora em Ciência Tecnologia e Sociedade - UNICAMP. Pesquisadora/vice-coordenadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior - UNICAMP. Docente/Pesquisadora do PPGE-UNOESC. Pesquisadora Colaboradora do Mestrado - UFSM. Editora adjunta/fundadora da Revista Internacional de Educação Superior - UNICAMP. Diretora da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da do Sul. Coordenadora da Coleção Educação da Mercado de Letras.

E-mail: malu04@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6423120995725999>

ALVES, Gabrielle de Souza

Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Foi aluna na St. George International College, em Toronto, no Canadá. Possui formação em Magistério e graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Atualmente é diretora no município de Esteio - Secretaria da Educação - Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês. Tem interesse nas seguintes temáticas: formação de professores de língua adicional, internacionalização, inclusão escolar e tecnologias digitais na educação.

E-mail: gabrialves3@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0630989077702909>

AMADOR, Ivonete Pereira

Possui graduação em Ciências - Habilitação Matemática, Especialização em Matemática (Fundação Educacional Vale do Jacuí-1994/1996), Especialização em Administração, Supervisão Escolar (Centro de Ensino Superior Dom Alberto/2019) e Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria (2017). A pesquisa de dissertação foi realizada com professores e alunos da rede municipal de Educação no município de Cachoeira do Sul/RS. Atualmente é professora da rede pública na área de Matemática de Ensino Fundamental (séries finais), Ensino Médio e Tecnológico na EAD. Participando como colaboradora do grupo

GPEACIM (grupo de Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática) pelo departamento de Matemática/UFSM.

E-mail: ivonetemador@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1820932431615467>

AMESTOY, Micheli Bordoli

Doutora e Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é Pós – doutoranda, bolsista PNP/CAPEs e professora colaboradora do PPG Educação em Ciências (UFSM). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa IDEIA - Educação em Ciências (UFSM), atuando na linha de pesquisa: Avaliação Educacional e Políticas Públicas de Avaliação. Têm experiência e interesse nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Políticas de Avaliação em Educação, Avaliação Educacional, Ensino de Ciências.

E-mail: micheliamestoy@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7865042624189677>

ANTUNES, Helenise Sangoi

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Professora Titular Departamento de Metodologia do Ensino, professora do Programa de pós-graduação em Educação PPGE/CE/UFSM. Foi Vice-Diretora do Centro de Educação da UFSM de 2005 a 2009. No mês de outubro de 2017 concluiu a gestão do segundo mandato, enquanto Diretora do Centro de Educação da UFSM. Exerce atividades de pesquisa e ensino vinculada ao Programa de pós-graduação em Educação da UFSM. Coordenadora do GEFFICA/ Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização.

E-mail: professora.helenise@gmail.com

Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/6804330341401151>

ARENHALDT, Rafael

Licenciado em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFRGS. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS e Professor Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina da UFRGS. Coordenador Acadêmico do

Projeto Docência Colaborativa na UFRGS. Pesquisador do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado (CNPq).

E-mail: rafael.arenhaldt@ufrgs.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6085088771274168>

ARNOUT, Cristina Idevani Stangherlin

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1996). Professora da Prefeitura Municipal de Itaara, desde Julho de 2001. Experiência em Anos Iniciais/ Alfabetizadora, Educação Infantil, Gestora Escolar e atualmente desempenha função de Coordenadora Pedagógica na SMED/ Itaara, desde Janeiro de 2013. Pós graduada em Psicopedagogia/Urcamp; Gestão Escolar/UFSM; AEE/UFC, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão/UFSM- 2019.

E-mail: cristinaisa53@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4220439029115868>

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba

Pedagoga, Bailarina e Licenciada em Dança. Mestra e Doutora em Educação. Especialista em Psicopedagogia. Estudiosa do campo da Formação de Professores e de temas relacionados à Dança, Educação, Relações étnico-raciais, Inclusão e Acessibilidade. Professora Assistente na Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo "NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança". Colaboradora no Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM.

E-mail: monica.cborba@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7817527699603028>

BERTÉ, Odailso Sinvaldo

É professor do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA). Membro do Grupo de Estudo Cultura Visual e Educação (UFG) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (UFSM).

E-mail: odaiso.berte@ufsm.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0846451772067427>

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar

Doutora em Educação (PUCRS), Mestre em Educação (UFRGS), Especialista em Alfabetização (FAPA), Licenciada em Letras (FAPA). Coordenadora Adjunta do Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS. Professora do Programa de pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES (PUCRS), do Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade - GRUPEPU (UFFS) e do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional - GRUPEE (UFFS).

E-mail: zoraibittencourt@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9415905395080587>

BRAGA, Kamila Duarte

Nutricionista formada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É membro atuante do Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária (GIPedU)

E-mail: kamiladtebraga@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6841756398974270>

BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque

Possui Graduação em Pedagogia (2009), Especialização em Gestão Educacional - Administração, Supervisão e Orientação Escolar (2012), pós-graduação em Mídias na Educação (2014) e Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional (2018). É Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na Linha de Pesquisa em Educação Especial - LP3. Possui Certificação CPA-10 pela ANBIMA. Atua como Orientadora Educacional na Rede Municipal de Alegrete/RS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão - GEPE/UFSM: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6763731375062082

E-mail: patriciabragamonte@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957372508972581>

BRASIL, Neffar Jaqueline Azevedo Vieira de Assis

Possui Graduação em Pedagogia - Habilitação a Supervisão Educacional (2001), Especialização em Educação Especial - Deficiência Intelectual (2016). É Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade

Federal de Santa Maria (UFSM) na Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2). Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Alegrete/RS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão - GEPE/UFSM: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6763731375062082
E-mail: jaqueliniasisbrasil@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9161923011901049>

BOLZAN, Doris Pires Vargas

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação/UFRGS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, nos Programas de pós-graduação em Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional. Representa institucional da UFSM, nos programas de Políticas Educativas e Políticas Linguísticas-NEPI/AUGM. Linhas de Pesquisa: Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (PPGestão), com foco de Pesquisa na formação docente: educação básica e superior. Membro da Rede Sulbrasileira de Educação Superior (RIES), membro da Latin American Studies Association (LASA), editora científica de periódicos nacionais, pareceristas de periódicos nacionais e internacionais.
E-mail: dbolzan19@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>

CANAN, Silvia Regina

Especialista em Alfabetização pela PUC/RS, Mestre em Educação pela UFRGS e Doutora em Educação pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do PPGEDU da URI na linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, é Diretora Geral do Câmpus da URI em Frederico Westphalen/RS. Líder do Grupo de Pesquisa - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - NEPPES e integra os Grupos de Pesquisa em Educação - GPE e Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Superior - GIEPES, da UNICAMP.
E-mail: silvia@uri.edu.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8324344636768372>

CARDONA, Marcia Pires

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Educacional (UFSM) e em Novas Tecnologias em Educação (ESAB). Atua como professora da Educação

Infantil e desenvolve também estudos à respeito da docência, infância e formação continuada através da participação de grupos de pesquisa relacionados a essa temática.

