

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

U N E M A T
EDITORA

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

Conselho Editorial

Presidente

Membros

Agnaldo Rodrigues da Silva

Marco Antonio Camilo Carvalho

Célia Alves de Souza

Eliane Ignotti

Heloisa Salles Gentil

Fabrcio Schwanz da Silva

Geovane Paulo Sornberger

Aroldo José Abreu Pinto

Mrcia Helena Vargas Manfrinato

Luiz Juliano Valrio Geron

Adriano Aparecido Silva

Dionei Jos da Silva

Editor:

Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisão:

Elair de Carvalho

Diagramação:

Jos Roberto Mercado

Criação de Capa:

Guilherme Angerames R. Vargas

Capa final:

Jos Roberto Mercado

Copyright © 2014 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2014

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M961

Revista da Faculdade de Educaço - Peridico do Programa de Pds-Graduaço em Educaço da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenaço: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 21, Ano 12, n.1 (jan./jun. 2014)-Crceres-MT: Unemat Editora.

Semestral

186p.

ISSN 1679-4273 - Publicaço Impressa

ISSN 2178-7476 - Publicaço Eletrnica

CDU – 37 (05)

Ficha catalogrfica elaborada pelo bibliotecrio Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

- UNEMAT Editora -


UNEMAT
EDITORA

UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada - Crceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0077 - www.unemat.br/editora - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reproduço total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n° 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Codigo Penal.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



Revista da Faculdade de Educação

Indexada em:

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - www.latindex.unam.mx

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

DOAJ - Directory of Open Access Journals - <http://www.doaj.org>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Revista da Faculdade de Educação

Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU
Cidade Universitária (Bloco II)
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000
Fone: + 55 (65) 3223-0728
E-mail: revistafaed@unemat.br

Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Irton Milanese - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria Izete de Oliveira - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. José Carlos Libâneo - UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dra. Rosane Maria Kreuzburg Molina - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

SUMÁRIO

EDITORIAL09

ARTIGOS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO OLHAR DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....15

Marilei Casturina Mendes

Verônica Volski

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIMENSÕES PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO.....31

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Andressa Grazielle Brandt

Nadja Regina Sousa Magalhães

PROFESSOR-ACADÊMICO OU ACADÊMICO-PROFESSOR: PONTOS E CONTRAPONTO53

Antonio Sales

Azenaide Abreu Soares-Vieira

ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL: O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA EM PAUTA67

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

CURSOS DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA83

Carmem Lucia Artioli Rolim

SINAES E A LEGISLAÇÃO APLICÁVEL NO SISTEMA ESTADUAL: O REGIME DE COLABORAÇÃO99

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Flávio Luiz S. J. Cunha

Jaime Santana Orro Silva

EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA119

Ozerina Victor de Oliveira

Rita de Cássia Santana Kiss

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) COMO CAMPO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL OU PEDAGÓGICO137

Jaqueline Almeida Sousa

Lúcia Gracia Ferreira

DEZ ANOS DO GT EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA ANPED (2002-2012): CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS155

Amurabi Oliveira

RESENHA

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES IDEOLÓGICAS E SOCIAIS175

Waghma Fabiana Borges Rodrigues

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS183

CONTENTS

EDITOR'S LETTER	09
------------------------------	-----------

ARTICLES/PAPERS

EDUCATIONAL PRACTICE BY THE LOOK OF COLLEGE TEACHERS	15
---	-----------

Marilei Casturina Mendes

Verônica Volski

TRAINING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION ON THE DIMENSIONS OF PROFESSIONALISM AND PROFESSIONALIZATION.....	31
---	-----------

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Andressa Graziele Brandt

Nadja Regina Sousa Magalhães

ACADEMIC-TEACHER OR TEACHER-ACADEMIC: POINTS AND COUNTERPOINTS	53
---	-----------

Antonio Sales

Azenaide Abreu Soares-Vieira

NON-FORMAL EDUCATIONAL SETTINGS: THE CASE OF THE LEGAL PRACTICE CENTER	67
---	-----------

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

PEDAGOGY COURSES: CHALLENGES AND PROSPECTS FOR TEACHING MATH.....	83
--	-----------

Carmem Lucia Artioli Rolim

SINAES AND THE APPLICABLE LEGISLATION FOR THE SYSTEM: THE COLLABORATIVE SCHEME.....	99
--	-----------

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Flávio Luiz S. J. Cunha

Jaime Santana Orro Silva

**INTEGRAL EDUCATION, FULL-TIME SCHOOL AND INTEGRATED CURRICULUM:
AN ANALYSIS FROM A PUBLIC SCHOOL119**

Ozerina Victor de Oliveira
Rita de Cássia Santana Kiss

**EDUCATION IN NO SCHOOL SPACES: THE CENTER OF REFERENCE IN SOCIAL
ASSISTANCE (CRAS) AS FIELD OF EDUCATIONAL OR PEDAGOGICAL
DEVELOPMENT137**

Jaqueline Almeida Sousa
Lúcia Gracia Ferreira

**TEN YEARS OF THE ANPED'S WG RACIAL-ETHNIC RELATIONS AND
EDUCATION (2002-2012): CONTRIBUTIONS AND PROSPECTS155**

Amurabi Oliveira

REVIEW

REFLECTIONS ON THE IDEOLOGICAL AND SOCIAL RELATIONS175

Waghma Fabiana Borges Rodrigues

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS183

EDITORIAL EDITOR'S LETTER

Prezados leitores,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso lança a 21ª edição da sua revista científica – Revista da Faculdade de Educação –, honrando a Equipe Editorial e o Conselho Editorial Executivo na manutenção da periodicidade aliada à qualidade do que publica. A decisão de mantê-la multitemática e de demanda contínua possibilita a organização de assuntos próximos e de facetas que podem desvelar ângulos de um mesmo processo, constituindo o periódico como uma rede cujo balançar conecta, afasta, possibilita saltos que ousam o repensar sobre educação e ensino.

Os textos selecionados para este número contêm graus de conexões diversos, que aprofundam discussões sobre o papel do ensino superior e da escola pública cuja intersecção de ambas se estabelece no debate sobre a formação profissional, incluindo a de professores.

Assim, destacamos o artigo de *Marilei Casturina Mendes e Verônica Volski* intitulado: A prática pedagógica no olhar dos professores universitários, centrado em problematizar a docência universitária formação profissional e docente que, por sua vez, como temática, é também assunto do artigo de *Franc-lane Sousa Carvalho do Nascimento, Andressa Grazielle Brandt e Nadja Regina Souza Magalhães* – A formação do docente do ensino superior: uma reflexão sobre as dimensões profissionalismo e profissionalização – em que os autores se propõem a refletir sobre a formação do docente do ensino superior.

Segue, ainda, a discussão sobre o ensino superior com *Antônio Sales e Azenaide Abreu Soares-Vieira*, o terceiro artigo intitulado Professor-acadêmico ou acadêmico-professor: pontos e contrapontos. Esses autores expõem uma situação empírica, em que uma segunda licenciatura coloca os docentes na condição de professores-acadêmicos, acadêmicos-professores e professores-formadores, ao investigarem, no contexto escolar, a perspectiva desses professores-acadêmicos e a sua relação com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Já, *Ligia de Carvalho Abões Vercelli*, em seu texto – Espaço educativo não formal: o núcleo de prática jurídica, em pauta –, aborda a formação

acadêmica do advogado ou do bacharel em Direito, via Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), como espaço institucional educativo não formal.

A pesquisadora *Carmem Lucia Artioli Rolim*, por sua vez, também visa à formação acadêmica e profissional ao se propor pensar o curso de Pedagogia no contexto da educação superior brasileira, e refletir sobre os desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de matemática através do artigo – Cursos de Pedagogia: desafios e perspectivas para o ensino de matemática. O texto aponta a urgente necessidade de ações conjuntas, das escolas, de políticas públicas, dos professores e da sociedade na busca pela melhoria da matemática desenvolvida nos cursos de pedagogia.

O texto – Sinaes e a legislação aplicável no sistema estadual: o regime de colaboração de *Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Flávio Luiz S. J. Cunha e Jaime Santana Orro Silva* amplia a discussão quanto à qualidade da formação ao analisarem a aplicabilidade da avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) aos sistemas estaduais. Esses pesquisadores tomam como referência a Universidade do Estado de Mato Grosso, a partir do Regime de Colaboração.

Na sequência, e ainda tratando dos aspectos relacionados à formação profissional, nos deslocamos do ensino superior, ou das Instituições de Educação Superior, para adentrarmos na outra ponta do processo que, entre outros, se apresenta como sendo a escola, em especial a pública, em questões específicas. Essas questões são discutidas por *Ozerina Victor de Oliveira e Rita de Cássia Santana Kiss* com o texto – Educação integral, escola de tempo integral e currículo integrado: uma análise a partir de uma escola pública. As autoras indagam sobre uma organização curricular na perspectiva da Educação Integral com o objetivo de identificar mudanças na organização do tempo e do conhecimento curricular, além de compreender se essas mudanças interferem positivamente na formação integral dos alunos.

As pesquisadoras *Jaqueline Almeida Sousa e Lúcia Gracia Ferreira* também se propõem a analisar propostas educacionais desenvolvidas em um Centro de Referência em Assistência Social, caracterizado como um espaço de educação não/escolar formal através do artigo – Educação em espaços não escolares: o centro de referência em assistência social (CRAS), como campo de desenvolvimento educacional ou pedagógico.

Amurabi Oliveira, em seu artigo – Dez anos do GT educação e relações étnico-raciais da ANPED (2002-2012): contribuições e perspectivas,

propõe-se a refletir sobre o processo de consolidação da temática, relações étnico-raciais no campo educacional brasileiro e, para tanto, realiza breve balanço de produção acadêmica do GT 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação nos últimos dez anos.

A edição de v. 21 conta, ainda, com a resenha Reflexões sobre as relações ideológicas e Sociais, de *Waghma Fabiana Borges Rodrigues*.

Por fim, registramos nossos agradecimentos aos articulistas, aos pareceristas *ad hoc* e demais colaboradores que nos ajudaram na edição do presente número da Revista da Faculdade de Educação, em especial ao professor Dr. Irton Milanesi.

Desejamos uma boa leitura.

Maria do Horto Salles Tiellet
Editora da Revista da FAED/UNEMAT
Cáceres-MT, jun. de 2014.

ARTIGOS
ARTICLES/PAPERS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO OLHAR DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

EDUCATIONAL PRACTICE BY THE LOOK OF COLLEGE TEACHERS

Marilei Casturina Mendes¹
Verônica Volski²

RESUMO: Neste artigo buscou-se problematizar a docência universitária com foco à formação profissional, analisando aspectos referentes à formação inicial da sua trajetória docente no ensino superior. Realizou-se um levantamento de dados junto à professores universitários das áreas de exatas e da saúde de uma instituição pública. Para a coleta de dados foram aplicados questionários a fim de explorar: a) formação acadêmica e atuação profissional; b) vivência inicial como docente do ensino superior; c) considerações dos professores acerca da docência no ensino superior. Percebeu-se que entre os principais entraves ao desenvolvimento da docência está a ausência de uma formação específica para o desempenho da função. Além disso, a maioria dos entrevistados citou não ter recebido suporte da instituição para iniciar sua atividade docente. Nessa perspectiva, cursos de capacitação, atualização e programas de apoio aos docentes tornam-se espaços de formação permanente.

PALAVRAS-CHAVE: formação profissional, docência universitária, formação permanente.

ABSTRACT: This paper aimed to problematize teaching at the university level, focusing on professional qualification by analyzing aspects regarding the initial steps of the higher level teaching trajectory. A survey was carried out with university teachers from two areas, exact sciences and health, at a public institution. Questionnaires were used for data collection, which explored: a) academic qualification and professional experience; b) initial experience as a university teacher; c) teachers' considerations on teaching at the university. It was seen that among the main difficulties for teaching development is the lack of specific qualification for the development of the job. Besides that, most interviewees mentioned not having received support from the institution when they started teaching. This perspective seems to point to training and recycling courses as well as teaching support programs as spaces of permanent qualification.

KEYWORDS: vocational training, university teaching, continuing education.

¹ Mestre em Química Aplicada. Docente do Instituto Federal do Paraná, Palmas, Paraná, Brasil. marilei.mendes@ifpr.edu.br

² Especialista em Educação Física Escolar. Docente do Departamento de Educação Física (DEDUF/G), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. vvolski@unicentro.br

Introdução

A docência universitária ganha espaço nas discussões de estudiosos, preocupados com essa esfera do ensino, visto que as novas relações de trabalho, as mudanças no cenário político, histórico e social e as novas demandas da sociedade, interferindo e redesenhando a figura do professor, muitas vezes sem a devida reflexão por parte desse.

Marques (2003, p.45) afirma que tanto a escola quanto o lugar do professor encontram-se em crise. Saberes e competências antes validadas, agora são destituídos, considerados obsoletos, fragmentários, inconsistentes e vistos como ineficazes para o imediatismo e o consumismo do mundo contemporâneo. Ou seja, na atualidade, não basta mais à memória informativa, cristalizada sobre conhecimentos supostamente duradouros. As demandas e exigências atuais apontam para o rompimento das concepções com que outrora a profissão foi organizada.

Grande parte dos profissionais que exercem o magistério universitário não tem a devida formação para docência, pois segundo Arroio (2009, p. 2) a maior parte dos professores que atuam nas universidades não é oriunda de licenciatura, mas de cursos de bacharelado que, geralmente, não formam para a docência e sim para a pesquisa. Assim, o que ocorre é que muitos são profissionais de sucesso em sua área específica, mas não dominam o arsenal pedagógico necessário ao desempenho da ação docente (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Estes mesmos autores afirmam que, em geral, esses professores ensinam conforme o modo como foram ensinados, distantes da reflexão das consequências de suas práticas (RIBEIRO; CUNHA, 2010). A forma de ensinar a que os autores se referem está pautada no modelo pedagógico tradicional, onde predomina a transmissão de um saber através de aulas expositiva ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista (ARROIO, 2009).

Um agravante ao exposto é o fato de que o professor universitário é muitas vezes aquele indivíduo que jamais pensou em ser professor ou sequer teve formação para isso, porém a pós-graduação lhe deu essa oportunidade e o mercado de trabalho o absorveu. A possibilidade de dar continuidade a seus projetos de pesquisa, desenvolvidos durante a pós-graduação, torna-se um atrativo a mais para pleitear uma vaga na docência do ensino superior, haja vista que segundo Chamlian (2003, p. 42) a identificação fundamental do trabalho universitário é com pesquisa, embora

a reforma universitária de 1968 anuncie a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Dessa forma, o problema da não profissionalização do professor de ensino superior se estabelece sobre uma brecha deixada pela legislação que trata da docência universitária. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, apregoar em seu artigo 66 que a preparação do professor universitário deve ocorrer em nível de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e afirmar no artigo 67 que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função do magistério, no artigo 65 isenta a formação docente para o ensino superior do cumprimento de uma carga mínima de prática de ensino, extraíndo a preparação pedagógica como requisito de ingresso na carreira docente desse nível de ensino (Arroio, 2009; RIBEIRO e CUNHA, 2010; BRASIL, 1996).

Sendo assim, como aponta Chamlian (2003, p.44), apesar de a pós-graduação, desde a década de 70, ser a principal fonte de formação dos professores do ensino superior, os diversos planos nacionais de pós-graduação acentuam o objetivo de estímulo à pesquisa científica colocando em plano secundário a formação do professor universitário.

É inegável a importância da pesquisa científica para o desenvolvimento econômico, e as instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental para seu desenvolvimento, mas tal valor vem desencadeando uma burocratização da pesquisa e uma desvalorização da atividade docente (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Sob esta situação, as universidades estão povoadas de pesquisadores professores, quando a necessidade seria de professores pesquisadores, segundo a perspectiva de Demo (2006) e Galiazzi (2003). Não se trata de colocar uma função em detrimento da outra, até mesmo porque o sustentáculo da universidade é o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas sim, funcionalizar esse tripé de modo a valorizar equitativamente essas três vertentes. Para tanto, não é possível admitir que a pesquisa científica seja prioritária à docência e à extensão.

Ao requisitar professores pesquisadores elevamos o conceito de pesquisa para além da pesquisa vista apenas como princípio científico, e abarcamos a pesquisa também como princípio educativo (DEMO, 2006). A pesquisa como princípio formativo, inclusive para professores universitários, torna-se instrumento de profissionalização, sendo esta entendida como a aquisição de saberes próprios da docência (GAUTHIER, 1998).