E-mail: mcardonix@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8805281993247181>

CASTRO, Crystian Danny da Silva

Mestrando em Artes Visuais (Área de Concentração: Arte Contemporânea / Linha de Pesquisa: Arte e Cultura) na UFSM. Licenciado em Dança pela UFSM. Diretor, bailarino e coreógrafo na Crystian Castro Cia de Dança. Membro do LAVI/M - Laboratório Artes Visuais e I/Mediações, do Grupo de Pesquisa Imediações Entre Arte e Cultura Visual: Pedagogias Culturais e Produção de Sentido e do Projeto de Pesquisa "Imediações entre Arte Contemporânea e Cultura Visual". Colaborador no LICCCDA - Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança do curso de Dança - Licenciatura da UFSM.

E-mail: crystiandcastro@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4559763834754172>

CERETTA, Marina

Acadêmica do curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno, vinculado ao Centro de Educação - CE pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Membro do GPFOPE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior/CNPq/UFSM. Bolsista de Iniciação Científica PRONEX/FAPERGS.

E-mail: marinaceretta@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0813266002032371>

COLPO, Camila Carolina

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências. Bolsista CAPES/DS. Licenciada em Química pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Cerro Largo (2017); Participante do Grupo de Estudos sobre leitura Interativa de Textos de Divulgação Científica, vinculado ao curso de Química Licenciatura; Integrante do grupo de estudos e pesquisas em Ensino de Ciência e Matemática (GEPECIEM) da UFFS. Durante a graduação atuou como bolsista do PIBID (CAPES 2014/2017).

E-mail: camilacolpo@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0152604074853542>

CORSETTI, Berenice

Professora Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, integrando o corpo docente permanente do Programa de pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da universidade. Possui Graduação em História pela Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas da História das Políticas Educacionais no Brasil, História da Educação e Indicadores de Qualidade da Educação.

E-mail: bcorsetti@unisinos.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7405584392319464>

COSTA, Joacir Marques da

Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa "RIZOMA - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Professor/Orientador no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Produz pesquisa científica na área das Ciências Humanas, subárea Educação, transitando por temáticas como: campo do currículo, políticas educativas, gestão educacional, performance de gênero, formação docente e discurso.

E-mail: mc.joacir@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4415592608164551>

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto

Pedagoga- Hab Séries Iniciais e Mat. Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1990). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal(2014). É Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença. Membro do Conselho Consultivo e editora de seção da Revista Educação Especial (UFSM).

E-mail: fabiane.costas@ufsm.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>

CRUZ, Denise Santos da

É Doutoranda em Educação no PPGE/UFSM; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM Licenciada do Programa Especial

de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) - licenciatura plena, pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM; Especialista em Psicopedagoga Clínica e Institucional- UNINTER Especialista em Educação a distância com ênfase na docência e na tutoria pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUC.. Bacharel em Administração pela Universidade de Santo Amaro- SP Participante do grupo de pesquisas GPKOSMOS/UFSM.

E-mail: denisedacruz57@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3074098469510143>

CUNHA, Maria Isabel da

É professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, onde foi Pró Reitora de Graduação e Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação. Atuou no PPG de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Tem estudos de pós-doutoramento na Universidade Complutense de Madri e realizou Estágio Senior na Universidade de Sevilha.. É pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

E-mail: cunhami@uol.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>

CUNHA, Natália Ferreira da

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (2010) e mestrado em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (2019). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito e Educação.

E-mail: nafcunha@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7342535929418299>

DALLA CORTE, Marilene Gabriel

Pós-Doutora em Educação - PUCRS; Doutora em Educação - PUCRS; Mestre em Educação - UFSM; Especialista em Administração e Supervisão Escolar - UFSM; Especialista em Psicopedagogia - FAFRA; Graduada em Pedagogia - FIC. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Coordenadora e docente no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) e docente no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE), ambos do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do GESTAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas

Públicas e Gestão Educacional. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa. Participa do Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES.

E-mail: angelitasperin@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2075447213222047>

DE LOS SANTOS, João Timóteo

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria- RS,UFSM. Vice líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação-GEPPAGE. Possui Licenciatura em Letras pela Universidade da Região da Campanha, URCAMP e Tecnólogo em Secretariado Executivo; especialista em Docência Universitária e em Metodologia do Ensino na Educação Superior. É Secretário Executivo na Universidade Federal do Pampa, campus de Santana do Livramento - Rio Grande do Sul, desempenhando a função de secretário da Direção e da Coordenação Acadêmica do Campus, e Presidente da Comissão Própria de Avaliação da Unipampa.

E-mail: joaotimoteodelossantos@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9686902252007950>

DELLA MÉA, Liliane Gotan Timm

Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Graduação em Letras/UFSM. Especialização em Gestão Universitária/UFRGS. Mestrado no Programa de pós-graduação em Administração - Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Públicas/UFSM. Doutora em Educação, Programa de pós-graduação em Educação/UFSM, na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Temáticas de estudos: Avaliação da Educação Superior, Desenvolvimento Profissional Docente e Internacionalização da Educação Superior. Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Universidades/GEU/UFSM, membro da REDE GEU conveniado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos da Internacionalização na Educação Superior/GEIES-UFSM.

E-mail: lilianedm09@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1877823695748900>

FABIANO, Anna Claudia Sieverding

Licenciada em Letras - Habilitação Inglês e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria e especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Educacional Uninter. Atualmente é

secretária executiva na Universidade Federal do Pampa - Campus Livramento. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em estratégias de Leitura em língua Inglesa e também tem experiência como professora de inglês em escolas de idiomas.

E-mail: annafabiano@unipampa.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4563362165332917>

FAJARDO, Ricardo

Possui graduação em Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985) e doutorado em Matemática - University of Rochester, NY (1992). Atualmente é professor associado 4 na Universidade Federal de Santa Maria. Tem interesse e trabalha na área de Ensino e Educação Matemática com ênfase nos aspectos conceituais do conteúdo matemático da Escola Básica e Ensino Superior, formação de professores, bem como métodos alternativos de ensino e aprendizagem. Atuou como Coordenador Institucional do Pibid-UFSM de setembro/2012 a Março/2018. Atualmente, é Coordenador do Programa de pós-graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. E-mail: rfaj@ufsm.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4796609278630063>

FELICETTI, Vera Lucia

Pós-doutorado na University of Maryland - College Park - EU com bolsa CNPq (2015). Doutorado em Educação na PUC/RS com estágio doutoral na Universidade do Texas em Austin - EU com bolsa CAPES (2011). Ganhadora da MENÇÃO HONROSA pela Tese de Doutorado na Área da Educação para as melhores teses defendidas no país em 2011, dada pela CAPES Portaria nº 160 Edição 2012. Atualmente é coordenadora e professora no curso de pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Membro da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior. Tem experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e pós-graduação. Líder do GERES – Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes. Pesquisadora do CNPq.

E-mail: verafelicetti@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1100512325355728>

FERNANDES, Grazielle Martins da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de Iniciação Científica do projeto guardachuva “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O FAZER PEDAGÓGICO DIANTE DAS NOVAS

PERSPECTIVAS CONJUNTURAIAS (3ª Etapa)". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN/UFSM).
E-mail: grazitst@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2488542095577268>

FERREIRA, Caroline Foggiao

Mestra em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com bolsa Demanda Social da CAPES. Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente, cursa Pedagogia (Noturno) na UFSM e participa do Pólis - Grupo de Pesquisa e Estudos em Políticas Educacionais, Currículo e Trabalho Docente. Atuou também como educadora no Pré-Universitário Popular Alternativa.

E-mail: cfoggiao@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9411199972437725>

FERREIRA, Liliana Soares

Licenciada em Pedagogia (1985), pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); licenciada em Letras (1992), pela (UNIJUI); Especialização em Literaturas em Língua Portuguesa (1988), (UNIJUI); Mestre em Educação nas Ciências (1999), pela (UNIJUI); Doutora em Educação (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); realizou estágio pós-doutoral (2019), na Universidade Federal de Pelotas. É professora associada 3 do Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria - RS, É líder do Grupo KAIRÓS - Grupo de estudos e pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

E-mail: anailferreira@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4007512293061299>

FREITAS, Silmara Terezinha

Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Graduada em Física e Matemática. Especialista em Física/Matemática e em Coordenação Pedagógica. Pesquisadora da Rede de Estudos e Pesquisas em Processos e Políticas de Educação Superior – RIEPPES/Unoesc/Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL – Unoesc/Unicamp, estudando a temática Internacionalização da Educação Superior. Professora da Rede Estadual do Estado de Santa Catarina e no ensino superior nas faculdades Senac-Chapecó/SC e Horus – Pinhalzinho/SC.

E-mail: silmara.fisica@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2309223801849100>

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila

Professor da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, Graduado em Ciências da Natureza pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Doutorando do Programa de pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Bolsista CAPES/PROEX, desenvolvendo investigações junto à linha de pesquisa *Educação, História e Políticas*, com pesquisas centradas majoritariamente nas temáticas: Educação Superior, Contextos Emergentes, Qualidade Social da Educação, Políticas Educacionais, Gestão da Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

E-mail: julian.diogo@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7808693167946729>

FOSSÁ, Fernanda Garcia de Souza

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é terapeuta do Centro Interage. Tem experiência em saúde mental, com ênfase em Artes, especialista em Problemas do desenvolvimento na infância e na adolescência, pela FADERGS.

E-mail: nanda3010@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1972210930815789>

GAMA, Maria Eliza Rosa

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), Mestrado em Educação e Doutorado pelo programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Administração Escolar/UFSM. Atuou na Educação Básica como professora regente, coordenadora pedagógica e assessora pedagógica em Secretarias de Educação. Atua na extensão universitária como consultora de Sistemas de Ensino e de Unidades Escolares na organização dos processos de gestão. Nas pesquisas tem foco nos seguintes temas: políticas educacionais, organização e desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente, formação continuada de professores.

E-mail: melizagama@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3265100694974444>

GENRO, Maria Elly Herz

Professora de Filosofia da Educação e Pesquisadora da Faculdade de Educação (Faced) e do PPGEduc da UFRGS. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia (1982) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado em Educação (1992) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutorado (2000) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou seu Pós-Doutorado (2013) no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, com pesquisa sobre o movimento estudantil chileno, sob supervisão de Boaventura de Sousa.

E-mail: mariaellyh8@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8859681453983917>

IVO, Andressa Aita

Graduada em Educação Física, Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2007. Especialista em Gestão Educacional (UFSM) em 2008. Especialista em Educação Física Escolar (UFSM) em 2008. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 2010. Doutora em Educação (UFPel) em 2013, com período Sanduíche na Université Laval, Quebec, Canadá, com orientação do Prof. Dr. Clermont Gauthier. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria no departamento de Administração Escolar.

E-mail: dessaaita@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435147861393098>

JUNIOR, Valmôr Scott

Professor na faculdade de Direito, da Universidade Federal de Pelotas/ UFPel; Professor, Pesquisador e Orientador no Mestrado em Direito - PPGD/UFPel, na Linha de Pesquisa 2 - Direito e Vulnerabilidade Social, em temáticas que relacionam Direito, Educação e Vulnerabilidade; Orientador de trabalhos finais de graduação na área educacional e jurídica; Orientador e co-orientador em pesquisas na pós-graduação em Direito, em nível de mestrado. Coordenador do GEDEV - Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade. Doutor em Educação/UFSM; Autor de livros, capítulos e artigos publicados em revistas indexadas na área do Direito e da Educação.

E-mail: valmorscottjr@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9806421589183882>

KESSLER, Cláudia Samuel

Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Antropologia Social (UFRGS). Mestre em Ciências Sociais (UFSM). Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) e em Ciências Sociais (UFSM). Coordena o projeto de extensão “Grupo de Apoio e Debate de Questões LGBTQIA+” e organizou a coletânea “Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol” (pela Editora UFRGS).