Enguita (1991 p.41) afirma que uma profissão só se constitui quando há o reconhecimento de saberes que lhe são próprios e no caso da docência universitária, essa condição não se realiza. Dessa forma, é importante conferir identidade ao profissional que desempenha a função docente seja qual for sua condição. Ou seja, tendo ele escolhido a docência é imprescindível que este se enxergue como tal e reavalie as implicações de sua ação sobre o seu meio de atuação.

Não é admissível, portanto, que as práticas pedagógicas universitárias se assentem somente nos processos de ensinar e aprender vivenciados pelos professores durante sua formação inicial, baseados predominantemente na prática transmissiva de ensino. Assim, para responder às novas demandas sociais e aos questionamentos sobre a qualidade das práticas educativas no ensino superior, urge que se desenvolvam novos estudos e experiências no sentido de responder às demandas contemporâneas (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Algumas medidas que buscam minimizar o problema da docência universitária vêm sendo tomadas. Um exemplo é a obrigatoriedade instituída pela Capes em 2002, do cumprimento de estágio supervisionado na docência, como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela (CAPES, 2002). Contudo, essa atividade imposta e colocada em prática desvinculada de uma abordagem pedagógica mais profunda, corre o risco de ser desvirtuada e servir apenas para cumprimento de protocolo, como denuncia Arroio (2009, p. 8)

Segundo Ribeiro e Cunha (2010, p.58) alguns poucos cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* vem incluindo em seus currículos, a disciplina de Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior, com a intenção de capacitar docentes para o magistério superior. Essa iniciativa, no entanto, ainda é rara no país.

Sendo assim, a partir das discussões fomentadas durante o curso de extensão “Docência Universitária: identidades e práticas”, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR o presente estudo buscou investigar e problematizar a docência universitária focando principalmente, na formação profissional dos indivíduos da pesquisa, analisando aspectos referentes à sua preparação para a docência durante a formação inicial e início da trajetória docente no ensino superior.

Materiais e métodos

Para realização deste estudo desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa acerca da formação para a docência de professores universitários das áreas de exatas e da saúde, de uma instituição pública do estado do Paraná.

A seleção desses professores se deu através do interesse que os mesmos manifestaram em participar da pesquisa, após explanação dos propósitos da mesma. Assim, participaram da pesquisa 18 professores, sendo estes, 11 da área de exatas e 7 da área da saúde. Suas identidades foram preservadas e atribuiu-se as siglas de P1 a P18, para distingui-los.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários e a escolha por esse instrumento de coleta deve-se a algumas vantagens que este oferece, tais como a abrangência de um maior número de pessoas simultaneamente, a maior liberdade nas respostas em função do anonimato e menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Os questionários utilizados nesta pesquisa foram estruturados por meio de questões claras, de múltipla escolha ou abertas, que buscaram explorar os seguintes aspectos: a) formação acadêmica e atuação profissional; b) vivência inicial como docente do ensino superior; c) considerações dos professores acerca da docência no ensino superior.

Da apuração das questões, obteve-se o “*corpus*” de análise do trabalho. A análise dos dados se deu através de análise do conteúdo (BARDIN, 2009), buscando-se captar significados e interpretar intenções e situações nas informações e comentários dos professores participantes, sempre à luz do referencial teórico consultado sobre a temática da docência no ensino superior.

Resultados e discussão

Para melhor organização e compreensão da análise realizada, buscou-se fazer a explanação da mesma de acordo com os aspectos explorados no questionário, ou seja, a) formação acadêmica e atuação profissional; b) vivência inicial como docente do ensino superior; c) considerações dos professores acerca da docência no ensino superior.

Formação acadêmica e atuação profissional

A análise da formação acadêmica e atuação profissional dos professores entrevistados apontaram dados relevantes. Entre o universo

pesquisado, a maioria dos professores, de ambas as áreas, são formados em licenciatura e do total de participantes apenas sete nunca atuaram como docentes na educação básica.

A formação inicial em licenciatura, a priori, pode contribuir positivamente para atuação do professor universitário, pois mesmo que este opte por pós graduar-se em área específica, já terá passado por uma formação pedagógica e poderá, porventura, desenvolver sua identidade profissional de forma própria e desvincilhada das reproduções de ensino por ele vivenciadas.

A importância da formação específica para o magistério é tanto maior se este profissional for atuar em cursos de formação de outros professores. O professor universitário precisa ser exemplo, uma vez que o acadêmico - nesse caso o futuro professor - aprende e aplica os métodos que lhe são aplicados e não os que lhe são falados (MALDANER, 2003). Ou seja, podemos inferir que a forma de atuação docente do professor formador tem reflexos diretos na atuação do futuro professor da educação básica.

Seguindo a análise por esse viés, enxerga-se que uma experiência prévia como docente da educação básica (ensino fundamental e médio) também pode ser contributiva para a constituição do professor formador de professores, visto que o mesmo já conhecerá o “*lócus*” de ação do profissional que está formando, conhece seus problemas e desafios, podendo ajudá-lo a compreender e buscar alternativas para contornar tais obstáculos.

Independente, no entanto, de atuar na formação de novos professores ou não, ter passado por uma experiência de ensinar na educação básica foi apontado por alguns professores como fator benéfico para sua posterior atuação no ensino superior, atenuando problemas quanto à prática docente, como ilustra as falas dos professores:

P3: ...com a experiência que tive no ensino médio, não tive dificuldade no controle da sala de aula...

P16: Como já havia atuado na educação básica não tive problemas quanto a prática docente...

Um fato, deveras marcante, entre os professores da área de Exatas, embora predomine a formação em licenciatura, é que a maioria revelou não ter tido intenção inicial de ser professor, justificando que prefeririam atuar na pesquisa ou na indústria, como confere nos relatos:

P6: Meu interesse inicial era o desenvolvimento de pesquisa científica em indústrias e empresas.

P10: O objetivo inicial era trabalhar como pesquisador.

P11: A decisão foi tomada no final do mestrado. Na graduação a intenção era trabalhar na indústria.

Essa aparente incoerência se deve ao fato de que muitos cursos de licenciatura, em especial na área das ciências exatas foram, por muito tempo, pautados pelo modelo de Racionalidade Técnica [3+1], onde a licenciatura é ofertada como um apêndice do bacharelado, sendo cursada apenas no último ano de graduação, através de alguma disciplina de cunho pedagógico (KASSEBOEHMER, 2006).

Esse modelo de formação concebe a tarefa docente como uma atividade meramente instrumental voltada para a solução de problemas, através de aplicações de teorias, métodos e técnicas (SCHON, 1983) e dificulta compreender a atividade docente como uma tarefa complexa que se desenvolve em cenários singulares. Logo, sob essa organização a licenciatura, nada mais era do que uma complementação de grade, sendo literalmente, uma segunda opção profissional.

Tal configuração de grade é responsável por gerar ambiguidade nos objetivos de formação, e o acadêmico, atraído muitas vezes para uma possibilidade de atuação, acaba por ser absorvido pelo mercado de trabalho em outra. Contudo, alguns professores que inicialmente não tinham a intenção de seguir a docência, mostram em suas falas que estavam equivocados em sua primeira escolha, como dizem os professores P7 e P9.

P7: ... não tinha completa visão de como funcionava o campo de trabalho na área técnica...

P9: Minha intenção era trabalhar na indústria, mas depois percebi que a licenciatura era minha vocação.

Esses dados iniciais, em consonância com estudos já realizados com outros professores (SILVA; SCHNETZLER, 2005), mostram que em larga medida, os professores universitários constituem-se formadores nesse nível de ensino, sem terem se preparado para isso. Esse fato configura-se em realidade preocupante, num cenário que questiona qual é o papel do professor universitário diante dessa situação de mudanças de valores e onde se estabeleceu uma crise paradigmática (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Muitos, no entanto, descubrem sua “vocação” no exercício da profissão, como relatou o P9. Isto é indicativo de que o professor se constrói

na prática coletiva e na reflexão sobre a prática. A formação docente no professor tem início muito antes da sua formação acadêmica e ocorre durante toda a sua vida profissional, podendo ser influenciada por características pessoais e pelo percurso da vida profissional (SILVA; SCHNETZLER, 2005).

Com isso, julgou-se importante analisar as dificuldades encontradas no início da carreira docente como professor do ensino superior e as contribuições formativas que essas experiências trouxeram para a prática didática desses professores.

Vivência inicial como docente do ensino superior

O início da carreira docente pode ser compreendido como um período de formação muito intenso. Contudo, os professores universitários aprendem fazendo, pois na maioria dos casos não viveram o processo de formação específica para a docência (CUNHA, 2007).

Essa situação foi muito bem ilustrada na fala de alguns professores:

P11: Infelizmente não temos muita informação a respeito do que iremos encontrar na docência do ensino superior. Seguimos por um caminho que achamos correto, mas ao longo dos anos percebemos a necessidade de ajustes e mudanças.

P12: ... o professor que ingressa no ensino superior tem que ele próprio se adaptar à docência...

A fala dos professores remete ao fato de que a formação do professor universitário, na maioria das vezes, ocorre espontaneamente e até de maneira tácita. Já na prática da atividade profissional essa formação ocorre através do convívio com seus pares e das experiências com seus alunos. Diante disso, o profissional professor vê-se em um trabalho solitário, pautado em tentativas, com erros e acertos, na busca pelo aperfeiçoamento de sua prática didático-pedagógica.

Assim, o professor inicia seu percurso num processo que, segundo Huberman (1989) *apud* Silva e Schnetzler (2005, p.128), está pautado na sobrevivência e na descoberta. Para ele, essas duas realidades são vividas em paralelo e em equilíbrio, sendo que a segunda permite tolerar a primeira. Os professores pesquisados manifestam essa situação, ao falar de como foi o início de sua atuação como professor universitário:

P5: Foi um período de muitas descobertas e bastante

motivador...

P6: Foi inicialmente individual (“solitário”), porém, com o tempo, a interação com os colegas docentes e esforço próprio (leituras) a minha atuação como docente foi se desenvolvendo, ampliando dia a dia.

P11: Foi um processo de bastante aprendizagem e ganho de experiência.

Mais uma vez torna-se evidente, no relato dos professores, o quanto a vivência inicial é permeada de aspectos relevantes e preponderantes no processo de se construir professor universitário. Tais aspectos, no entanto, não deveriam ser assimilados sem a devida reflexão e discussão, mas deveriam sim, ser debatidos entre professores e instâncias internas à instituição, para que no compartilhamento de experiências e angústias, os profissionais pudessem visualizar novas maneiras de atuação (ARROIO, 2009).

O professor universitário, nos seus primeiros anos de ensino é um aprendiz e, especificamente, o primeiro ano é de socialização na organização universitária. Tal socialização favorece a consolidação do processo de se tornar professor (MARCELO, 1999). Os participantes da pesquisa confirmam essa afirmação quando dizem que dentre suas maiores dificuldades no início da carreira docente, está às questões de natureza administrativa, burocrática, e metodológica, visto que a grande maioria dos professores afirma não ter recebido apoio da instituição acerca dessas questões.

Isto ocorre por conta de a universidade, como qualquer outra organização humana, possuir cultura, normas, rituais, símbolos que deveriam ser conhecidos ou reconhecidos por qualquer professor que nela pretenda sobreviver (MARCELO, 1999). Para tanto, seria interessante que as universidades, como instituições autônomas e dotadas de normas próprias, oferecessem respaldo aos professores ingressantes, acerca dos aspectos comentados, através de programas de assessoria pedagógica e qualificação permanente de docentes, a exemplo do que já fazem algumas instituições brasileiras como a USP, UNIVALE, UFCSPA (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Considerações dos professores acerca da docência no ensino superior

Quando solicitados a redigirem uma consideração sobre a docência universitária, os professores mostram-se preocupados desde o processo

de formação e seleção dos professores para o magistério no ensino superior até sua formação continuada.

A questão da formação para a docência universitária, deixada a cargo dos cursos de pós-graduação, mais preocupados com a pesquisa científica que com a docência, vem à tona, com a fala do professor P5 e principalmente com seu apelo de rever esse quadro instaurado legalmente e sobre o qual medidas paliativas vem sendo implantadas na tentativa de conferir-lhe mais qualidade.

P5: Infelizmente nossa formação neste aspecto (docência universitária) é bastante deficiente na pós-graduação. Acredito que uma reformulação na organização didática da universidade é urgente.

Outros professores ressaltaram a questão dos processos de avaliação de ingresso de docentes no ensino superior e durante sua vida profissional:

P7: A licenciatura e /ou o potencial do profissional como “educador” deveria ser melhor avaliado na sua entrada como professor do ensino superior. É comum se observar professores com grande foco em pesquisas, mas com muitas falhas no ensino.

P11: A única avaliação feita para verificar a competência do professor em sala de aula é o concurso público, isto é pouco para um professor que fica 30 anos ou mais na instituição, justificando que ninguém tem o direito de averiguar e/ou interferir na forma errada de trabalho. Sugestão: isto tem que mudar.

A questão levantada pelos professores pode levar a reflexões mais profundas acerca desses processos de seleção e avaliação da atividade docente. Atualmente, tem se priorizado, em processos de seleção de professores para atuação no ensino superior, currículos ricos em produções científicas e publicações, sem se importar com as experiências prévias dos candidatos como professores ou situações de ensino. Ou seja, desde o processo de ingresso do docente, a pesquisa científica é enaltecida diante da docência.

O comentário redigido pelo professor P11 também mostra que a qualidade docente, não é uma preocupação pulsante nas instituições de ensino superior, visto que na maioria das vezes não há mecanismos de

avaliação continuada ou suporte a docência, como ocorre com a pesquisa. O que se tem hoje são avaliações externas, promovidas por órgãos como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Contudo, dado o desafio de avaliar um sistema de ensino tão diversificado como o brasileiro, o que se percebe é que continuam a preponderar indicadores quantitativos ligados a produtos, muito mais do que processos (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Outra denúncia feita pelos professores foi a de que muitos docentes, realmente, não se mostram interessados com o ensino, focando-se na pesquisa e demais atividades de caráter mais produtivo e recompensatório. Tal postura pode ser reflexo da inexistência de uma formação docente específica e a reprodução de formas de ensino, vivenciadas por eles próprios. Os professores apontam que:

P5: O sistema de ensino é demasiadamente focado em aulas expositivas, com excesso de carga horária, pouco uso de novas tecnologias, mais transmissão de conhecimento do que formação.

P11: Alguns professores ao longo de sua carreira acadêmica, por algum motivo, se acomodam e não se atualizam. Estes mesmos professores não se preocupam se a qualidade de suas aulas são satisfatórias para o bom aproveitamento dos alunos.

Alguns professores chegam até a fazer um apelo, para que haja capacitação e qualificação dos docentes ingressantes, na instituição, como colocou P1:

P1: ...os novos integrantes do corpo docente que não tiveram habilitação na licenciatura ou experiência docente, devem participar de seminários, cursos ofertados na área da docência.

Essas constatações confirmam que a prática cotidiana da vida acadêmica tem seu rumo previamente traçado: pesquisar, escrever, publicar (CHAMLIAN, 2003). Trata-se de uma verdadeira lei de sobrevivência para aqueles que querem perseguir a carreira universitária. Em outras palavras, a universidade ensina, forma, profissionaliza, no entanto, a dimensão mais esquecida é a do ensino (CUNHA, 2007).

Na maioria das vezes, o ingresso na carreira universitária ocorre sem qualquer preparo pedagógico prévio e as tentativas direcionadas à

capacitação docente em nível superior têm apresentado, com frequência, resultados que deixam muito a desejar (BALZAN *apud* SANTOS; LIMA, 2008). Nessa perspectiva, diversos entrevistados ressaltam o papel da capacitação e qualificação continuada do docente do ensino superior:

P3: Nesta profissão sempre devemos estar em constante qualificação docente para melhor atuação em sala de aula.

P13: Precisa-se constantemente de formação continuada.

A finalidade principal da capacitação continuada dos docentes é a de estimular e implementar novas estratégias de melhoria das atividades de ensino, pesquisa, extensão, dentre as demais atividades do professor universitário. Para tanto, Isaia (2006, p.67) afirma que “a formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior”. Sendo assim, ela serve como um veículo de atualização, descobrimento e reflexão acerca de práticas de ensino mais eficazes.

Conclusão

As opiniões, comentários e sugestões dos professores pesquisados foram marcadamente importantes para suscitar, analisar e discutir muitos dos problemas recorrentes na docência do ensino superior.

Diante da fala dos professores foi possível perceber que entre as principais barreiras e entraves ao desenvolvimento pleno da docência no ensino superior, está a ausência de uma formação específica para o desempenho de tal função, corroborando o que afirmam Chamlian (2003) e Arroio (2009).