E-mail: jornalista24h@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7449884235556594>

LUDWIG, Maria Helena

Especialista em Gestão Educacional (UFSM, 2020). Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-2017). Integrante do Grupo de Pesquisa GPFOPE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior; bolsista de iniciação científica nos projetos de cultura escrita e aprendizagem da docência deste mesmo grupo (UFSM, 2016-2018). Professora na Escola de Educação Infantil Eu adoto Montessori (desde 2018). Na pesquisa acadêmica, dedica-se em compreender os processos de alfabetização e os desafios vivenciados por estudantes e professores, diante dos contextos emergentes.

E-mail: maria.helena.5@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4395411681154389>

MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (1976). Mestrado em Educação pela UFSM (1985). Doutorado em Educação pela UFSM (2015). Atualmente é professora Associada III da UFSM no Departamento de Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem.

E-mail: lorenamarquezan@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7744372138473817>

MARCO, Jéssica de

Mestra em Educação (2017-2019), Psicopedagoga Clínica e Institucional (2015-2017) e Pedagoga (2011-2015) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Possui formação no Curso Normal (Magistério)

pelo Colégio Nossa Senhora Auxiliadora/ Frederico Westphalen (2008-2011). Tem experiência como bolsista PIBID e bolsista de Iniciação Científica atuando no projeto "A docência universitária: contrassensos nas políticas de formação de professores" da URI. Atua no Grupo de Pesquisa - NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior). Desenvolve pesquisas na área da Educação, principalmente os temas: Docência Universitária, Formação de professores e Internacionalização da Educação Superior.

E-mail: psicopedagogajessicademarco@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9171831927693811>

MARINHO, Ângela Maria Andrade

Magister em Docencia Universitaria/UTN-BA (2013). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (1993), Especialização em Psicopedagogia/URCAMP (1995), Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico/UNINTER (2009) e Especialização em Docência Universitária/UTN-BA (2010). Tem larga experiência na área de Gestão do Ensino. Docente efetiva (supervisora pedagógica) com dedicação exclusiva no Instituto Federal Farroupilha-Santa Maria, onde exerce na Reitoria, desde 2012, a função de Chefe de Gabinete da Reitora IFFar.

E-mail: angela.marinho@iffarroupilha.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5673825314358204>

MARTELET, Michele

Possui Graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), especialização em gestão educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (2006), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS- 2015). Atualmente atua como diretora na escola Municipal de Ensino Fundamental Fontoura ilha. É Articuladora do PROMLA (Programa municipal de letramento e alfabetização-SMED) e membro dos grupos de pesquisa Universitas/RIES (PUCRS-) e Gestar (Grupo de estudos e pesquisas em políticas públicas e gestão educacional) UFSM.

E-mail: michelemartelet@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8302810862770994>

MELLO, Gabriela Barichello

Mestre em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, especialista em Gestão Educacional - CEGE/UFSM pelo Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e

Gestão Educacional, acadêmica do curso de Pedagogia/UFSM. Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação. Participante e colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/Cnpq/UFSM e participante do Grupo de pesquisa ELOS/UFSM.
E-mail: gabizinhabarichello@hotmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0525829305747373>

MIORANDO, Tania Micheline

É doutora e mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria. É especialista e graduada em Educação Especial - Educação de Surdos, pela Universidade Federal de Santa Maria. Está vinculada ao Gepeis (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), da Universidade Federal de Santa Maria e é Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem proficiência em Tradução e Interpretação na Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (PROLIBRAS), pela Universidade Federal de Santa Catarina. É sócia-fundadora da Associação Gaúcha dos Intérpretes da Língua de Sinais (AGILS).
E-mail: tmiorando@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9841271812140730>

MOROSINI, Marília Costa

Possui licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (1970), mestrado em Sociologia Educacional (1975) e doutorado em Educação pela UFRGS (1990) e pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas (2002/2003). Coordenadora do CEES - Centro de Estudos em Educação Superior - PUCRS; da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior) - Núcleo de Excelência em C, T&I, CNPq/FAPERGS/PRONEX (2005 – 2009 e 2017 – 2021); Coord. do Observatório de Educação Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP) e da Rede UNIVERSITAS ligada ao GT Política de Educação Superior/ANPED (1996 – 2012); bolsista produtividade 1A do CNPq. É professora titular da PUCRS.
E-mail: marilia.morosini@puccrs.br
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1990); doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(1995). Realizou Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, Argentina (2007). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), consolidado no CNPq. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq) até 2012. Coordenou o Programa de pós-graduação em Educação da UFSM (1998 - 2001). Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da UFSM, desde 1997.

E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628223248832085>

PAIVA, Juliana Vaz

Graduação em Pedagogia pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp) (2017). Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2019). Mestranda no Programa de pós-graduação em Educação/UFSM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Escola da Ponte, diagnóstico, dispositivos pedagógicos, alfabetização e lúdico.

E-mail: julianavazpaiva@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0491045925254068>

PATIAS, Bhanca Conterato

Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE), na linha de Educação Especial, inclusão e diferença, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós - Graduação em Educação Física. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN/UFSM). Desenvolve estudos sobre Educação Física Inclusiva, Educação Física Escolar, Esporte Adaptado, Educação.

E-mail: bhiancaccp@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2892280671940219>

PAULO, Fernanda dos Santos

Doutora em Educação e Pós-doutoranda pela UISINOS. Professora do Programa de pós-graduação em Educação da UNOESC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente

nos seguintes temas: Educação não Escolar; Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Universidade Popular, Pedagogia freiriana, Formação de Educadores Populares e Educadores Sociais, Movimentos Sociais, Políticas Públicas educacionais e história e memória da Educação Popular. Participa como membro da coordenação, desde 2017, do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS). Militante do Movimento de Educação Popular e da AEPPA.

E-mail: Fernandapaulofreire@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3839347399904355>

PENSIN, Daniela Pederiva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1992) e Mestrado em Educação pela Universidade de Oeste de Santa Catarina e Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (2000). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2017). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul -GEPPES SUL, na linha de pesquisa Políticas de educação superior e formação de professores e da Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior. Pesquisadora do Grupo Internacional de Estudo e Pesquisas em Educação Superior da Unicamp. É autora e avaliadora de periódicos da área, com destaque para a Revista Internacional de Educação Superior - RIESup da Faculdade de Educação da Unicamp. É colaboradora no Programa de pós-graduação em Educação da Unoesc, onde desenvolve coordenações.

E-mail: danielapensin2016@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2694377885076169>

PERIN, Angelita Tatiane Silva Dos Santos

Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Santo Ângelo (FASA). Doutoranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Especialista em Supervisão Escolar (UNIJUÍ). Licenciada em Pedagogia (1989) e bacharel em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1998) Professora da Educação Básica aposentada da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul.

E-mail: angelitasperin@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2075447213222047>

POSSA, Leandra Bôer

Graduada em Educação Especial - Licenciatura Plena- Universidade Federal de Santa Maria (1993), Mestrado em Psicopedagogia - Universidad de La Havana (2001), Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria (1997), bolsista CNPq e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Realizou Estágio Pós Doutoral em Políticas Públicas de Educação e Educação Comparada na Universidade de Valencia, Espanha (2016-2017), bolsista CAPES. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Educação Especial, Programa de pós-graduação em Educação e Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Líder do Grupo Institucional GEPE/UFSM.
E-mail: leandrapp@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1050405469171971>

POWACZUK, Ana Carla Holweg

Professora Dr^a Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Experiência na Educação Básica. Professora pesquisadora do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, linha Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior- CNPq, 2015 - que trabalha com as temáticas relativas à gestão pedagógica e à docência, desenvolvendo pesquisas sobre à iniciação à docência, inovações pedagógicas, aprendizagem da docência em diferentes níveis de ensino e suas práticas e cultura escrita na escola, desdobrando-se em duas linhas de pesquisa: Formação docente na educação básica e superior; Gestão pedagógica e contextos educativos no ensino básico e superior.
E-mail: anapowakzuk@gmail.com
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7081978206926650>

RECHIA, Marijane

Mestre em Educação (2019) Universidade Federal de Santa Maria UFSM. Graduada em Tecnologia em Processos Gerenciais (2012) e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2015) Centro de Ensino Superior de Maringá/ UNICESUMAR, no Programa especial de formação de professores para a educação profissional-PEG(2017) UFSMe em Pedagogia(2020) UNICESUMAR. MBA em Gestão de projetos(2012). Especialização em Psicopedagogia institucional (2016) UNICESUMAR . Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização-GEPFICA/UFSM, Experiência na tutoria a distância e como professora formadora do programa

Profuncionário do Instituto Federal Farroupilha(IFFr). Formadora da Sincroniza Educação/SP, no projeto Educação Gaúcha Conectada - Iniciativa BNDES.

E-mail: mjrechia@gmail.com

Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/3184621166784539>

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz

Atualmente, é professora nos cursos de Licenciaturas na Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Possui graduação em Ciências Sociais pela PUC-Rs, especialização em Educação Popular pela UNISINOS, Mestrado em Sociologia pela UNB e Doutorado em Educação pela UNISINOS. Integra os grupos de pesquisa GIPedu/ UFPel (Grupo de investigação em Pedagogia Universitária) -,GPDIGES/ UNISINOS (Grupo de Pesquisa Democratização, Inclusão e Gestão na Educação Superior e GEPPEU/ UNESP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária). Desenvolve pesquisa na área da Pedagogia Universitária desde 2007, principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Didática, Inovações Pedagógicas, Internacionalização e Pedagogia Universitária.

E-mail: mjanine@terra.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2603262516803024>

RODRIGUES, Diego Palmeira

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria - RS (2002), especialista em Esporte Escolar pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - SC (2005), especialista em Educação Física pela Celer Faculdades Campus Chapecó - SC (2007) e Mestre em Educação (2013). Atualmente é doutorando em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC e pesquisador da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior - RIEPPES e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da região Sul - GEPPE - Sul.

E-mail: diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5741776480224254>

SARTURI, Rosane Carneiro

Doutora em Educação (UFRGS). Professora do departamento de Administração Escolar (ADE/UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPQ, que abarca investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas.

E-mail: rcsarturi@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4133511150582100>

SEGAT, Taciana Camera

Graduada em Pedagogia Matérias Pedagógicas do 2º Grau - Educação Pré-Escolar Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, formação de professores, articulação teoria-prática, prática de ensino e estágios curriculares do Curso de Pedagogia. Atualmente é Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. É Líder do Grupo de Pesquisa, Docência, Infâncias e Formação (DOCINFOCA).

E-mail: tcamerasegat@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7932457587868421>

SILVA, André Hellvig da

Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM). Graduado em Tecnologia em Processamento de Dados (ULBRA), Licenciado - Formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional (UNISUL), Especialista em Educação para a Diversidade (UFRGS). Docente com dedicação exclusiva, atualmente, exerce a função de Pesquisador Institucional, Diretoria de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional - DPDI/PRPPGI, no Instituto Federal Farroupilha, em Santa Maria - Reitoria.

E-mail: andre.hellvig@iffarroupilha.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8664764019936795>

SILVA, Thais Campos da

Possui Ensino Médio Politécnico completo pela Escola Estadual de Ensino Médio Olímpio Garibaldi Villarinho, localizada em Sagrada Família-RS. Atualmente é acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI- Câmpus de Frederico Westphalen-RS. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS de 2017 a 2019. Atualmente é Secretária no Setor de Avaliação Externa dos Cursos de Graduação da URI/FW e como Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, desenvolvendo pesquisa da área da Internacionalização com o projeto intitulado "internacionalização em processo: um estudo a partir da perspectiva da extensão".

E-mail: thaixcampos07@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1178027039236795>

SILVA, Weliton Martins da

Possui Licenciatura plena em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, especialização em Geografia Humana e em Inspeção Escolar, mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – UNINCOR e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2018). No período de 2011 a 2014 foi Diretor Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas - SEE/MG. Professor efetivo de Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Escola Estadual Professor Rousset, Sete Lagoas - MG.

E-mail: welitongeo@gmail.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6324111705170215>

SOARES, Eliana de Freitas

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS - bolsista PROSUC. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (2007). Licenciada em Pedagogia (1999) e Letras Português/Inglês (2003) pela Universidade Estadual de Montes Claros. Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros. Integrante do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes (GERES), coordenado pela professora Vera Lucia Felicetti e vinculado à Linha 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do PPGE da La Salle. Áreas de interesse: Formação de Professores, Egressos, Curso de Pedagogia, Formação Humana.

E-mail: edfsoares@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7837280222475663>

SOUZA, Daiane Lanes de

Doutoranda em Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria PPGE/UFSM, Mestra em Educação pelo PPGE/UFSM (2018). Licenciada em Pedagogia pela UFSM (2016). Atua como Professora de Educação Infantil da rede pública do município de Santa Maria/RS. É Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação ELOS/CNPQ. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas, Currículo e Educação Infantil.