Os discursos revelam ainda, que os professores atribuem aos programas de pós-graduação, a responsabilidade por uma preparação adequada para a docência do ensino superior ao mesmo tempo em que solicitam suporte institucional para os professores ingressantes cuja formação inicial não é licenciatura.

Outro fato, deveras importante, colocado pelos professores foi à vivência inicial da docência no ensino superior, como sendo espaço de formação. Principalmente, por não terem recebido formação específica para atuar como docentes nessa esfera de ensino, o início de suas atividades passa a contar como momento de formação, ao interagirem com seus pares,

ao aplicarem metodologias a seus alunos e ao terem que por si só se inteirar do funcionamento interno da instituição.

Chamlan (2003, p. 60) chama essa introdução gradativa do jovem professor à tarefa de ensino como “tradição artesanal de formação de professores na universidade”. Contudo a própria autora, ressalta que a ampliação quantitativa dos contingentes universitários não permitirá que essa tradição seja mantida.

Dessa forma, sendo o início da carreira docente, tão decisivo para a consolidação do profissional professor concordamos com Arroio (2009, p.10) sobre a importância das instituições oportunizarem momentos de debate, reflexão e problematização acerca dos procedimentos metodológicos no ensino superior evitando que a formação desse profissional aconteça de forma isolada, solitária e irreflexiva.

Nessa perspectiva, cursos de capacitação, extensão, atualização e programas de apoio permanente aos docentes, em que novas metodologias e formas de avaliação são trabalhadas, tornam-se espaços de formação permanente e de profissionalização (ARROIO, 2009). Tais medidas ganham força se adotadas como prática constante na instituição, ajudando a superar as lacunas deixadas pela formação inicial, no que se refere a professores novatos e servindo como atualização para os mais experientes.

Referências

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em Química. *In: VII Enpec- Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 2009.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Regulamento do Programa de Demanda Social*. Portaria Nº 52, 26 setembro, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/53-servicos/2340-portarias>>. Acesso em: 11 jan./ 2011

CHAMLIAN, H.C. Docência na Universidade: Professores Inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p. 41-64, mar./2003.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M.I. da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-26.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

ENQUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teor. Educ.*, n.4, p.41-61,1991.

GALIAZZI, M.C. *Educar pela Pesquisa: Ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2003.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

ISAIA, S. M. A. *Desafios à docência no ensino superior: pressupostos a considerar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coleção Educação Superior em Debate, 2006.

KASSEBOEHMER, H. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 694-699. Set./Out. 2008.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química: Professores/ Pesquisadores*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

MARQUES, J.L. Da Lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e de seus impactos na formação do professor. *Rev. Intellectus: Revista digital Acadêmica das Faculdades UNOPEC*, v.1, n.1, p.42-58, 2003.

ONOFRE, E.M.C. Processos Compartilhados de Formação Pedagógica no Ensino Superior. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, v.2, n.11, p.313-325, 2008.

RIBEIRO, M.L; CUNHA, M.I. Trajetórias da Docência Universitária em um Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*.v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

SANTOS, W.T.P; LIMA, M.F. Ser professor no ensino superior: a contribuição dos grupos de estudos na formação pedagógica do docente universitário. *Anais do 1º Salão de Extensão e Cultura: estabelecendo diálogos construindo perspectivas*, Guarapuava, 2008.

SILVA, R.M.G; SCHNETZLER, R.P. Constituição de Professores Universitários de Disciplinas sobre Ensino de Química. *Química Nova*, v.28, n.6, p.1123-1133, 2005.

SCHON, D. A. *The reflective practitioner how professionals thesk inaction*. EUA. Basic Books, 1983.

Data de recebimento: 07.02.2014

Data de aceite: 23.04.2014

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS DIMENSÕES PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO

TRAINING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTION ON THE DIMENSIONS OF PROFESSIONALISM AND PROFESSIONALIZATION

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Andressa Graziele Brandt²

Nadja Regina Sousa Magalhães³

RESUMO: Neste trabalho refletimos sobre a formação do docente do ensino superior e o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização. Delimitamos como objetivo: refletir sobre a necessidade do despertar do professor do ensino superior com relação à sua profissionalidade. Partimos do seguinte problema de pesquisa: o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização depende da formação continuada, prática reflexiva e da contribuição da instituição que trabalha? Esta pesquisa de caráter qualitativo tem como interlocutoras quatro professoras, e a fundamentamos em teóricos, como: Tardif (2003), Sacristán (2003); Imbernón (2006); Nóvoa (1997); Masetto (2003); entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram a fragilidade do trabalho docente e a formação proporcionou-lhes elevados níveis de profissionalização e favoreceu na construção da autonomia profissional. Constatamos que a formação continuada, o gosto pela profissão e a compreensão da educação como prática social, são fatores responsáveis pela permanência na profissão e a continuidade da luta pelo reconhecimento como profissional do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente, profissionalidade, profissionalização.

ABSTRACT: In this paper we reflect on the training of teachers in higher education and the development of professionalism and professionalization. We defined aim: to address the need of the awakening of the higher education teacher regarding their professionalism. We start with the following research problem: the development of professionalism and professionalization depends on continuing education, reflective practice and the contribution of the institution that works? This qualitative research

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Professora na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Caxias - Maranhão. Brasil. franclanecarvalhon@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Pedagoga do IF Catarinense - campus Rio do Sul – Santa Catarina. Brasil. andressa@ifc-riodosul.edu.br

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Pedagoga do Sistema Público Estadual do Maranhão; Caxias – Maranhão. Brasil. nadjamagalhaes@yahoo.com.br

study has four teachers as interlocutors, and we base on theoretical as: Tardif (2003), Sacristan (2003); Imbernon (2006); Nóvoa (1997); Masetto (2003); among others. The results of the research show the fragility of teaching and training provided them with high levels of professionalism and favored the construction of professional autonomy. We note that continued training, the taste for the profession and understanding of education as a social practice, are responsible for staying in the profession factors and continuity of the struggle for recognition as a professional education.

KEYWORDS: teaching, professionalism, training professionalization.

Introdução

Neste estudo intitulado: “A formação do docente do ensino superior: uma reflexão sobre as dimensões profissionalismo e profissionalização” no curso de licenciatura em pedagogia, analisamos o desenvolvimento profissional docente assumido pelo professor do ensino superior tendo em vista o conjunto de princípios e experiências organizadas capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional consistente. Acreditamos que as ações coletivas e individuais possibilitam aos professores refletirem e reconstruírem experiências e conhecimentos próprios à educação superior.

O desenvolvimento profissional docente é permeado por dificuldades pela própria necessidade de profissionalidade docente em oposição à ausência de políticas públicas mais consistentes, que atenda as demandas do processo formativo inicial e continuada, pela ausência de um saber organizacional, pedagógico, didático e tecnológico por parte de alguns profissionais da educação superior. Essa pesquisa trouxe como objetivo: Refletir sobre a necessidade do despertar do professor do ensino superior em relação à sua profissionalidade.

A profissionalização está associada à produção científica nos diversos campos de formação. Os desafios estão na possibilidade das instituições de ensino superior organizarem cursos de formação continuada aos docentes, embasados no conhecimento pedagógico e profissional, o que poderá permitir a conscientização da docência como profissão, favorecendo o seu desenvolvimento profissional. Partimos do seguinte problema de pesquisa: O desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização depende da formação continuada, de uma prática reflexiva e da contribuição da instituição que o docente do ensino superior trabalha?

Portanto, a profissionalização é entendida como o “[...] desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.50). Portanto, no processo de construção da profissionalização, é fundamental que os docentes formalizem seus saberes atendendo a sua função de produtores de sua própria profissão.

O professor envolve-se com a universidade, é responsável pela profissão e sofre as influências desse contexto. É para o contexto universitário que se dirige o professor e no exercício de sua função, as mais diferentes relações precisam ser observadas. Essa é também uma tarefa dos centros de formação superior, que o habilitam ao exercício de sua função.

Será seu papel, [...], auxiliar o educador a estabelecer os vínculos de sua prática social: a inserção na prática interna da escola recuperada na reflexão sobre a realidade social mais ampla e sobre os fundamentos teóricos, para que o cotidiano não se torne mais alienante do que já tende a ser, mas referência imprescindível para a construção da consciência crítica (PLACCO, 1994, p. 114).

A formação profissional assume, uma função importante como meio propiciador de formalização de saberes e práticas docentes contextualizadas. O profissional do ensino superior do curso de pedagogia não é exigido somente o conhecimento técnico, é necessário que domine habilidade de construção e socialização de saberes. Para Cabral (2003, p. 154), “[...] a pedagogia se configura como campo de investigação do fenômeno educativo em sua complexidade de prática social.” O contexto de formação e desenvolvimento profissional como docente no curso de pedagogia poderá ajudar no processo da profissionalidade.

A formação inicial e continuada do docente deve ter como princípio o reconhecimento do valor humano envolvido nos processos formativos e nas relações estabelecidas entre os formadores e alunos, pois toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem individual/coletiva em que ao ensinar também aprendemos. Quanto mais sólida for à teoria que orienta a prática educativa, mais eficaz será a atividade do professor formador.

A formação é indispensável na prática pedagógica e não poderia ser diferente para o professor formador do curso de pedagogia, que deve estar preparado para as diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Sendo fundamental uma melhor organização dos fundamentos teóricos, metodológicos e da base de conhecimentos da formação inicial e continuada que sejam mais consistentes e que passe a tratar o sujeito situado em seu contexto social. Desta forma:

No Brasil, como em outros países da América Latina, já se vislumbra, desde as ideias de Paulo Freire, um modelo formativo emergente associado à pedagogia crítica e às pesquisas centradas na prática, que valorizam a capacidade do professor de produzir saberes desde a posição de professor que precisa refletir e pesquisar sobre o que faz e o porquê das suas atitudes profissionais. (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER 2004, p.107).

Segundo esses teóricos é necessário que o professor reflita sobre sua prática, reconhecendo os limites e suas dificuldades. Para Freire (1996) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Portanto, é partindo da análise e interpretação de sua própria prática, que o pedagogo tem a possibilidade de tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo, contribuindo com a aprendizagem dos alunos e vivenciando a práxis educativa, como objeto da ciência pedagógica.

Conforme a concepção de Tardif (2003), os saberes profissionais são elementos mais facilmente identificáveis na formação continuada e têm um traço experiencial. Não é somente um referencial teórico que fundamenta o professor para que ele enfrente e até se sobreponha à realidade em que atua. Mas, a aquisição dos saberes práticos que se integram e tornam-se parte constituinte da prática.

O repensar da teoria e prática pedagógica, se constitui em um exercício de reflexão sobre a própria prática, o que favorece na construção do saber fazer pedagógico. García (1999) identifica três níveis de análise da realidade. O primeiro é as ações explícitas sobre o que fazemos em sala de aula; o segundo é o planejamento do que vai fazer e do que foi feito, destacando o caráter didático e o terceiro direcionado a ética que integra a análise ou a política da própria prática. O professor deve refletir além da prática os interesses da educação.

Neste artigo apresentamos uma breve sistematização de aspectos conceituais sobre formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Pesquisa de caráter qualitativo tem como interlocutoras quatro professoras que foram entrevistadas quanto à concepção de docência, escolha da profissão, desenvolvimento profissional e dificuldades no exercício docente no ensino superior na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

A importância da formação continuada do docente do ensino superior para seu desenvolvimento profissional no curso de pedagogia

A formação continuada, enquanto possibilidade de formalização da profissionalização docente é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois, os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas à educação. Giroux (1997, p. 198) afirma que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”. Assim, a formação constitui um conjunto dos princípios institucionais que resulta em uma construção teórico/prática.

Observamos a necessidade de uma melhor organização e conscientização no sentido de superar a insatisfação com a frágil aprendizagem adquirida na formação inicial e continuada. Assim, muitos professores em formação inicial não têm conseguido se perceber como protagonistas, no processo de construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social. Nesta perspectiva é fundamental que:

[...] na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 34)

Portanto, consideramos fundamental a reflexão crítica da prática docente durante a formação, para Imbernóm (2006), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o futuro professor venha aplicar os métodos desenvolvidos na prática de sala de aula, visto que não tem

adquirido os saberes para avaliar os processos de mudança no contexto profissional. É preciso oferecer ao professor conhecimentos que favoreça atividade educativa, gerando uma atitude interativa para que possa assumir a prática com toda sua diversidade. Então, podemos pensar nessa prática aliada a uma compreensão teórica, que segundo Ramos (2010), a construção da docência decorre de um movimento relacional, que considera uma teoria relacionada à prática e uma prática decorrente de uma teoria.

Compreendemos que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas, exige utilização de novas metodologias. Pois, o desenvolvimento profissional exige formação continuada permanente, que implica em compromisso não só pessoal como também das instituições formadoras e a que trabalha. Para Nóvoa (1997), a profissionalização desenvolve-se baseado no trabalho coletivo, que se constitui de um corpo de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício docente, através de normas e valores éticos que regem as relações internas e externas da classe docente, contribuindo, para a emancipação e a consolidação da autonomia profissional.

Contudo, os conhecimentos da docência são distintos daqueles saberes de outras profissões técnicas que conduzem dados mensuráveis ou pragmáticos, tendo seu “estatuto” associado às condições sociais, culturais, econômicas, históricas e axiológicas, que interferem na atuação docente, pois, surgem várias concepções sobre sua conceptualização. Perrenoud (2002), afirma que nos países anglo-saxônicos, só alguns ofícios são considerados profissões integrais, como os ofícios de médico, advogado, magistrado e outros, portanto, o ensino não está incluído entre eles. O ofício do professor é descrito como semiprofissão. Para os professores serem considerados profissionais de forma integral, teriam que atualizar as competências para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade.

De acordo com o autor os professores devem ser produtores de conhecimentos, pois, a profissionalização exige mudanças institucionais e vinculação das outras profissões ligadas ao ensino. Para que o docente seja um profissional implica, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas. O ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento das escolas e uma evolução dos ofícios direcionados ao ensino.

É necessário que as instituições formativas estejam preparadas

para ofertar cursos de formação continuada para o professor com saberes que favoreçam a articulação entre teoria e prática, visto às necessidades impostas pelo contexto social e a realidade da sala de aula. É importante o desenvolvimento de práticas reflexivas, desde a formação inicial, para, Nóvoa (1997, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. A formação deve proporcionar conhecimentos e competências para promover profissionais com capacidade de refletir sobre a prática.

Apesar da diversidade de concepções sobre formação e as práticas educativas que configuraram o debate sobre a atuação do professor formador do curso de pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, tem-se hoje, com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura”, a configuração de um curso com base na docência e um perfil do egresso baseado na formação técnica e científica. Segundo o Plano Nacional de Educação (2011-2020), na Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. E na estratégia 13.4 especifica as diretrizes para curso de pedagogia, que deve:

Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática (BRASIL, 2011, p. 15).

Partindo desse princípio, as formações inicial e continuada devem ser repensadas e organizadas numa visão que considere a complexidade do contexto em que o sujeito esteja inserido, para tanto, exige que a formação o habilite de saberes que favoreçam as condições para a concretude de refletir sobre as dificuldades impostas pela realidade educacional. Guimarães (2004), afirma ser visível a fragilidade dos cursos de formação de professores é urgente à necessidade de um processo formativo consistente e dinâmico, assim:

[...] mais do que saber da fragilidade da formação de

nossos professores, imbricada no contexto sociopolítico de nosso país, está também a nos fustigar a constatação ansiosa de que precisamos de uma estrutura e de processos mais consistentes e mais ágeis que possam, num mesmo movimento, ir recuperando essa formação e mantendo-a atualizada (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

Sendo necessários processos formativos atualizados, que tem a teoria e prática como indissociáveis, destacamos a preocupação de que a reflexão em torno só da prática venha gerar um possível “praticismo”, esta posição é apontada por Contreras (2002), que define este modelo como racionalidade técnica, pois, a prática profissional é direcionada através de solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas que se justificam por sua capacidade para conseguir os resultados “práticos”. É possível conceber a reflexão como um:

[...] processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão (CONTRERAS, 2002, p. 139).

A prática reflexiva para este autor deve ser compreendida numa perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação deverá também refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os valores, os condicionantes de ordem institucional que determinam os contextos sociais. O profissional reflexivo é o intelectual crítico, ou seja, enquanto mediador do conhecimento desenvolve uma atitude investigativa colocando a prática como objeto de pesquisa. Na concepção de Giroux (1997), os professores como intelectuais críticos, agem sobre a prática a partir de uma ação comunicativa entre sujeitos que procuram libertar a si e a sociedade.

A formação continuada é expressa pela busca de melhorias no trabalho desenvolvido em sala de aula, sendo de grande importância para todos os profissionais, notadamente para os docentes do ensino superior,

tanto pela falta de consistência teórico-prática e metodológica da formação, como pela exigência da LDB 9394/96, que estabelece no Art. 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Fica evidente a exigência de pós-graduação como formação mínima para o professor de nível superior, sendo realizado nos cursos de mestrado ou doutorado, mas existem poucas opções de cursos nesse nível para atender a demanda.

No Brasil, os professores passam a ter efetivas experiências com a pesquisa apenas na pós-graduação *Stricto Sensu*. Segundo Severino (2002, p.69), a realização de uma pesquisa está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e professores. Portanto, o autor concorda que o processo de ensino e aprendizagem nesse nível é marcado pela seguinte finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência nesta área, bem como contribuir com a formação continuada dos professores.

Desta forma, para alcançar o objetivo da consolidação da pesquisa é necessário a democratização de mais curso em nível de pós-graduação prioritariamente de mestrado e doutorado, visto que muitas universidades brasileiras, ainda estão por oferecer cursos nesse nível para seus docentes, sendo fundamental a oferta dessa formação continuada, visto que é um fator de desenvolvimento social e econômico de uma nação, assim como ajudará na perspectiva da busca pela qualidade da educação.

Pois, as profissões são diferentes entre si, para Tardif (2003), pela natureza dos conhecimentos que as envolvem, o mesmo indica oito características dos saberes dos professores: O apoio em conhecimentos científicos; Aquisição de saberes, através de uma formação universitária; Detenção de conhecimentos profissionais práticos; Aquisição de conhecimentos, que proporciona aos profissionais, competência e o direito de usarem; Capacidade de avaliarem o trabalho de seus colegas; Autonomia; Continuidade de sua formação inicial, através de uma formação contínua e Conhecimento de que, enquanto profissionais, são responsabilizados. São essas as características que o processo de profissionalização vem procurando implantar no ensino e na formação dos professores.

Pois, as mudanças na natureza e na definição do trabalho do professor envolvem, entre outros pressupostos, a necessidade de uma formação inicial e continuada; uma adequada qualificação consolidando as dimensões pedagógica, didática e tecnológica que permitam a construção

de saberes, troca de experiências, recuperação do sentimento de pertencimento a uma classe definida e a luta pelo reconhecimento social enquanto profissão.

Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo do docente do ensino superior

No Brasil, até o final do século XIX, o trabalho aparece associado ao trabalho escravo. Na concepção do coletivo da cultura brasileira ser trabalhador significava ser escravo. Para Silva (1998), a escola, antes reservada a poucos, sempre fora vista como lugar de gente rica, ou seja, lugar de quem não precisa trabalhar. A valorização da escola e o desprestígio do trabalho fizeram da relação entre educação e trabalho um diálogo impossível, materializado na perspectiva da inversão de trabalho manual e trabalho intelectual.

O desenvolvimento da profissão docente é associado a múltiplos atores comprometidos com articulações para a construção de consensos. Para Hypólito (1997), dentre as formas de profissionalização do trabalho docente, destacam-se quatro perspectivas: a da proletarização do trabalho docente; a que questiona a tese da proletarização; a que propõe uma interpretação do trabalho docente, para além do modelo fabril e, por fim, a que entende o docente como um trabalhador intelectual. A docência é uma profissão importante no processo de desenvolvimento social e econômico de uma nação.

O professor de ensino superior tem que ter a pesquisa como base fundamental de seu trabalho, tanto para manter-se atualizado como para participar da construção de novos conhecimentos. Para o bom exercício da docência universitária, não se dispensa a integração entre ensino e pesquisa. De acordo com Gatti (2004), a pesquisa, para o professor de ensino superior, possui dois objetivos, a atualização dos mais recentes produtos da produção de conhecimento e o domínio dos processos de produção do conhecimento.

A profissionalização pressupõe uma capacidade desejada por vários atores coletivos de que haja envolvimento e auto-organização para a formação contínua. Segundo Perrenoud (2002), para que haja auto-organização é necessária atualização de saberes, competências e construção de uma identidade profissional. A profissionalização passa, por uma elevação do nível de qualificação. Define-se como construção de identidade, uma forma de representar a profissão, tendo à ética e a competência como princípios norteadores.

As pesquisas realizadas, sobre formação inicial e continuada, por autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imberón (2006); Nóvoa (1997); dentre outros, nos levam a compreender que o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da efetivação da formação, acompanhado da experiência no cotidiano escolar. Assim, expressam os autores:

Na atualidade, a formação para o ensino toma, progressivamente, com tudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Assim que a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, [...] (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 10).

Segundo a concepção desses autores a profissionalização do professor do ensino superior é entendida pela capacidade de desenvolvimento, formação contínua, aquisição e mobilização de novos saberes, para favorecer a construção de sua identidade profissional. Concordam com essa posição, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50), ao afirmar que, “A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.”

O processo de profissionalização não é um movimento linear, de acordo com Veiga (2008), não poderá acontecer de forma isolada e hierárquica, mas se espera um movimento de conjugação de esforços, de modo a se construir uma identidade profissional unitária, baseada na articulação entre a formação inicial, continuada e no exercício profissional, regulado por um estatuto social, fundamentado na relação entre teoria/prática e ensino/pesquisa, de forma a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

Na formação inicial e continuada deve ser desenvolvida a capacidade de articular o aspecto teórico e o prático para a mobilização na prática pedagógica. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o curso de pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica da educação e do ensino como práxis social, possibilitando a formação do pedagogo, com referencial teórico, científico

ético e técnico, com vista ao aprofundamento na teoria pedagógica. A Pedagogia é um campo de conhecimento da práxis educativa, que ocorre na sociedade em contextos diversos, tem a educação como objeto específico de análise. A pedagogia como ciência assume-se como instrumento político de emancipação, seu objeto é a práxis educativa.

A formação para o ensino está centrada na aprendizagem de competências profissionais. Uma das competências do docente do ensino superior é o domínio da área pedagógica. Para Masetto (2003), esse é o ponto mais carente dos professores do ensino superior, quando discutimos profissionalismo na docência. Seja por que não tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo desnecessário para o ensino.

O docente de ensino superior especialmente no seu trabalho na universidade: “É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2007, p.44). A profissionalidade estar em meio a ás incertezas, que se movimenta entre o mundo do trabalho marcado pela globalização. O profissionalismo estar associado às normas da corporação e à opção pessoal por uma profissão. O desafio do professor do ensino superior “[...] é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor” (BEHRENS, 1998, p.61).

A profissão docente é mediada pelo conhecimento científico e a prática pedagógica, promovendo, a mobilização dos saberes necessários à atuação do professor. Seguindo os fundamentos de Gauthier *et al.* (2006), a atividade docente deve evitar dois erros: o do ofício sem saberes e o dos saberes sem ofício. Para superação desses dois desafios propõe pensarmos o ensino como um ofício feito de saberes. Concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de “reservatório” que é utilizado para responder às exigências das situações práticas do ensino. Os saberes são: disciplinar; curricular; das ciências da educação; da tradição pedagógica; da experiência; e da ação pedagógica. Estes saberes são adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados na prática, as tarefas ligadas ao trabalho do professor, exige do profissional uma reflexão constante sobre a prática.

Portanto, o ato pedagógico é composto por intencionalidade e complexidade, logo é preciso ressaltar que todos os envolvidos devem assumir esta intencionalidade. Morin (2001) define complexidade como o que é tecido junto, mas também como um tecido de acontecimentos,

interações e acasos. O homem constitui-se na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural. O paradigma da complexidade, objetiva contextualizar globalizar e religar os saberes. Os princípios da complexidade podem explicar as complexas situações vivenciadas pelos pedagogos dos anos iniciais.

O desenvolvimento profissional se reveste na exigência de dominar o instrumental que tornem o docente habilitado para seu trabalho. O professor de ensino superior, através da formação continuada vai se deparar com a consolidação dos conhecimentos pedagógicos. Segundo Gonçalves (1992), o desenvolvimento profissional docente é a conjugação de três processos de desenvolvimento: pessoal; profissionalização e a socialização profissional. O aspecto pessoal, o professor já chega à sala de aula dotado de uma personalidade com capacidades adquiridas ao longo de sua vida, mas que necessita ser moldada para adaptar-se à atividade que estará desempenhando. No processo de desenvolvimento profissional, a pessoa do docente deve ser considerada, as habilidades que lhes são inatas devem entrar no processo de sua estruturação docente, para aperfeiçoarem-se e serem utilizadas de forma oportuna.

A profissionalização é o processo de aquisição dos instrumentais oferecidos pela profissionalidade. Sacristán (2003, p. 65) a define como: “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...].” Portanto a profissionalidade docente é o instrumental que habilita alguém a ser professor, é aquilo que é próprio da atividade de ensinar. O professor profissional não é um mero técnico que aplica métodos desenvolvidos por outros estudiosos, mas alguém que participa “[...] ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em, seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2006, p.20).

A discussão sobre profissionalização docente é um desafio a ser superado no coletivo, visualizando as condições a que são submetidos os professores, na busca pela superação de concepções ingênuas a partir da realidade vivenciada pelos docentes em suas instituições e sistemas de ensino, tendo em vista a formação e desenvolvimento profissional que assumam uma educação de qualidade socialmente construída.

Atuar no ensino superior implica assumir novos princípios e ainda mais, fazer do cotidiano do trabalho docente um constante exercício de ação-reflexão-ação. Na concepção dialética da educação, o conhecimento é transitório, nenhuma verdade é absoluta, tudo muda e se transforma

dependendo do momento sócio-histórico.

O professor do ensino superior deve assumir-se como pesquisador, crítico, criativo, dinâmico, político e competente. A identidade desse profissional continuará sendo construída ao longo de sua ação, do estar e intervir no mundo e na universidade, do pensar e do repensar a sua práxis, construindo e reconstruindo a sua história pessoal e profissional.

Pressupostos teóricos e metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Elegemos como interlocutores 4 (quatro) professoras, selecionadas através dos seguintes critérios: ser professor com mais de três anos da UEMA e gostar de dar continuidade a sua formação. Foram nomeados com um cognome P1, P2, P3 e P4, com o intuito de assegurar o anonimato das interlocutoras.

A abordagem de caráter qualitativo auxiliou no entendimento das concepções de formação, profissionalidade, profissionalização e profissionalismo tendo como princípio o desenvolvimento profissional como professor formador no curso de pedagogia da UEMA, a partir dos procedimentos de obtenção dos dados na realidade pesquisada, sendo auxiliado pelas transcrições das entrevistas, como informações valiosas para legitimar a investigação.

Através da observação participante, situamos o objeto de estudo em diferentes ângulos. Utilizamos como instrumentos: questionário para delimitação do perfil dos interlocutores e as entrevistas semiestruturadas (ANDRÉ, 1995), com o objetivo de obter, de forma detalhada, as impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o desenvolvimento profissional. O questionário foi uma técnica apresentado por escrito aos interlocutores.

A análise de conteúdo foi utilizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre sua trajetória de formação e profissionalidade docente. O desenvolvimento da análise segue as três etapas orientadas por Bardin (2009), que são: pré-análise; descrição e a interpretação inferencial. Os dois polos da análise de conteúdo são: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências.

A pesquisa foi direcionada a atender os seguintes questionamentos: Qual sua concepção de formação docente? A docência é uma profissão? Durante sua formação inicial e continuada foi discutido e trabalhado os conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo? Como você se sente como docente do ensino superior

com relação ao reconhecimento social da profissão? Caso tivesse oportunidade ainda escolheria a mesma profissão ou mudaria?

Compreendemos que essa discussão é importante para o entendimento da concepção de formação do profissional docente do ensino superior e o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização no curso de licenciatura em pedagogia. Analisamos o desenvolvimento profissional assumido pelo professor do ensino superior tendo em vista as experiências capazes de proporcionar um desenvolvimento profissional.

Revelações dos profissionais docentes do ensino superior sobre as concepções de formação e desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização

As revelações dos professores do ensino superior que trabalham no curso de pedagogia são um recorte da pesquisa sobre a formação do profissional docente do ensino superior e o desenvolvimento do profissionalismo e da profissionalização, no curso de licenciatura em pedagogia. A pesquisa foi realizada na UEMA com 4 (quatro) professoras. A aplicação do questionário e entrevista aconteceram em 2011. Das professoras entrevistadas três têm mestrado em educação e uma possui duas especializações, uma em docência do ensino superior e outras em avaliação educacional.

Evidenciamos a concepção de profissionalização das interlocutoras por meio dos acontecimentos vivenciados durante esta pesquisa de caráter qualitativo. Selecionamos algumas falas que consideramos importantes colhidas nas entrevistas.

Procedemos a seguir a análise dos achados, tendo como eixo norteador os questionamentos realizados. Algumas palavras têm se apresentado com bastante força no discurso científico e empírico sobre educação: ensino, professor, formação, profissionalidade, profissão. Iniciamos pelo questionamento sobre a concepção de formação continuada.

P2 A formação continuada na minha vida teve como objetivos a aprendizagem de novas perspectivas metodológicas, pois, aprofundei as concepções nas teorias educacionais e pedagógicas atuais, contribuiu para a mudança de postura em sala de aula, hoje discuto com mais propriedade os assuntos sociais. O que facilita no processo de melhoria da ação pedagógica na universidade.

Pela posição de P2 a formação continuada foi importante em sua vida, porque aprofundou os conhecimentos nas teorias educacionais em especial nos fundamentos pedagógicos, fazendo parte da construção de sua identidade como profissional docente, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática.

P4 A formação continuada proporcionou a ressignificação da minha atuação profissional com meus alunos no curso de pedagogia, na atualidade é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelas cobranças das Leis e pelo próprio avanço tecnológico. Pois, as teorias vão aperfeiçoando o processo de ensino e aprendizagem. Hoje não é possível pensar em formação como prática acabada, pronta. Visto que na formação deve favorecer a produção de novos conhecimentos.

A formação continuada para P4 constituiu-se em um espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades teóricas, favorecidos pelas mudanças nas concepções e Leis. É um repensar da prática do professor e do processo de construção de competências e conhecimentos.

P1 Docência é uma profissão, porque trabalho e tenho competência, habilidade e desenvolvo meu trabalho com intencionalidade na perspectiva de atingir objetivos definidos. É uma atividade reconhecida por algumas pessoas e que recebo no final do mês uma remuneração pela função desenvolvida, mesmo não sendo a quantidade que mereço pela execução do trabalho.

Para P1 a docência é uma profissão, para Imbernón (2006), é necessária a redefinição da docência como profissão em decorrência das mudanças que assolam a humanidade em tempos de globalização e de incertezas, requerendo que se assumam novas competências profissionais num quadro de revisões de conhecimentos pedagógicos e científicos.

P3 À docência é uma profissão que sempre existiu, mesmo não sendo reconhecida socialmente como uma profissão, mas que exerço com muito zelo. Acredito no desenvolvimento profissional e nas trocas de experiências com meus colegas, antes não utilizava o computador hoje, não consigo dar aula sem ajuda dessa

ferramenta, meus alunos e colegas me ajudaram a dominar a máquina (risos). Gosto da minha profissão, embora deveríamos ter melhores condições de trabalho e ganharmos melhor.

Desta forma, P3 acredita na profissão, gosta de trabalhar e utilizar as ferramentas pedagógicas. Dando continuidade a entrevista, questionamos se durante sua formação inicial e continuada foi trabalhado os conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Para P1 “Foi discutido os conceitos, concepções e importância só que de forma básica, como uma consequência de uma boa atuação profissional”. Desta forma, é interessante que nos cursos de formação aprofundem estas dimensões, visto sua importância para atuação profissional. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalidade é uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. São complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social a profissionalização é um processo interno, sendo a construção de uma profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados na prática; e a profissionalização, como processo externo que envolve a reivindicação de status dentro da visão social.

Para P3 “A profissionalidade, profissionalização e profissionalismo são propósitos de construção de identidade muito importante para o profissional tendo em vista sua prática educativa como uma dimensão pessoal e social e pela própria responsabilidade com a profissão docente.” Portanto, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, no contexto social.