E-mail: daiahlanes@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7422766567513144>

SOUZA, Sandra Elisa Réquia

Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação, graduada em Licenciatura em Filosofia, especialização em Educação Ambiental e Mestre em Educação Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Tem como formação inicial Licenciatura em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Atualmente é funcionário público da Universidade Federal de Santa Maria, tendo experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, Currículo e Formação de Professores. Atua principalmente no ensino de graduação, como tutora do Curso de Ciências da Religião; administração de unidades e pesquisa junto ao Grupo de Pesquisa Hermenêutica, Educação e Formação Cultural.

E-mail: saereso@gmail.com

Currículo Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/0022085310218859>

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de

Doutor em Educação e Mestre em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação da USP, bacharel e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. É professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Lidera o Grupo de Pesquisa IDEIA – Educação em Ciências (UFSM), é docente permanente do Programa de pós-graduação Educação em Ciências no qual orienta trabalhos nas áreas de políticas públicas, avaliações educacionais e em larga escala (PNLD, PISA, ROSE e Barômetro/Brasil) e formação de professores (currículo da licenciatura, STEM).

E-mail: lcaldeira@ufsm.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5626168979329885>

TREVISAN, Mônica de Souza

Professora Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi (2019). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018); Mestre pelo Programa de pós-graduação em Educação da UFSM (2014); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Dom Alberto de Santa Cruz do Sul (2009), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Experiência na Educação Básica como professora municipal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2007-2009); Atuou como Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no cargo de Pedagoga (2010-2019); Professora do Centro de Ciências da Educação Humanidades e Artes da Universidade da Região da Campanha (Bagé/RS - 2014-2015)

E-mail: monicastrevisan@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3031656898243947>

UECKER, Taciana

Possui o Curso técnico integrado ao ensino médio - Curso Normal (IEEGCK, 2012), licenciada em Pedagogia (UFSM, 2017), Especialização em Gestão e Supervisão Educacional (CENSUPEG, 2018), mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelo programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2019) e Doutoranda em Educação (UFSM). Pesquisa e realiza estudos na área de Educação, com ênfase em In/Exclusão, Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação Infantil, Crianças e Infâncias e Escola. Atualmente é Professora da Rede Municipal de Santa Maria- RS.

E-mail: taci.uecker@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9050445553522704>

VEIGA, Adriana Moreira Da Rocha

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, RS; Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS; Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria,. Professora do Programa de pós-graduação em Educação, atuando na Linha de Pesquisa “ Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” e do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, atuando na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Lidera o grupo de pesquisa, GPKosmos.

E-mail: adrianaufsm@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9245252793422468>

VEIGA, Célia de Fátima Rosa da

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas - RS. Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle - Canoas (2015). Licenciada em Letras-Português-Inglês- Licenciatura-Plena pelo Centro Universitário Franciscano - UNIFRA (2005). Integrante do Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes – (GERES) coordenado pela Professora Vera Lúcia Felicetti e vinculado à Linha 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do PPGE da Universidade La Salle- UNILASALLE, Canoas-RS. Área de

interesse: Formação Continuada de Professores em Serviço, Prática Docente, Currículo, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Língua Inglesa.

E-mail: celiavei16@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9601712584672745>

WENZEL, Judite Scherer

Licenciada pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), Mestre e Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2007; 2013). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora permanente do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemáticas (GEPECIEM). Tem desenvolvido pesquisas com ênfase nos seguintes temas: Educar pela Pesquisa, Formação de Professores, Significação Conceitual, Linguagem Química.

E-mail: juditescherer@uffs.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1046786613009478>

ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino

Graduada em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), Especialista em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano (1998) e em Gestão Educacional (2009) pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Mestre em Educação (2007) e Doutora em Educação (2017) pela UFSM. Professora de Educação Física da Rede Pública de Ensino de Santa Maria (RS) e Orientadora Educacional de EJA. Na produção científica, os temas mais frequentes são Educação Física Escolar, Trabalho Pedagógico e Gestão Educacional. Integrante do Grupo Kairós - Grupo de estudos e pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas (PPGE/ UFSM).

E-mail: anacristino@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8858366413076038>

ZITKOSKI, Jaime José

Mestre em Filosofia pela PUCRS (1992) e Doutor em Educação pela UFRGS (1999). É professor Associado III na UFRGS, atuando junto ao Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação nos cursos de Licenciaturas na área de Filosofia da Educação. Atua também no Pós Graduação em Educação (Orientando Mestrado e Doutorado) com ênfase em Educação Popular e Estudos Sobre Universidade. Coordena a área de Filosofia da Educação na FACED/UFRGS. Concluiu em 2011 o Estágio de Pós Doutorado no PPFH da UERJ sob orientação do Prof. Dr. Pablo Gentili. E, atualmente vem orientando

pesquisas a nível de Pós-Doutoramento relacionado ao Grupo de Pesquisa GEU/IPesq, do qual é vice-coordenador.

E-mail: Jaime.jose@ufrgs.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4765559144115241>

ÍNDICE REMISSIVO

A

accountability 31, 355, 357, 365, 367, 369
agrícolas 126, 297

Agroecologia 132

alfabetização 13, 15, 27, 33, 34, 66, 67, 269, 275, 278, 308, 327, 328, 329, 332, 333, 338, 431, 433, 443, 444, 445, 582, 583, 585

análise social 443

aprendizagem 11, 12, 24, 27, 45, 46, 49, 53, 54, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 73, 75, 97, 100, 103, 104, 106, 113, 125, 126, 139, 158, 160, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 192, 197, 205, 207, 213, 217, 254, 260, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 278, 279, 281, 301, 302, 305, 314, 316, 317, 319, 320, 323, 328, 329, 330, 332, 333, 338, 339, 361, 363, 368, 404, 408, 418, 422, 425, 428, 435, 437, 438, 439, 440, 443, 444, 449, 451, 452, 459, 460, 461, 463, 471, 472, 476, 511, 529, 530, 533, 534, 546, 557, 560, 564, 578, 582, 587
aprendizes 44, 178