Outro questionamento feito para os docentes do curso de pedagogia foi relacionado ao que sente como docente do ensino superior com relação ao reconhecimento social da profissão, segundo P2 “Fico triste com a posição das pessoas, que diminuem a profissão docente como a última dentre muitas profissões a ser escolhida.” Segundo P4 “Socialmente é uma profissão pouco reconhecida, mesmo tendo em vista a grandeza do profissional professor, mas que muito tem que ser feito para o reconhecimento social.” P3 “Acho que as pessoas tem muito o que aprender, a minha profissão é muito importante e para mim basta, eu a reconheço e

pronto!” Posições bem divergente sobre o reconhecimento social da profissão.

Questionamos se caso tivesse oportunidade ainda escolheria a mesma profissão ou mudaria? De acordo com P3 “Escolheria a mesma profissão, eu me sinto muito bem sendo professora do curso de pedagogia, é uma realização pessoal.” Para P4 “Se tivesse tido oportunidade de escolha não teria sido professora, mas como já estou e não quero mais sair” P2 “Gostaria de ser psicóloga e não professora, como não tive oportunidade antes continuo nesta profissão mesmo sentindo que temos que mudar para seu reconhecimento social.”

Compreendemos que as interlocutoras têm posições divergentes sobre a profissão e a escolha da formação inicial e continuada, mesmo assim, concordam que o reconhecimento social é necessário. O que deve se efetivar em políticas públicas mais consolidadas, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento de uma nação.

Estas mudanças devem estar associadas às políticas educacionais. Uma formação profissional contínua pode garantir ao docente a construção e o resgate de sua identidade profissional. Segundo Nóvoa (1997), a identidade não é algo adquirido, é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão. A construção de identidade profissional passa por um processo complexo baseado no contexto social, político e econômico, assim, cada um se apropria dele levando em conta sua história pessoal e profissional. Assim, necessita de tempo, para acomodar inovações e assimilar mudanças.

Considerações finais

A formação inicial e continuada e a profissionalização docente do ensino superior é uma discussão que envolve muitos atores sociais e que exigem políticas educacionais mais específicas para as necessidades e melhorias nas condições de trabalho, de vida e carreira do professor. A sociedade precisa reconhecer a importância desta profissão para o desenvolvimento social, tendo em vista a formação de pessoas críticas. É necessário avançar na reflexão sobre a profissionalização docente, adentrando na dinâmica da qualidade das condições de trabalho, salário e carreira do magistério, pois, esta realidade têm levado os docentes à desistência ou desmotivação do magistério como profissão.

Na posição das interlocutoras as condições salariais e de trabalho oferecidas são cada vez mais precarizadas, o que demanda na perda tanto

de autonomia, quanto do reconhecimento social da importância da profissão, levando alguns a pensar em desistir. Assim a profissionalização docente e as condições do exercício de uma atividade que vem se consubstanciando em relações contrárias de desistência/resistência. Assim, enfrentam o problema da falta de reconhecimento social, sendo fundamental articulação de políticas educacionais de incentivo e valorização da educação e do professor.

Portanto, a profissão docente requer atualização contínua para corresponder às necessidades da realidade social. O exige uma sólida formação profissional que facilita o ingresso e a contínua luta pela valorização do magistério que resultará na mudança de sua história e na construção de uma identidade positiva da profissão. Visto que a docência é “[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados [...]” (VEIGA, 2008, p. 20). Os processos de formação são importantes, o que permite ao professor exercer seu ofício com mais eficácia e possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho.

Tendo em vista as concepções sobre profissionalidade e os desafios identificados, destacamos a necessidade de uma observação da universidade no sentido de perceber que o professor se reconhece como construtor de sua profissionalidade docente, diferentemente de um técnico e executor de tarefas preestabelecidas.

Contudo, consideramos que a profissionalização perpassa a discussão sobre formação e desenvolvimento profissional docente, cabe a universidade incentivar os professores à formação pedagógica, além da necessidade de uma autoavaliação institucional, para identificar a postura da instituição quanto à atenção e às condições para a formação e atuação dos docentes, enquanto política de investimento na qualidade da educação superior.

Outros achados importantes relacionados à construção da profissionalidade, a citar: falta de reconhecimento social da profissão; necessidade de dominar saberes específicos da natureza docente; reconhecimento do poder de decisão e autonomia da prática pedagógica tendo em vista as especificidades da docência. Pois, a profissionalidade deve contemplar o função do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, o que exige uma formação e atuação docente reflexiva que favoreça na construção e socialização dos conhecimentos em meio a formalização da profissionalidade, no sentido de possibilitar a sua ressignificação frente às exigências sociais por uma educação pública de

qualidade.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, PT: 70, 2009.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p.57-68.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Legislação Básica da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.Pedagogiaemfoco.pro.br/lres106.htm>. Acesso em 15 de abril de 2013.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação - PNE 2011-2020*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

CABRAL, C. L. de O. *A pedagogia como campo de conhecimento emergente: implicações na formação e profissão do pedagogo no Brasil*. Natal: UFRN, 2003.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, S.; LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Elementos a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, M. C. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: BARBOSA, R.L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas de formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 141-169.

GUATHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2006.

GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HYPÓLITO, ÀLVARO M. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado? In: HIPÓLITO, Á. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997, p.77-102.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

PLACCO, V. M. N. De S. *Formação e prática do educador e do orientador*. São

Paulo: Papyrus, 1994.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, K. M. da C. *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: Um olhar sobre as ações de atualização pedagógico - didática*. U. Porto. 2010.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). *A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Ed. da UFSC/ Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como a libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 63-92.

SILVA, C. S. B. da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S.; MACHADO, L. M. (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 2008.

Data de recebimento: 25.04.2014

Data de aceite: 16.06.2014

PROFESSOR-ACADÊMICO OU ACADÊMICO-PROFESSOR: PONTOS E CONTRAPONTO

ACADEMIC-TEACHER OR TEACHER-ACADEMIC: POINTS AND COUNTERPOINTS

Antonio Sales¹
Azenaide Abreu Soares-Vieira²

RESUMO: A pesquisa teve como contexto de investigação um curso de segunda licenciatura em informática. Trata de um curso que reúne grupos de professores-acadêmicos de diferentes áreas de atuação, atuantes nas escolas como professor regente e professor formador em tecnologia educacional. Por se tratar de acadêmicos em atuação com dupla função no contexto escolar, interessamos em investigar as perspectivas dos mesmos em relação ao curso e à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A partir dos interesses revelados pelos acadêmicos, objetivamos traçar uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da disciplina para os próximos semestres de formação do grupo. Os dados serão analisados na perspectiva da pedagogia crítica e o método adotado foi o fenomenológico e os resultados apontam para necessidade de reorganizar a disciplina de estágio de modo a contribuir para a conscientização de que a realidade a ser mudada é, primeiramente, a do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: estagio supervisionado, segunda licenciatura, fenomenologia, professor como intelectual.

ABSTRACT: The research studies the need for the change in the teachers' perceptions of reality from critical pedagogical perspective. The context of this research is a university course in computer science as it has a unique feature compared to other in-service training courses which bring together a group of teachers from different academic areas. They are a group of professionals who are both teachers and trainers in the area of educational technology. In the case of academic performance with dual function in the school, we justify our interest in investigating the prospects of them about the course and the subject Supervised Curricular Training. The phenomenological method was adopted. The data is collected using open-ended

¹ Doutor em Educação. Mestrado em Educação. Licenciado em Matemática. Professor de Estágio Supervisionado, Geometria Analítica e Probabilidade e Estatística nos cursos de Licenciatura em Matemática, Computação-Licenciatura e Segunda Licenciatura em Computação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Brasil. profesales@hotmail.com

² Doutora em Estudos Linguísticos. Mestre em Educação. Licenciada em Letras. Professora do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e de Estágio Supervisionado no curso de Segunda Licenciatura em Computação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Brasil. azenaide_vieira@hotmail.com

questionnaires, then, analysed using the theoretical framework based. The results show that there is a need to reorganize the school subject of training in order to contribute to the perception that the teachers need to change their reality.

KEYWORDS: supervised training, second degree, phenomenology, teacher as intellectual.

Introdução

Este trabalho de pesquisa surgiu da necessidade de compreender os anseios de um grupo de acadêmicos que possuem uma particularidade nunca vivenciada pelos pesquisadores. São acadêmicos de um curso de segunda licenciatura, já possuem formação em uma área específica do conhecimento, também em nível de licenciatura, portanto, professores habilitados, atuantes na rede pública de ensino como professores da disciplina para a qual são habilitados e são responsáveis pela Sala de Tecnologia Educacional da Escola (STE). O vínculo à STE torna-os responsáveis pela formação tecnológica dos demais professores da escola onde atuam. Dessa forma, são professores-acadêmicos, acadêmicos-professores e professores-formadores.

Todos são portadores de uma vivência profissional que não pode ser desprezada, e considerável domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Participam, constantemente, de formação continuada pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) e já possuem experiências com projetos educacionais.

Em virtude do que foi exposto, quando incumbidos de coordenar a Disciplina de Estágio Supervisionado, sem a possibilidade de uma consulta prévia aos acadêmicos-professores sobre a suas expectativas, os professores responsáveis pela disciplina preferiram pautar as atividades na perspectiva de Freire (1979; 1987; 2010), Giroux (1997), Brasil (1999) e Pimenta e Lima (2004).

A perspectiva de estágio como *aproximação da realidade*, proposta por Pimenta e Lima (2004), supondo a realidade como o contexto escolar não se afigurou adequada porque, nesse caso, o acadêmico estagiário já vive a realidade da escola e já se supõe conhecedor dela. Pensou-se então na realidade do sujeito. Uma realidade de completa imersão nos problemas vividos pela escola e sentindo-se impotente para transformar essa realidade. Supunha-se necessário romper com a prática baseada na imitação de modelos e propor uma ação de conscientização na perspectiva de Freire que vê a conscientização como “um processo num determinado momento,

que continua sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1979, p. 16).

A realidade deve ser vivida e compreendida pelo professor para que na medida em que é desafiado, crie respostas e com isso mude a si mesmo e sua realidade, uma vez que o professor como ser incompleto e consciente de sua incompletude “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 19).

Ao propor um trabalho nessa perspectiva esperava-se ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade” e contribuir para um professor reflexivo que pudesse perceber a impossibilidade de dar “respostas [a todas] situações que emergem do dia-a-dia do profissional” porque algumas, pela sua espontaneidade e imprevisibilidade, estão fora do alcance das técnicas já elaboradas pela ciência. Queria-se chegar a uma “esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 14).

O discurso esperado refletiria a “humanidade roubada” resultante das inúmeras pressões exercidas sobre o “trabalho do professor em plena era da apologia do pragmatismo” (FACCI, 2004, p. 1).

O quadro inicial encontrado não diferia muito do esperado, pois, como afirmou um professor-acadêmico, eles tinham os olhares centrados “sobre questões que pensamos serem problemas do ‘sistema.’”³

Um discurso de origem não identificada e de fim não previsto, “uma voz sem nome” (FOUCAULT, 2004, p. 5), que precedia um número considerável de encontros que tivemos a oportunidade de coordenar.

Quando não eram afirmações categóricas eram interrogações do tipo: “Qual é a real função do Coordenador Pedagógico na escola? Será que ele é mais culpado do que o professor de sala de aula pelo baixo rendimento do aluno? Ele não deveria trabalhar dia a dia junto com o professor regente?”⁴

Dessa forma tentamos elaborar um programa de estágio que fosse além da “instrumentalização técnica da função docente” e se constituísse em um espaço de reflexão pressupondo o professor como “um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico”. A perspectiva foi de contribuir para que ele vislumbrasse o “caráter coletivo

³ Excerto extraído da avaliação final de um acadêmico-professor.

⁴ Ibidem.

e social da sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46-47). Um professor que tendo como foco o estudo pudesse proceder “uma investigação do conteúdo em estudo e de outras dimensões do conhecimento”. Que encontrasse no estudo “uma forma de reinventar, recriar, reescrever”, porque tendo conseguido isso nunca mais pararia de “sentir curiosidade sobre outras pessoas e outra realidade” (FREIRE, *apud* GIROUX, 1997, p. 123).

Dessa forma, supúnhamos que estaríamos contribuindo para a humanização do professor-acadêmico porque “somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada” (FREIRE, 1979, p.14). Pressupúnhamos ser possível “formar” professores que pudessem acreditar na possibilidade de distanciamento para exercer uma ação “utópica”, no sentido de dialetizar os atos. Atos não somente de denunciar a estrutura que o desumaniza, mas também de anunciar a esperança, de assumir “um compromisso histórico” e engajar-se num processo de “rigoriedade ética” (FREIRE, 1979, p.15; FREIRE, 2010, p. 15). Ética tomada também no sentido freireano de um princípio universal que não se curva aos interesses imediatos das estatísticas e que igualmente não se presta aos interesses individuais da acomodação, aceitação e culpabilização. Ética que orienta uma ação refletida visando a transformação da realidade, primeiramente do sujeito, depois da escola e da sociedade.

A perspectiva era iniciar “com eles um processo de autoconhecimento, uma pesquisa do “si-mesmo”, não só para que pudessem melhor compreender o outro, mas, sobretudo, para que gradativamente fossem construindo sua identidade de educador” (FAZENDA, 1991, p. 57).

O objetivo era conscientizar para desvelar a realidade e penetrar na essência “fenomênica” do fazer docente e analisá-lo não mais a partir de um olhar ingênuo determinado pelo espontaneísmo (FREIRE, 1979).

Tínhamos ainda como referência o que preconizam os “Referenciais para Formação de Professores” de que o “professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade” (BRASIL, 1999, p.18). “Autonomia e responsabilidade” foram entendidas na perspectiva de Freire (2010), que adverte para a necessidade de uma postura vigilante frente à prática que Pimenta e Lima veem como uma

institucionalização, como “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41).

Estágio Supervisionado I: organização e desenvolvimento

O curso de Segunda Licenciatura em Computação tem com foco principal a formação de professores, no entanto, no caso específico seria difícil separar o acadêmico-professor do professor-acadêmico e do professor-formador. Professor e formador, nesse caso, são duas funções que se imbricam e, em virtude disso, o estágio deve contemplar as duas. A perspectiva que se propôs trabalhar, conforme já exposto, foi de investir principalmente na transformação da realidade do sujeito. O plano consistia em problematizar essa realidade e produzir uma prática que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação sobre a realidade” na busca pela sua transformação a partir da força criadora do grupo “em colaboração” (FREIRE, 1987, p. 9).

Com uma carga horária de 68 horas, a disciplina de Estágio Supervisionado I (ESI), em virtude do Regimento de Estágio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi conduzida por dois professores de distintas áreas de formação e de convívio diferenciado com as novas tecnologias no contexto educacional. Um é formado em Matemática e o outro em Letras, um tem experiência em coordenar estágios e o outro tem experiência em TIC. Os estágios II e III também serão conduzidos por dois professores, talvez os mesmos.

A turma ingressou no curso em 2010 e, na perspectiva de contemplar o dispositivo legal, foram discutidos aspectos da ética profissional, limites e possibilidades das novas tecnologias no ensino, na aprendizagem e interação humana, desenvolvimento e avaliação de um projeto de ensino usando as novas tecnologias e apresentação de seminários sobre os temas abordados.

Dessa forma o delineamento da disciplina ESI buscou contemplar atividades teóricas, mediante visita à literatura que trata de tecnologia e educação, e práticas, a partir de elaboração e desenvolvimento de projetos didáticos pelos acadêmicos. Essa proposta trouxe como base teórica a visão de professor como intelectual (GIROUX, 1997) e transformador (FREIRE, 1979). Procurou-se instigar o professor-acadêmico a assumir a responsabilidade ativa por sua aprendizagem, ao negar uma forma tecnográfica (GIROUX, 1997, p. 158), para que desenvolvam espírito

investigativo sobre o que, como e porque ensinam.

De acordo com a Resolução *CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009* que cria os cursos de Segunda Licenciatura o curso deveria atender alunos que estejam em exercício no magistério, o programa definiu como objetivo “viabilizar uma proposta pedagógica fundada na articulação entre teorias e práticas” e fica estabelecido que a carga horária para o curso é de 1.200 (mil e duzentas) horas durante as quais devem ser articuladas “duas dimensões: a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para a qual será licenciado”. Para as atividades de estágio curricular supervisionado estão reservadas 200 (duzentas) horas (para os três estágios) “que deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante, na área ou disciplina compreendida no escopo da segunda licenciatura” (MEC, 2009, Art. 6º. § 1º.).

O curso visa ainda a formação de “professores com rigor científico, tecnológico e didático-pedagógico” que possam orientar a sua prática “pela pesquisa/investigação”, conscientes de estarem imersos em um fazer em constante construção e passível de ser problematizado. Tal construção permanente inclui a “própria aprendizagem”.

Nesse interim, o estágio supervisionado tem, entre outras de caráter mais geral, a finalidade de “viabilizar aos estagiários a reflexão teórica sobre a prática e a articulação entre ambas, para que se consolide a formação do docente da educação básica” (UEMS, 2010).

O projeto pedagógico do curso define os egressos como “educadores em Computação para atuar no mercado tecnológico e suprir as demandas referentes ao ensino de computação e utilização de tecnologias como ferramenta pedagógica, qualificando educadores e profissionais de outras áreas para a utilização dessas tecnologias”. Como explicitado no documento, os professores-acadêmicos deverão ser formadores de professores, promover “um espaço para interdisciplinaridade”, elaborar produtos educacionais e, a partir do uso da informática na escola, disseminá-la “para a sociedade em geral” (UEMS, 2010a).

No final do ESI, ocorrido no segundo semestre de 2011, os 28 (vinte e oito) acadêmicos foram incumbidos de avaliar o curso e é com base nesta avaliação que procedemos a análise do discurso proferido por eles.

Uma questão de método

A definição de método adotada neste trabalho foi dada por Pais,

nas linhas seguintes:

Método significa a escolha de um caminho que pode conduzir à busca do conhecimento, incluindo necessariamente uma visão de mundo, da vida, no sentido amplo e os valores historicamente construídos pela humanidade. Como consequência dessa visão de mundo, a opção por um determinado método deve explicitar certos procedimentos ordenados, pelos quais se espera chegar à apreensão da verdade (PAIS, 2006, p.105).

Partimos do pressuposto de que a adoção de um método está condicionada aos objetivos propostos, à experiência do pesquisador e à sua postura diante do mundo. O método, portanto, é uma escolha pessoal, levando em conta os fatores expostos acima e o poder que o mesmo tem de responder as questões que o pesquisador se propõe investigar.

Embora o método deva ser escolhido entre os paradigmas existentes, certos procedimentos são mais compatíveis com a forma que cada um delinea a sua pesquisa (SALES, 2010) e nesse pressuposto acertamos proceder a nossa investigação pelo método fenomenológico.

Uma pesquisa na perspectiva fenomenológica tem a sua origem na interrogação. Ao grupo de sujeitos interrogados foi proposto que fizesse uma avaliação individual da disciplina e a questão implícita na proposta de avaliação foi: o que o estágio supervisionado significou para você? Em verdade, o que se queria saber era: o que é isso que se chama Estágio Supervisionado, na perspectiva de quem cursa uma segunda licenciatura?

Essa questão norteadora foi decomposta em outras de amplitude menor tais como:

- a) Quais eram as suas necessidades e expectativas em relação ao ESI?
- b) Em que medida o ESI atendeu tais necessidades e expectativas?

Tendo em mãos essas interrogações recorreremos a Corrêa quando afirma que: “A interpretação hermenêutica do discurso do sujeito não significa apenas olhar para as palavras do seu pronunciamento, mas compor uma significação à luz da interrogação” (CORRÊA, 2009, p.48).

No primeiro momento, procedemos a análise ideográfica que consiste em interpretar o discurso do sujeito e permite penetrar no seu mundo-vida. No segundo momento procedeu-se a análise nomotética constituída pelas sínteses de convergências onde são articuladas as ideias

individuais e coletivas. Neste caso também houve articulação com alguns teóricos que norteiam a prática do ESI.

Uma palavra sobre o método fenomenológico

Husserl propõe uma maneira fenomenológica de ver o mundo. No caso buscamos ver o mundo-vida dos acadêmicos que é o *locus* da experiência deles através da descrição que fazem do vivido, sem separar o fato do objeto e procurando estabelecer a “sua união mediante a estrutura básica da consciência, a intencionalidade” (HUSSERL, 1985, p. 10).

A fenomenologia vislumbrada através desse novo olhar, compreende:

o subjetivo como algo não individual, pessoal, mas coletivo, pertencente ao subjetivo de muitos, portanto, aparente e sujeito as investigações pautadas nos princípios lógicos, sendo posto a mostrar-se, por meio do método rigoroso da descrição. Isso que mostra-se ao psíquico dos homens, enquanto grupo social, é o fenômeno, que é convidado a revelar-se para o sujeito. Quando este sujeito volta-se para algo, ou seja, quando adquire uma consciência de algo, esse dirigir-se para, ocorre de maneira intencional, haja visto que, segundo Husserl, toda consciência é consciência intencional sobre alguma coisa, física ou não, e então para a fenomenologia “o fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores (CORRÊA, 2009, p. 44).

É nessa perspectiva que os dados foram analisados.

A análise

Dada a exiguidade do espaço, analisaremos algumas ideias que supomos expressar os anseios dos acadêmicos e em que “medida” tais anseios foram atendidos. A partir desses resultados pretendemos elaborar uma proposta de ação para os Estágios Supervisionados II e III.

Limitar-nos-emos a uns poucos sujeitos. Para a escolha foi adotado o critério de analisar o discurso dos que foram mais enfáticos, por vezes até contundentes. Alguns não falaram da disciplina, mas, dos professores,

limitando-se a discutir questões de ordem pessoal. Outros discutiram a disciplina, porém, evitaram definir claramente uma posição. Nossa escolha recaiu sobre aqueles que definiram a posição e foram enfáticos. Não estamos pressupondo que estes escolhidos representam a opinião de todos. Eles representam opiniões manifestas e não necessariamente todas.

A primeira questão está relacionada com as necessidades e expectativas:

Tabela 1- Análise Ideográfica do Sujeito I

Unidades de Significado	Interpretação da unidade articulada com a interrogação	Síntese da Unidade de Significado (US)
A princípio, a proposta de trabalho foi interessante, onde discutiríamos alguns textos sobre o uso das tecnologias em nossa prática didática.	A preocupação com a prática coloca o sujeito S1 entre os que se voltam para a ação. Sua expectativa era de um ESI voltado para o	S1.1 Sujeito centrado no fazer.
Os seminários muito bem preparados, com uma vasta área de conhecimentos porque cada grupo era heterogêneo com professores de diferentes áreas de atuação e, com isso, diferentes pontos de vista e conceitos sobre como ensinar.	fazer. O ESI atendeu as expectativas através dos seminários que discutiram “como ensinar”. O fazer continua em pauta.	S1.2 Converge para a unidade 1.

Este não foi um caso isolado de acadêmico-professor para o qual a disciplina de ESI não contribuiu para tomar consciência de que o estágio, para quem já é professor e atua na disciplina de sua formação, é um momento de reflexão e aproximação das teorias que contribuem para um pensar sobre a prática. Houve, porém vozes discordantes. A análise do segundo sujeito confirma isso.

Tabela 2 - Análise Ideográfica do Sujeito II

Unidades de Significado	Interpretação da unidade articulada com a interrogação	Síntese da Unidade de Significado (US)
pretendo criar meios e mecanismo para ajudar no desempenho de minhas funções na escola que leciono, pelo menos esse era o objetivo ao iniciar o curso, acho que a grande maioria busca “aprender usar tecnologias para meios pedagógicos”,	Ingressou no curso e na disciplina ESI com a perspectiva de aprender a fazer.	S2.1. Sujeito inicialmente centrado no fazer.
sendo esse o meu objetivo, talvez a única disciplina que apresentou algo diferente foi estagio supervisionado I.	O ESI trouxe algo diferente. O sujeito deparou-se com o inesperado.	S2.2 A expectativa inicial foi substituída e a nova expectativa, suprida.
Desse embate de ideias, com o professor [...] aprendi que devemos deixar as “lamentações do cotidiano escolar para outro momento”, a universidade é um local de propostas, inovações, hipóteses....	Houve conscientização, reflexão sobre a prática. O ESI contribuiu para a profissionalização.	S2.3 Profissionalização. Reflexão sobre o ser e fazer.
Esse foi o nosso erro, estávamos esperando poder discutir os nossos problemas da escola, e não foi possível, mas percebe-se na últimas aulas a grande maioria dos acadêmicos entenderam a mensagem do professor.	“nossos problemas na escola” uma referência às constantes queixas sobre o sistema e o relacionamento professor-aluno. Um debate circular comumente encontrado nas reuniões de planejamento e acompanhamento pedagógico. Um discurso não teorizado, ingênuo e, por essa razão, circular. Realidade do sujeito. O ESI contribuiu para romper com o modelo.	S2.4 Reflexão, teorização. Rompimento com o modelo.

Se em S1 temos um exemplo de acadêmico-professor cujo olhar permaneceu voltado para as práticas. Em S2 temos um caso, que também representa outros, de que é possível romper com a prática baseada na imitação de modelos e propor uma ação de conscientização. Houve o rompimento da realidade de completa imersão nos problemas vividos pela escola e de sentir-se impotente para transformar essa realidade.

O sujeito III, analisado a seguir, em realidade foi o quinto a postar sua avaliação.

Tabela 3 - Análise Ideográfica do Sujeito III

Unidades de Significado	Interpretação da unidade articulada com a interrogação	Síntese da Unidade de Significado (US)
[Esperávamos] não nos prendemos apenas em teorias prontas que nem sempre são compatíveis com a realidade que temos em nossas escolas	Para este sujeito é necessário centrar a discussão nos problema práticos. No entanto, para fazer emergir o professor intelectual as teorias devem ser levadas em conta.	S3.1 Sujeito inicialmente centrado no fazer.
afinal a maioria dos acadêmicos deste curso já atuam nas salas de tecnologias e poderiam contribuir mais em discussões sobre o que estão fazendo em suas escolas, o que esta dando certo, de que forma estão utilizando as tecnologias, uma troca de experiências para enriquecer mais o trabalho de cada professor, formas de anexarmos as novas teorias em nossas práticas docentes.	O princípio do certo e do errado para este sujeito parece ter base no empírico, no senso comum. O importante é fazer, agregar novas técnicas.	S3.2 Converge para a unidade, isto é, o fazer é o seu foco. 1

O sujeito III confirma a dificuldade em mudar uma prática sem dialetizar. Os sujeitos I e III sugerem que a invariante parece ser o apego à prática, à busca por modelos ou a permanência em discussões sobre problemas prática e a busca de soluções imediatas. Felizmente essa não é a totalidade e o sujeito II representa, juntamente com outros, a possibilidade, a esperança.

Análise nomotética

A expectativa de muitos deles ainda é corresponder ao que é exigido pelas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004) tal como proposto por elas. As reflexões desenvolvidas durante o ESI não ultrapassaram o limite do pensar sobre a realidade da escola tendo permanecido a perspectiva de uma resposta imediata sem a busca pela compreensão do fenômeno. Prevaleceu o que Giroux (1997 denomina de discurso de controle ou de administração que está atrelado a uma cultura de artefatos, de saber fazer.

São docentes que permaneceram atados à “estrutura que o desumaniza”, sem objetivar a realidade da escola, sem assumir a “posição epistemológica” (FREIRE, 1979), portanto, sem condições intelectuais de denunciar tal estrutura. A denúncia presente foi ainda a espontânea,

ingênua, não resultante da reflexão sobre a prática norteada por uma teoria (PIMENTA; LIMA, 2004). A esperada denúncia resultante de um exercício de intelectualidade que segundo Giroux (1997) permite fazer uma leitura da realidade levando em conta as possibilidades de “reinventar, recriar, reescrever”, não se apresentou ficando no aguardo de nova oportunidade. Enfim, a realidade do sujeito não foi alterada, não ocorreu nessa instância o rompimento com a prática centrada na imitação de modelos, na busca de soluções para problemas emergenciais e a conscientização, se ocorreu, ficou em estado incipiente.

Considerações finais

O estudo nos revela que trata de um grupo heterogêneo em diferentes níveis de consciência, porém com perspectivas similares quanto ao curso e à disciplina ESI. A maioria dos professores-acadêmicos busca na disciplina respostas aos problemas relacionados à prática educacional, no que concerne ao ensino e à aprendizagem mediados pelas tecnologias educacionais e à formação tecnológica dos professores.

Além disso, percebemos diferentes situações-limites vividas pelos profissionais em formação nas escolas de atuação e a busca pela superação dos desafios enfrentados. Nesse ponto, o grupo apresenta características propícias para mudança, tendo em vista que a partir da teoria dialética da ação de Paulo Freire (1987) propomos ao professor que se conscientize da realidade que os desafia para problematizá-la, e uma vez problematizada proponha ações sobre ela para transformá-la e assim transformar a si mesmo, seu contexto e o grupo universitário que está inserido.

Foi com o objetivo de promover, simultaneamente, reflexão crítica da prática e ação que propomos a elaboração e desenvolvimento de projetos didáticos. Cabe a nós, como educadores problematizadores, a partir da realidade que se configurou no discurso e no fazer dos professores-acadêmicos, elaborarmos as propostas para a disciplina ESII e ESIII, de forma a mantê-los em processo de conscientização crítica.

Referências

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: DF: MEC/SEF, 1999.

CORRÊA, A.M. *Significados fenomenológicos da orientação pedagógica*

para o ensino fundamental de geometria. 2009. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Campo Grande, MS: Programa de Mestrado em Educação Matemática/UFMS, 2009. Disponível em forma digital na página do programa.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da sociologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, I. C. A. O Papel do Estágio nos Cursos de Formação de Professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. 41. Reimp. São Paulo: Paz e Terra. 2010

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HUSSERL, E. *Investigações Lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. Seleção e tradução Zeljko Loparié. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MEC. CNE. CP. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de fevereiro de 2009, Seção 1, p. 16.

PAIS, L. C. *Ensinar e Aprender Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SALES, A. *Práticas argumentativas no estudo da geometria por acadêmicos de Licenciatura em Matemática*. 2010. 241f. Tese de doutorado em Educação. Campo Grande, MS: PPGEDU/UFMS, 2010. Versão impressa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MAO GROSSO DO SUL. *Regimento do Estágio Supervisionado para o curso de Segunda Licenciatura em Computação*. Dourados, MS: UEMS, 2010.

_____. *Projeto Pedagógico do curso de Segunda Licenciatura em Computação*. Dourados, MS: UEMS, 2010a.

Data de recebimento: 17.02.2014

Data de aceite: 18.04.2014

ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL: O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA EM PAUTA

NON-FORMAL EDUCATIONAL SETTINGS: THE CASE OF THE LEGAL PRACTICE CENTER

Ligia de Carvalho Abões Vercelli¹

RESUMO: Este texto aborda o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) como espaço institucional educativo não formal e sua contribuição na formação acadêmica do futuro advogado. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo procedimento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com o coordenador do NPJ e com seis alunos estagiários. O cenário do estudo foi o NPJ de uma universidade privada localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. Como referencial teórico utilizaram-se autores que se debruçam sobre a temática educação não formal. Os resultados apontam que o NPJ é um espaço educativo não formal, pois a aprendizagem ocorre na troca de experiência. Favorece na formação acadêmica uma vez que possibilita a relação teoria e prática e porque as discussões com o professor orientador podem ocorrer no momento em que for necessário. Os discentes sentem falta de um apoio interdisciplinar, pois muitos casos não são de ordem jurídica.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, espaço educativo não formal, núcleo de práticas jurídicas.

ABSTRACT: This paper focuses on the Legal Practice Center (*Núcleo de Prática Jurídica* - NPJ) as a non-formal education institutional space and its contributions to the academic formation of the future lawyers. It is a qualitative research based on the semi-structured interview with the coordinator of the NPJ and with six law students, interns of the project. The research took place on the NPJ of a private university on the west region of the city of São Paulo (Brazil). The theoretical references were authors that deal with non-formal education. The findings suggest that the NPJ is a non-formal educational setting because the learning takes place in the exchange of experiences. It also enhances the academic formation since it enables the students' perception of the practice and theory relation and due to the possibility of their access to discussions with the academic advisor throughout the process. Considering that many of the cases they deal are not of a judicial order, the students demonstrate the need of an interdisciplinary guidance.

KEYWORDS: learning, non-formal educational settings, legal practice center.

¹ Doutora em educação e professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Pedagógicas (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove). São Paulo, SP. Brasil. ligia@uninove.br

Introdução

Atualmente muitas pesquisas sobre espaços educativos não formais são realizadas, porém o número de trabalhos existentes ainda é inexpressivo. O termo espaço não formal é utilizado para descrever locais, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas. Segundo Jacobucci (2008) espaços não formais podem ser “instituições” e “não instituições”. Na categoria que a autora denomina “instituições” estão incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem uma equipe técnica responsável pelas atividades oferecidas, a saber: os museus, os centros de ciências, os parques ecológicos, os parques zobotânicos, os jardins botânicos, os planetários, os institutos de pesquisa, os aquários, os zoológicos, as bibliotecas, o Núcleo de Práticas Jurídicas, entre outros.