B

BNCC 20, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 363

C

capitalismo 36, 121, 125, 144, 240

cenário político 356

cibercultura 278

cidadania 46, 55, 70, 109, 117, 118, 120, 125, 139, 145, 169, 303, 516, 517, 521, 555

comunicação 42, 45, 148, 181, 224, 271, 279, 281, 291, 316, 410, 472, 475, 511, 521

comunidade escolar 47, 49, 104, 124, 131, 132, 179, 181, 182, 183, 186, 300, 304, 561

conhecimento 14, 24, 28, 32, 33, 42, 44, 45, 49, 52, 54, 62, 68, 69, 72, 77, 81, 84, 85, 87, 89, 90, 95, 96, 98, 104, 108, 113, 117, 118, 122, 125, 134, 135, 137, 138, 139, 146, 147, 158, 159, 171, 172, 178, 184, 194, 202, 205, 207, 237, 240, 241, 254, 271, 277, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 294, 302, 317, 322, 328, 366, 377, 390, 395, 399, 400, 402, 403, 405, 406, 407, 415, 417, 424, 425, 426, 438, 439, 466, 468, 475, 477, 480, 486, 487, 488, 496, 498, 499, 504, 505, 506, 518, 525, 536, 538, 544, 550

criança 27, 47, 63, 64, 66, 254, 255, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 333, 435, 436, 562

cultura 12, 26, 27, 54, 56, 80, 116, 117, 126, 152, 153, 159, 168, 169, 172, 181, 195, 214, 250, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 285, 297, 303, 307, 318, 321, 336, 345, 375, 378, 391, 402, 404, 408, 410, 452, 461, 468, 475, 486, 516, 551, 561, 582, 587

currículo 20, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 64, 66, 71, 72, 75, 85, 86, 89, 126, 132, 135, 172, 234, 250, 290, 304, 382, 405, 424, 451, 455, 461, 467, 471, 472, 476, 486, 544, 552, 575, 591

D

demandas sociais 79, 81, 87, 109, 110, 113, 116, 416, 423

desigualdades 38, 114, 117, 142, 144, 149, 261, 266, 300, 329, 368, 381, 397, 398, 421

ditatoriais 62
docentes 16, 21, 25, 28, 35, 36, 37, 38,
39, 44, 93, 94, 102, 105, 106, 116, 137,
192, 195, 196, 207, 208, 210, 211, 215,
217, 231, 232, 234, 239, 250, 251, 264,
284, 290, 291, 292, 310, 320, 323, 332,
336, 338, 355, 377, 408, 425, 434, 444,
451, 453, 461, 483, 511, 537, 545, 546,
550, 560

E

educação 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 20, 21,
22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 39,
42, 44, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79,
80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 92, 108, 109,
111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121,
122, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 142,
143, 144, 145, 149, 151, 152, 155, 169,
171, 181, 184, 185, 186, 187, 194, 195,
196, 197, 200, 202, 204, 206, 207, 208,
212, 214, 216, 217, 220, 226, 228, 232,
233, 234, 235, 237, 242, 259, 260, 261,
263, 268, 272, 274, 277, 278, 280, 284,
285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293,
300, 301, 304, 310, 312, 314, 315, 319,
322, 325, 327, 328, 329, 333, 337, 339,
340, 345, 349, 355, 356, 357, 359, 360,
361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368,
369, 370, 378, 379, 380, 382, 386, 387,
390, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 398,
399, 400, 403, 404, 406, 407, 410, 411,
412, 416, 417, 418, 419, 422, 423, 425,
426, 427, 428, 429, 431, 433, 434, 436,
437, 440, 442, 444, 445, 448, 449, 450,
451, 452, 454, 455, 458, 459, 460, 461,
462, 463, 464, 467, 468, 469, 472, 476,
477, 478, 480, 481, 482, 483, 487, 488,
489, 490, 491, 508, 509, 511, 523, 525,
526, 527, 529, 530, 531, 532, 537, 538,
540, 543, 550, 552, 554, 561, 562, 563,

564, 566, 567, 568, 569, 573, 576, 582,
586, 587
Educação do Campo 124, 125, 130, 140,
307
Educação Infantil 20, 27, 58, 59, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 131,
132, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 262,
263, 264, 265, 266, 571, 573, 582, 585,
589, 590, 592
Educação Superior 18, 19, 20, 21, 22, 25,
28, 31, 32, 33, 35, 37, 39, 82, 88, 89, 106,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 171, 206, 219,
273, 280, 281, 282, 343, 345, 349, 353,
372, 374, 379, 380, 381, 386, 387, 400,
402, 412, 415, 419, 420, 421, 422, 423,
424, 425, 426, 427, 431, 446, 455, 459,
467, 478, 487, 488, 489, 491, 495, 511,
512, 517, 519, 521, 526, 569, 573, 577,
578, 579, 580, 583, 584, 586, 588
educador 20, 42, 48, 50, 52, 53, 54, 93,
132, 191, 240, 245, 268, 314
Ensino Fundamental 24, 58, 61, 64, 65, 67,
131, 132, 134, 171, 172, 185, 247, 311,
326, 328, 358, 381, 569, 578, 583, 591
Ensino Médio 22, 58, 60, 62, 124, 130,
131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139,
140, 172, 273, 311, 360, 363, 381, 451,
461, 547, 548, 569, 578, 589
equidade 13, 31, 64, 69, 70, 72, 110, 368,
372, 373, 374, 376, 378, 379, 380, 381,
382, 384, 385, 386, 390
escolas 19, 29, 30, 31, 42, 45, 46, 48, 70,
71, 79, 80, 100, 102, 128, 129, 130, 135,
136, 151, 152, 171, 173, 175, 185, 194,
195, 237, 240, 300, 301, 302, 307, 310,
311, 321, 326, 328, 329, 330, 333, 335,
337, 339, 340, 355, 356, 357, 358, 359,
361, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 375,
383, 432, 440, 442, 513, 520, 555, 556,
562, 563, 564, 566, 567, 578

estética 36, 145, 515, 516, 518, 519, 522, 523

estudantes 18, 26, 37, 39, 58, 81, 87, 96, 147, 150, 152, 200, 209, 215, 219, 220, 228, 232, 235, 238, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 270, 271, 272, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 285, 297, 328, 329, 330, 343, 345, 355, 359, 361, 363, 367, 381, 405, 406, 418, 421, 422, 425, 426, 428, 429, 431, 435, 436, 437, 438, 439, 445, 448, 449, 452, 455, 461, 463, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 483, 485, 486, 487, 496, 506, 507, 512, 514, 516, 520, 521, 526, 527, 528, 529, 532, 534, 535, 536, 537, 544, 548, 549, 550, 560, 563, 582