Na categoria “não instituições”, a autora elenca os ambientes naturais ou urbanos que não possuem estrutura institucional, mas que permitem a realização de práticas educativas. São eles: teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, entre outros. Assim, segundo a autora pode-se dizer que os “[...] espaços formais de educação referem-se a instituições educacionais, enquanto que os espaços não formais relacionam-se com instituições cuja função básica não é a educação formal e com lugares não institucionalizados”. (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

Neste texto procura-se discutir de que forma o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), como espaço não formal institucional - uma vez que há uma equipe de advogados que assessora as atividades realizadas pelos alunos estagiários - contribui na formação acadêmica do futuro advogado. Além disso, aponta-se a relação existente entre educação formal e não formal ocorrida nesse espaço.

O universo da pesquisa foi uma universidade privada localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. A abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo, pois envolve o levantamento de dados obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade estudada, enfatizando mais o processo do que o produto. Segundo Minayo, (1995, p. 21);

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Utilizou-se como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com o coordenador do NPJ e seis alunos estagiários. Escolheu-se essa forma de entrevista, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 34) não segue uma ordem rígida, mas possui um esquema básico permitindo que o pesquisador faça intervenções quando necessário.

Para as autoras, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador obtenha as informações imediatas desejadas com “[...] qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...]”. Além disso, “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...]” (op.,cit, p. 34).

O roteiro das entrevistas continha as seguintes perguntas: 1- No que consiste o trabalho no NPJ? 2- Qual sua motivação para trabalhar nesse espaço? 3- Quais as dificuldades encontradas? 4- Como são as relações entre alunos e advogados orientadores? 5- O trabalho no NPJ colabora com a formação acadêmica? 6- Você escreve artigos junto com os orientadores para divulgar o trabalho realizado no NPJ?

O texto está dividido em três partes, a saber: inicialmente discute-se a educação não formal sob a ótica de diferentes autores, em seguida apresenta-se como funciona o NPJ da universidade pesquisada e, por último, discute-se os resultados obtidos na pesquisa.

Educação não formal

Sabe-se que a educação pode ocorrer em diferentes espaços e que a aprendizagem se dá nas relações que os indivíduos estabelecem com o meio social em que está inserido. Nesse sentido, além da escola, a educação acontece nas relações familiares por meio de conversas, jogos, brincadeiras, programas de televisão, e em diferentes espaços públicos, como bibliotecas, museus, parques, shoppings centers, cinema, teatro, rua, entre outros.

Dessa forma, não só os professores das escolas formais são educadores, mas também os familiares, os amigos, os colegas de trabalho, os vizinhos, os atores dos filmes e das novelas e demais figuras participantes da vida desse indivíduo. Afinal, o que é educação não formal?

A educação não formal tem conquistado espaço de discussões cada vez mais importantes no cenário educacional. Trata-se de um campo em construção que cresceu timidamente, no início deste milênio e que ainda carece de pesquisas acadêmicas sobre o tema.

A escola não é o único espaço de formação e de aprendizagem, outros núcleos não formais da sociedade civil e de entidades do terceiro setor participam com destaque do processo de aprendizagem.

Para Afonso (1989), compreender a educação não formal leva à necessidade de conhecer a comunidade em que se vai atuar, pois para que se possa valorizar a cultura das pessoas faz-se necessário reconhecer as necessidades e anseios do grupo. Essa conduta favorece a participação, a solidariedade e a socialização dos educandos. Afonso complementa ressaltando que o caráter voluntário da educação não formal surge como elemento mobilizador, apontando a disposição de participação existente em cada um.

Para que os objetivos propostos pelo autor sejam atingidos, os espaços de educação não formal devem apresentar algumas características básicas: ter caráter voluntário, promover a socialização e solidariedade, visar ao desenvolvimento, preocupar-se com a mudança social, favorecer a participação, possuir espaços pouco formalizados e pouco hierarquizados, proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento e oferecer formas de participação descentralizadas. (p. 90)

Trilla (2008, p.33) define educação não formal como: “[...] toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis [...]”.

Para esse autor, a educação não formal se utiliza de diferentes metodologias até mesmo aquelas em desuso na educação formal. Isso ocorre porque ela não tem que se submeter a regras impostas pelo sistema educacional como: currículo padronizado e imposto, normas legais vinculadas ao calendário escolar e à titulação dos professores, caráter não obrigatório que permite a utilização de métodos e recursos que estejam de acordo com a realidade em que se opera.

Para Libâneo (2005, p. 89), a educação não formal engloba “aquelas atividades com maior caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas [...]” Cita como exemplo os movimentos sociais organizados no campo e na cidade, os trabalhos comunitários,

atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer, tais como: museus, cinemas, praças, áreas de recreação, entre outros. Saliencia que as atividades extracurriculares que promovem conhecimento proporcionado pela escola se encaixam na educação não formal e estão vinculadas à educação formal.

Para Gohn (2006) a educação não formal é aquela que se aprende no cotidiano, com os “outros”, pela experiência e em espaços de ação coletivos fora da escola, em locais informais onde há processos de interação e intencionalidade na ação, na participação, na aprendizagem e na transmissão e troca de saberes. A educação não formal abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais.

Em obra recente, publicada em 2010 pela editora Cortez, a autora complementa o conceito de educação não formal e a conceitua como:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Gohn deixa claro que a educação não formal, de forma alguma, substitui ou compete com a educação formal. Pelo contrário, ela complementa a educação formal uma vez que tem a possibilidade de articular escola e comunidade com programações e atividades específicas.

A educação formal e a não formal, têm caráter intencional e objetivam promover o desenvolvimento e a socialização das pessoas. Portanto, são responsáveis em oferecer condições para que todos os indivíduos possam desenvolver as suas potencialidades que sejam capazes de responder aos desafios colocados pela realidade.

Vimos, portanto, que os autores citados definem educação não formal como intencional, em que os “outros” têm papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, as regras são estipuladas de acordo com o contexto e o ensinamento dos conteúdos é gradativo, conforme os limites e as dificuldades dos envolvidos vão sendo superados. Por meio dela,

vivenciando os fatos que ocorrem ao seu redor, os discentes vão construindo a cidadania e seu processo educativo ocorre à medida que eles se ajustam aos interesses e necessidades dos demais. Além disso, a educação não formal fortalece o exercício da cidadania, pois está pautada na igualdade, no respeito e na justiça social.

Nesse aspecto, entende-se que o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ), como espaço de educação não formal, cumpre um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e na formação acadêmica, pois ao inserir a universidade nos problemas comunitários possibilita o surgimento de novas aprendizagens e de novas pesquisas. Assim, a formação acadêmica será ancorada também em problemas concretos, que são enfrentados no cotidiano e que fazem parte da realidade do Brasil. Isso favorece a articulação entre teoria e prática, binômio este fundamental na formação do aluno, porque, além de possibilitar o exercício da cidadania, concorre para que os discentes incorporem, nessa relação, as aprendizagens resultantes dos interesses e necessidades de todos.

A participação dos universitários no NPJ visa mobilizar diferentes setores da sociedade em benefício das pessoas, pois eles desenvolvem ações participativas e sentem-se estimulados a produzir projetos coletivos. Com isso, busca-se melhorar as condições de vida dessas pessoas, além de favorecer a troca de conhecimentos com os indivíduos que se apropriam dos núcleos.

Nesse sentido, por meio do trabalho realizado no NPJ, alguns objetivos definidos por Gohn (2010) poderão ser alcançados, a saber: Educação para a cidadania, que engloba Educação para a justiça social; Educação para os direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); Educação para a liberdade; Educação para a igualdade e diversidade cultural; Educação para a democracia; Educação contra toda e qualquer forma de discriminação; Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

A educação não formal ocorrida no NPJ e desenvolvida junto a comunidades socioeconomicamente carentes deve possibilitar processos de inclusão social à medida que resgata a cultura dos participantes. Também reforça processos de aprendizagem, uma vez que os discentes realizam atividades que, muitas vezes, não foram discutidas no currículo da educação formal ou, se discutidas, foram mal apreendidas pelos educandos.

Além disso, a comunidade atendida reflete sobre o papel da universidade, percebendo que sua responsabilidade não se esgota apenas

ao proporcionar aos alunos o ensino e a pesquisa, mas que ela assume o compromisso social com ela [comunidade] por meio das ações realizadas a fim de minimizar os problemas enfrentados.

O Núcleo de Práticas Jurídicas da universidade pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma universidade privada localizada na zona oeste da cidade de São Paulo. O curso de Direito tem duração de cinco anos, portanto, é composto por 10 semestres letivos e é oferecido nos quatro campus existentes. Do 7.º semestre até o término do curso, os discentes cursam a disciplina “Prática Jurídica”.

O NPJ surgiu por uma determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que acrescentou ao currículo dos cursos de Direito a obrigatoriedade de uma disciplina que tratasse da assistência jurídica às comunidades carentes.

Nessa universidade, o NPJ iniciou seus trabalhos no ano de 2003, 7.º semestre das primeiras turmas do curso de Direito, disponibilizando serviços jurídicos gratuitos à população desfavorecida social e economicamente. Nessa época foram defendidas 300 causas. Com o passar do tempo, o NPJ sofreu modificações para melhor se adequar às especificidades do curso, sempre visando à melhoria dos atendimentos à população.

O NPJ é composto por diferentes atividades, a saber: Serviço de Assistência Jurídica, cursos, eventos e audiências. Apenas alguns alunos trabalham no núcleo, pois eles têm de disponibilizar uma tarde na semana, das 13h às 18h para atendimento à população, visitas ao fórum e análise de processos. Essa atividade é chamada de prática jurídica real, uma vez que o aluno estará em contato direto com o assistido.

Os alunos que, por motivos diversos, não podem participar da prática jurídica real, participam da prática jurídica simulada em que, normalmente, são apresentados estudos de caso para que o discente, com base na legislação analise e tente resolver o caso. O professor avalia se o procedimento adotado foi apropriado para a resolução do problema apresentado e faz as discussões pertinentes.

Os estudantes que participam da prática jurídica real são estagiários que podem ser bolsistas ou voluntários. Os bolsistas devem estagiar diariamente e os voluntários uma vez por semana, a escolher.

O núcleo é composto por nove advogados, 7 especialistas em direito civil e 2 em direito penal. Esses advogados são professores da

instituição com 5 anos de experiência prática.

Segundo o coordenador do NPJ, a população atendida deverá se adequar aos seguintes requisitos: renda máxima de três salários mínimos (R\$ 2.175,00), local de residência próximo à universidade e à natureza da causa. O NPJ funciona com autorização da OAB e possui convênio com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo e com o Poder Judiciário.

O Núcleo de Práticas Jurídicas como espaço educativo não formal: resultados da pesquisa

Os seis sujeitos entrevistados trabalham no núcleo uma vez por semana com carga horária de 4h sem remuneração são estagiários voluntários. Eles, necessariamente, têm de cumprir o estágio na própria universidade, ou em prática simulada, que acontece aos sábados, ou em prática real, que ocorre no NPJ durante a semana. Mesmo quem já trabalha em escritório de advocacia deve cumprir horas na universidade.

Segundo o coordenador do núcleo, essa obrigatoriedade ocorre, pois são raros os escritórios de advocacia que permitem que os estagiários elaborem uma peça ou petição sendo esta uma das exigências primordiais no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Apenas um estagiário trabalha em escritório de advocacia. Notou-se que cinco dos seis entrevistados começaram a trabalhar no NPJ quando iniciaram o 7º semestre do curso de Direito, continuam até o momento, há um ano e meio, portanto, e pretendem permanecer até o término da faculdade. Esses alunos poderiam fazer o estágio simulado em sala de aula, mas deram preferência pelo núcleo, pois nele têm a possibilidade de estar em contato com os assistidos. Na opinião dos discentes, essa prática os leva a entender o exercício real do advogado e a contraditória realidade brasileira, uma vez que, muitos casos que atendem no núcleo dificilmente atenderão no escritório particular.

As falas dos alunos indicam que a forma como as atividades no NPJ são conduzidas, possibilita-os que sejam curiosos, criativos e reflexivos. Ao questionarem suas ações, aprendem a pesquisar sobre elas e analisá-las. Dessa forma, esse futuro profissional desenvolve autonomia na produção de conhecimento, aprende a fazer a leitura do que ocorre à sua volta. Em todos os graus de ensino e, principalmente, na universidade, o discente deve estar disposto à pesquisa, aprender como pesquisar, desenvolver habilidades e ser instigado a procurar respostas aos desafios

que a realidade impõe.

Os estagiários relataram que o trabalho consiste em atender os assistidos, elaborar as peças jurídicas, participar de audiências simuladas no fórum, ir às delegacias (no caso do estagiário de Direito penal) e ir à Defensoria Pública. Todas as peças são corrigidas pelo professor, refeitas e/ou alteradas pelo aluno, se necessário, assinadas pelo advogado orientador e, por último, encaminhadas ao fórum. As petições são realizadas com orientação constante do advogado e devidamente corrigidas. Quando ocorre erro [e isso é frequente, porque estão em processo de aprendizagem], o orientador assinala e o estagiário faz a autocorreção que, segundo eles, contribui significativamente para o processo de aprendizagem.

David Ausubel (1982), teórico que cunhou esse termo, salienta que a aprendizagem torna-se significativa à medida que um novo conceito é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado a partir da relação que ele estabelece com seu conhecimento prévio. Para o autor, duas condições são essenciais para que haja aprendizagem significativa, a saber: o aluno precisa ter uma disposição para aprender [o que ocorre no núcleo] e o conteúdo escolar a ser aprendido tem de ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem de ser lógica (leva em conta a natureza do conteúdo) e psicologicamente significativo (leva em conta a experiência do discente).

É o trabalho realizado no NPJ que motiva os alunos a trabalhar nesse espaço. Nesse sentido, cinco discentes afirmam que poder atender o assistido e praticar os conteúdos aprendidos são a maior motivação. Sabe-se que a prática é fundamental para o exercício profissional, mas o discente tem de ter clareza que é a teoria que fundamenta essa práxis, portanto, não deve haver uma supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico. Percebe-se esse cuidado sempre que o aluno se prepara para executar uma peça: o discente pesquisa, encontra a lei que irá amparar o assistido e a discute com o orientador.

Freire (1996) salienta que a relação crítica sobre a prática é fundamental, pois o ato educativo implica criar possibilidades para produzir e construir conhecimento. Quando a petição é devolvida para o aluno a fim de que ele a refaça, o advogado orientador conduz o discente a pensar corretamente. Entende-se que para a formação de qualquer profissional, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática e, nesse sentido, Freire (1996, p. 39) aponta: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem

que se pode melhorar a próxima prática”.

Arroyo (2009) ressalta que é na prática que se reconhecem os sujeitos. Para o autor, é fundamental o contato com a realidade, pois nem sempre durante a formação acadêmica se problematiza o cotidiano. O autor afirma que os mestres [e eu acrescento também os alunos] “no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita do seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essa colheitas”. (op.cit, 2009, p. 236)

Pode-se perceber também a relação existente entre educação formal e educação não formal. O NPJ realiza a educação não formal por todos os motivos anteriormente abordados, porém, ela está atrelada à educação formal uma vez que os conteúdos aprendidos em sala de aula e mesmo sob orientação dos professores do núcleo são essenciais para o trabalho que realizam.

Dessa forma, entende-se o que Gohn (2008) sinaliza a respeito da educação não formal. Ela não substitui em hipótese alguma a educação formal, mas a complementa articulando, nesse caso, universidade e comunidade. A educação não formal preocupa-se com a formação integral do ser humano, uma vez que considera as experiências individuais, muitas vezes subjugadas à educação formal. A aprendizagem ocorre por meio da prática social, da experiência, da vivência de situações-problema.

Quanto às dificuldades encontradas para trabalhar no NPJ, as razões foram as mesmas, ou seja, eles sentem falta de uma discussão interdisciplinar. Os casos que a maioria dos alunos atende perpassam por questões jurídicas, envolvem questões sociais, econômicas e emocionais, que necessitam de uma escuta mais apurada.

Os 6 estagiários relatam a importância de se fazerem reuniões periódicas, encontros para conversarem sobre os casos. Como mencionado anteriormente, eles tiram as dúvidas, de ordem jurídica com os advogados orientadores, assim que aparecem e sempre que necessário, porém, entende-se que compartilhar, em momento comum, as dificuldades, os erros e os acertos é fundamental para o crescimento profissional e pessoal.