F

formação continuada 11, 18, 21, 24, 25, 89, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 105, 135, 176, 185, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 203, 205, 211, 212, 213, 214, 220, 326, 338, 383, 386, 416, 441, 445, 522, 535, 562, 574, 580

formação de professores 21, 28, 31, 92, 102, 105, 150, 164, 219, 232, 235, 240, 241, 256, 268, 284, 293, 299, 305, 308, 368, 379, 380, 385, 386, 435, 442, 477, 512, 518, 520, 569, 578, 583, 586, 587, 589, 591

G

gestão educacional 18, 19, 33, 77, 268, 326, 415, 555, 575, 583

I

identidade 12, 28, 29, 43, 55, 56, 122, 127, 129, 130, 133, 139, 149, 193, 199, 250, 270, 297, 298, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 316, 331, 332, 390, 428, 532
igualdade 69, 70, 179, 366, 380, 393, 530, 549, 552

J

justiça social 110, 111, 116, 119, 120

L

LGBTI+ 38, 540

linguagens 16, 36, 37, 42, 63, 66, 301, 325, 511, 512, 516, 520

M

macrocontextos 359

materiais pedagógicos 69, 326

mídias 83, 279, 475, 554

militaristas 62

modalidades de ensino 115, 116, 228

MST 126, 127, 128, 129, 139, 140

multidisciplinaridade 77

N

neoliberais 108, 112, 332, 361, 368, 399

neoliberalismo 119, 261, 325, 337

O

opinião pública 356, 360, 361, 362, 363

P

paradigmas curriculares 43

pedagogias 151, 363

pedagógico 15, 16, 29, 34, 36, 44, 54, 67, 83, 95, 97, 100, 103, 105, 109, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 176, 180, 181, 183, 207, 237, 238, 247, 248, 250, 254, 263, 298, 300, 301, 304, 308, 329, 330, 336, 344, 346, 347, 425, 431, 434, 435, 438, 439, 441, 442, 450, 464, 495, 496, 498, 499, 500, 504, 506, 507, 508, 509, 515, 555

pesquisa 13, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 59, 60, 65, 66, 71, 73, 78, 84, 86, 93, 94, 105, 110, 112, 113, 114, 118, 122, 124, 125, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144,

148, 150, 152, 158, 162, 171, 172, 173, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 198, 199, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 232, 234, 235, 237, 238, 257, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 285, 290, 291, 292, 298, 308, 310, 311, 320, 325, 342, 343, 344, 345, 349, 351, 357, 358, 362, 372, 374, 382, 390, 395, 404, 405, 406, 407, 408, 410, 415, 416, 417, 419, 425, 431, 432, 433, 434, 435, 441, 443, 444, 445, 448, 449, 451, 455, 457, 458, 462, 464, 466, 470, 472, 473, 474, 481, 482, 483, 489, 495, 496, 498, 499, 500, 508, 509, 511, 513, 514, 525, 526, 527, 528, 540, 547, 551, 555, 556, 557, 558, 563, 564, 565, 567, 568, 569, 570, 574, 575, 580, 581, 582, 583, 584, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592	183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 246, 248, 250, 256, 265, 268, 271, 276, 277, 279, 284, 286, 292, 293, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326, 329, 337, 339, 343, 355, 356, 357, 358, 361, 363, 366, 367, 368, 369, 372, 373, 377, 379, 380, 385, 386, 406, 407, 408, 431, 433, 435, 438, 439, 440, 442, 443, 445, 446, 449, 450, 453, 455, 458, 462, 464, 473, 474, 477, 485, 486, 487, 496, 500, 507, 511, 512, 513, 518, 519, 520, 521, 529, 531, 535, 544, 546, 554, 560, 561, 562, 563, 564, 566, 569, 578, 580, 582, 583, 586, 587, 589, 591
PNAIC 30, 104, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 338, 340, 441	profissão 79, 87, 93, 94, 96, 97, 102, 175, 186, 202, 204, 206, 216, 270, 285, 286, 290, 292, 310, 315, 316, 317, 320, 495
política municipal de formação de professores 102	Projeto Pedagógico 50, 56, 235, 237, 250, 297, 306, 385, 429
políticas públicas 18, 19, 32, 33, 92, 109, 131, 135, 139, 145, 164, 300, 357, 360, 363, 378, 390, 395, 415, 416, 419, 423, 424, 426, 435, 441, 445, 450, 458, 459, 480, 489, 519, 521, 542, 557, 561, 583, 588, 591	projeto político-pedagógico 29, 131
prática pedagógica 11, 25, 92, 104, 137, 176, 205, 279, 334, 439, 441, 442, 536	protagonismo 46, 102, 246, 488
processos colaborativos 193	
professores 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 23, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 45, 58, 63, 68, 72, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 113, 137, 143, 147, 150, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182,	R
	Recursos Naturais 220, 222, 232
	Reforma Agrária 125, 126, 128, 129, 130
	revolução na educação 87
	S
	sala de aula 24, 83, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 132, 159, 160, 161, 163, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 176, 180, 185, 213, 214, 264, 316, 317, 334, 361, 436, 437, 438, 496, 502, 507, 520, 521, 535, 536, 546, 548, 549, 550, 551, 564
	sociedade 21, 22, 33, 38, 42, 44, 45, 52, 54, 55, 56, 60, 86, 88, 92, 96, 105, 108,

109, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 121,
125, 127, 128, 129, 142, 144, 148, 150,
152, 153, 154, 161, 166, 171, 179, 183,
186, 220, 239, 240, 254, 256, 259, 260,
261, 270, 274, 277, 300, 302, 317, 322,
323, 330, 339, 361, 362, 390, 398, 399,
402, 403, 405, 415, 419, 425, 438, 439,
440, 443, 444, 467, 468, 480, 495, 497,
502, 504, 507, 508, 511, 514, 516, 517,
518, 519, 520, 521, 522, 523, 540, 542,
548, 549, 550, 551, 554, 555, 556, 562,
566
sustentável 145, 149, 150, 297, 395, 405

T

teoria educativa 284
transdisciplinaridade 21, 77, 85, 86, 87

U

ultraconservadorismo 62
universidade 10, 14, 23, 25, 80, 109, 113,
119, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 151, 152, 154, 155, 202, 204, 208,
210, 227, 228, 230, 232, 238, 251, 279,
306, 382, 383, 390, 402, 404, 405, 406,
407, 408, 411, 423, 424, 425, 460, 473,
474, 476, 485, 487, 490, 491, 511, 512,
575

V

vida cotidiana 44, 120, 271

www.pimentacultural.com

contextos emergentes

singularidades
da formação
e desenvolvimento
profissional
na Educação Básica
e Superior