É construtivo que os estagiários se sintam à vontade com o orientador e que possam discutir com ele seu ofício e as possíveis dificuldades vivenciadas no cotidiano. É importante que todos critiquem e reflitam sobre seu trabalho, para que possam, se necessário, encontrar, com a ajuda dos colegas e dos advogados orientadores, soluções que os

auxíliem no seu dia a dia.

As falas apontam que os conteúdos aprendidos em sala de aula tornam-se mais significativos, pois vivenciando, discutindo e problematizando diferentes situações da realidade no NPJ, eles adquirem experiência, conhecimento e respostas para seus questionamentos que a sala de aula por si só não dá conta de responder. Não basta apenas o ensino por meio da transmissão do conhecimento. O aprendizado só terá sentido e será significativo para o aluno, futuro profissional, caso ele possa experimentar e refletir diante das questões sociais.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 13) afirma que: “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações existenciais concretas”.

Todos os entrevistados relataram que procuram os professores orientadores a todo o momento para esclarecer suas dúvidas. Depois de a peça ser elaborada, os advogados orientadores corrigem, assinalam os erros, caso existam, e os alunos devem reformulá-la, amparando-se nos livros e na legislação, com uma escrita coerente conforme normas de uma petição. Novamente recorre-se a Freire (1996, p. 69) quando assinala que: “[...] aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

No que diz respeito às relações existentes entre alunos e professores, os estagiários foram unânimes em dizer que é muito boa ou excelente. Esse dado nos faz inferir que essas relações são a mola propulsora para que os alunos continuem trabalhando no NPJ por vários semestres consecutivos. Poder compartilhar saberes com um profissional mais experiente sem que este se sinta o “dono da verdade” é o incentivo que todo iniciante busca para melhor compreender seu futuro campo de atuação.

As falas sinalizam que a relação professor/aluno está pautada pela afetividade. Entende-se que essa relação é central para o processo de construção do conhecimento e para a imagem que o futuro profissional terá de si mesmo. A aprendizagem não ocorre somente por transmissão de conhecimento, na qual o professor [que detém o saber] ensina quem não sabe [no caso o aluno estagiário]. Esse tipo de ensino, denominado de “bancário” por Paulo Freire, coloca o aluno em uma posição passiva como se suas vivências e aprendizagens anteriores não fizessem parte dos saberes dos alunos.

As propostas atuais de educação baseadas, principalmente, na concepção sócio-histórica partem do pressuposto de que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, mediada por algum agente cultural e que não deve envolver apenas a dimensão cognitiva, mas também a dimensão afetiva. Ao participar, o aluno sente-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem e, no caso do NPJ, o professor orientador é visto como principal mediador, mas não o único. Nesse sentido, Mahoney (1993, p. 70-1) afirma:

É a sensibilidade do professor, a sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais [...] e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser [...], possibilitando a descoberta de novas ideias.

Cinco dos seis sujeitos entrevistados responderam que o trabalho realizado no núcleo colabora com a formação acadêmica, que o fato de associar teoria e prática é fundamental para conhecer as leis e saber exatamente onde procurá-las. Além disso, ressaltaram que aprendem a lidar com diferentes pessoas, aprendem a ouvir e a entender a diversidade humana.

Novamente percebe-se a questão relacionada à teoria e prática. Os sujeitos entrevistados deixam claro que para entender os conceitos do Direito é importante vivenciar a prática em contato direto com o assistido. Em uma prática simulada, eles não aprendem a escutar e não percebem o que está implícito na fala dos assistidos. Além disso, precisam aprender a usar uma linguagem que seja acessível ao nível social e cultural dessas pessoas para que eles possam entender os procedimentos a serem tomados. Portanto, trata-se de um trabalho que possibilita múltiplas aprendizagens.

Perguntou-se aos estagiários se eles escrevem artigos junto com os professores ou se apresentam trabalhos referentes aos diferentes casos que atendem no NPJ. Todos disseram que não. São realizadas pesquisas

individuais e/ou em grupos para que os alunos possam entender determinado caso, fato este de extrema relevância, mas os dados obtidos não são apresentados em artigos científicos e disponibilizados para a academia e/ou para a comunidade.

Nesse aspecto, constata-se uma fragilidade do trabalho realizado. Esse é o momento ideal para que o aluno escreva e relate os dados, pois a extensão se viabiliza não apenas com a participação do aluno em núcleos, mas principalmente, se os resultados obtidos por meio do trabalho realizado forem divulgados à sociedade e à própria comunidade científica.

Considerações finais

Entende-se que o NPJ é um espaço não formal institucional, pois apesar de fazer parte da universidade, localiza-se em outro endereço e possui dinâmica própria. Realiza a educação não formal atrelada à educação formal uma vez que cumpre um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e na formação acadêmica, pois ao inserir a universidade nos problemas comunitários, possibilita aos discentes que dele participam o surgimento de novas aprendizagens e de novas pesquisas.

O NPJ pesquisado realiza somente prestação de serviço à população excluída economicamente, assim, cumpre com sua responsabilidade social. Porém entende-se que os termos responsabilidade social e compromisso social diferem entre si. Segundo Ashley (2003), o mundo empresarial vê na responsabilidade social uma nova estratégia para aumentar o lucro da empresa e reforçar o seu desenvolvimento. Dessa forma, a autora a conceitua como:

[...] o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange ao seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela. A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas às suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Portanto, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade (ASHLEY, 2003, p. 6-7)

Percebe-se, portanto, que o conceito acima carrega em si a conotação de um agir responsável a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas beneficiando a empresa e a população em geral. Não aponta que essa responsabilidade deveria visar a uma mudança social no sentido de conscientização dos atores sociais, fazendo-os refletir sobre seus atos e atitudes e a importância de determinada ação para suas vidas.

O termo compromisso social possui nuances que ultrapassam este último. Busca-se em Paulo Freire (2010, p. 16) o que se entende sobre essa expressão. Ela implica que haja uma tomada de posição de todos os envolvidos; engloba decisões de todos os atores sociais e ocorre no plano das ações, da realidade concreta. Isso significa que: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Para o autor, apenas os sujeitos situados no seu tempo histórico e em relação aos determinantes culturais, políticos e econômicos que condicionam seu modo de estar no mundo poderão operar mudanças e sair do conformismo, comprometendo-se em ser um sujeito da práxis. O compromisso social requer um sujeito capaz de construir um saber crítico sobre si mesmo, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo.

A universidade como espaço privilegiado de difusão do conhecimento e de criação de novos conhecimentos deve mostrar à sociedade qual é o seu papel, portanto, no caso dos NPIs, não cabe somente efetuar um trabalho de prestação de serviço, mas, principalmente, levar a sociedade a perceber que são suas ações que poderão suscitar mudanças.

Referências

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal. Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In A. J. Esteves; S. R. Stoer. *A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ASHLEY, Patrícia Almeida. *Responsabilidade Social nos Negócios*. São Paulo: Saraiva, 2003.

AUSUBEL, David. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista em extensão*, vol. 7. Uberlândia, p. 55 a 66, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, nº3, p. 67-72, 1993.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. *Projetos Sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise. Tese de Doutorado*. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2012.

_____. *Projetos sociais na universidade brasileira: vozes e ação pela cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

Data de recebimento: 28.03.2014

Data de aceite: 25.06.2014

CURSOS DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

PEDAGOGY COURSES: CHALLENGES AND PROSPECTS FOR TEACHING MATH

Carmem Lucia Artioli Rolim¹

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo pensar o curso de pedagogia no contexto da educação superior brasileira, bem como, refletir sobre os desafios que envolvem o processo de ensino e a aprendizagem de matemática. Para sua realização, analisamos fontes bibliográficas e documentais, buscando identificar avanços e reveses construídos na historicidade do processo e incorporados pela cultura. Localizar o ensino de matemática em seu processo histórico permite observar um percurso marcado por desigualdades sociais, que são identificadas através dos baixos índices obtidos pela educação brasileira. As reflexões evidenciaram valores explícitos e implícitos perpetuados pelas relações de poder no contexto da aula, uma construção que exige mudanças, apontando para urgente necessidade de ações conjuntas das instituições de ensino, das políticas públicas, dos professores e da sociedade, tendo entre suas metas a melhoria da educação matemática nos cursos de pedagogia, o que certamente trará contribuições efetivas para a educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: educação matemática, cursos de pedagogia, prática social.

ABSTRACT: The present study aims thinking pedagogy course in the context of higher education in Brazil, as well as to reflect on the challenges involved in the process of teaching and learning mathematics. For this study, we have analyzed literature and documentary sources, seeking to identify progress and setbacks constructed in the historicity of the process and incorporated by the culture. To track mathematical teaching in its historical process allows observing a path marked by social inequalities that are identified through low rates achieved by Brazilian education. The reflections show explicit and implicit values that perpetuated the power relations in the context of the class, a construction that requires changes, indicating an urgent need for joint actions of educational institutions, public policy, teachers and society, having among their goals the improvement of math education in pedagogy courses, which will certainly bring effective contributions to basic education.

KEYWORDS: mathematics education, pedagogy courses, social practice.

¹ Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Tocantins/PPGE UFT. Palmas-TO, Brasil. carmem.rolim@uft.edu.br

Introdução

Entendendo ações contemporâneas como construções históricas, que mantêm raízes no passado e influenciam o futuro, se faz oportuno pensar o desenvolvimento dos cursos de pedagogia do Brasil no contexto da implantação do ensino superior, um processo iniciado somente no século XIX através de faculdades e institutos isolados. Após várias tentativas o desenvolvimento da educação superior começa a ganhar espaço, quando em 1920 é criada a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fávero (2006) aponta que os objetivos da criação da universidade brasileira e de seus vizinhos latino-americanos foram completamente diferentes, para esses últimos, as instituições tinham por finalidade responder às exigências do governo e da igreja, buscando elevar mesmo que de forma precária, a cultura do território colonizado. No Brasil a intenção foi outra, as faculdades surgiram da necessidade de atender a elite portuguesa, sendo pouco acessível ao restante da população, “o ensino brasileiro, era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco” (TEIXEIRA, 1956, p. 10).

Nas palavras de Brunner (1990) mesmo após décadas de criação a situação dos cursos superiores não se modificou permanecendo elitizado, fato observável através do baixo índice de matrículas.

A persistência de enormes desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência no nível de ensino superior segue um desafio a ser enfrentado. A taxa líquida de matrícula no ensino superior no Brasil é de apenas 14,9% da faixa etária de jovens entre 18 a 24 anos (BRASIL, 2012, p. 3).

No contexto da educação superior brasileira vai se constituindo o curso de pedagogia, um processo complexo tanto no desenvolvimento como na efetivação, Brzezinski (1996) destaca a década iniciada em 1930 como fundamental ao delineamento dos cursos de pedagogia, pois até este período os professores eram formados pela Escola Normal. Um percurso de contradições que, seguindo o modelo de expansão da educação superior, buscou atender ao neopragmatismo de uma sociedade produtiva, culminando com a expansão que visava responder a sociedade capitalista (SGUISSARDI, 2008). Foi então no início do século XXI, que impulsionados pela ampliação da educação básica o número de cursos para formação de

docentes foi expandido em aproximadamente 65%, ficando em segundo plano a discussão referente à qualidade do ensino.

Caminhando na historicidade do processo observamos um percurso marcado por desigualdades, onde a dificuldade de acesso não estava restrita ao ensino superior, mas envolvia todas as etapas educacionais, começando na educação básica. O país era formado principalmente por pessoas com baixa escolaridade, “nos anos 50 e início dos 60, mais de 96% era composto pelo conjunto de analfabetos e dos que se diziam serem alfabetizados, mas que não tinham sequer completado o curso primário” (FONSECA, 2009, p. 11.068). No ensino de matemática a situação se repetia, para Antunes e Todeschini (1999, p. 80) “o Brasil é uma nação de analfabetos em matemática”. Trazendo para a atualidade, observamos que mesmo com a ampliação do acesso, permanece a extrema disparidade no desenvolvimento da aprendizagem, fato evidenciado pelos resultados demonstrados no PISA em 2012 (OECD, 2012). Uma confirmação do longo caminho que o país precisa percorrer, considerando que mesmo apresentando avanços, o estudante brasileiro permanece entre as últimas posições quando o assunto é matemática.

Localizar o ensino em seu processo histórico remete a situação contraditória, uma vez que reconhecemos os inúmeros avanços que a matemática possibilita, observamos também, o ensino marcado pela segregação social, um fazer que responde às exigências da sociedade posicionando o processo de ensino e a aprendizagem da matemática nos meios de produção, nas palavras de Skovsmose (2001, p. 45);

A educação matemática socializa (também) numa direção completamente diferente daquela presumida com otimismo em declarações ‘oficiais’[...]. Presta-se, igualmente, a uma função, ao introduzir a nova força de trabalho em várias rotinas da sociedade.

A educação matemática segue o caminhar histórico, como resultado de múltiplos fatores, porém para o presente momento, não adentraremos as especificidade metodológicas da formação docente, objetivamos discutir o curso de pedagogia situando o ensino de matemática como construção social.

Percurso metodológico

Para atingir o objetivo seguimos com Sawaia (2001), que indica a pesquisa documental e bibliográfica como caminho revelador de intenções

explícitas e implícitas presentes na educação. Para o autor somente através da análise que percorre as ações expressas em documentos ou pontuadas bibliograficamente, que a culpabilização deixa de ser assumida individualmente e passa a refletir o movimento da sociedade.

Nesse contexto, seguimos a abordagem qualitativa e proposição histórico-cultural, caminho que possibilita identificar avanços e desafios construídos na historicidade do processo e incorporados pela cultura, para Vigotski (2001, p. 20) *“Conocemos tan sólo una única ciência, la ciencia de la historia”*, Liberali (2012) destaca a importância da teoria histórico-cultural, para projetos de formação docente, por implicar na produção coletiva de significados expressos na formalização escrita.

Para Kassar (2003, p. 414) as pesquisas documentais no contexto da teoria histórico-cultural dizem de *“registros deixados pelo homem para a posteridade, [...] uma busca constante do ser humano tentando entender sua relação com o mundo”*, Pádua (2004, p. 62) complementa como caminho para *“[...] descrever e comparar fatos sociais, estabelecendo características ou tendências”*. Prestes (2012) chama a atenção para utilização da pesquisa bibliográfica de forma concomitante com a documental, pois elas se complementam diante do referencial histórico-cultural.

Essa maneira de investigação é também uma peculiaridade da teoria histórico-cultural: pode-se destacar e estudar o específico, mas sempre analisá-lo na relação com o todo. [...] um trabalho extremamente teórico pressupõe não apenas leituras, buscas, mas também escolhas e seleção de informação, senão, corre-se o risco de virar um amontoado de informação que apenas indica, mas não analisa (PRESTES, 2012, p. 406).

O autor destaca, ainda, que a junção possibilita desfazer mitos, esclarecer informações e gerar novas questões, permitindo pensar as especificidades em relação ao todo. Quanto aos objetivos, à pesquisa mostra-se exploratória e explicativa, oportunizando o aprofundamento de discussões, no caso do presente estudo, que dizem do processo de ensino da matemática.

Para a análise dos dados bibliográficos e documentais seguiremos os indícios propostos por Ginzburg (1989, 2006), pois uma investigação minuciosa possibilita revelar além do conteúdo manifesto, busca nas entrelinhas do contexto *“a ideologia que pode estar oculta por trás da mais normal e, à primeira vista, inocente operação cognitiva”* (GINZBURG, 2006,

p. 16). Com essa forma de caminhar adentramos no processo que envolve pedagogia, matemática e construção social.

Cursos de pedagogia no contexto da educação superior brasileira

Compete aos cursos de pedagogia no Brasil a formação de professores para atuação na educação infantil, ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos, como também em áreas de administração escolar e pedagógica. A institucionalização ocorreu em 1939, porém foi marcada por movimentos anteriores, para Brzezinski (1996) a década iniciada em 1930 foi fundamental, pois apresentou acontecimentos educacionais, socioeconômicos e culturais que definiram a criação dos cursos de pedagogia no contexto brasileiro. Entre esses acontecimentos, a autora destaca a Revolução de Trinta, a Carta Magna da Educação de 1932, publicada através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Movimentos que entre outros objetivos visavam à formalização da função docente, para Melo (2007) a criação do curso superior de pedagogia demarcou o processo inicial da profissionalização do magistério.

Constatamos que o percurso da profissionalização do magistério no Brasil foi influenciado pelos diversos contextos políticos e sociais, vivenciados desde a Colônia até a República, caracterizando-se por uma diversidade de ações implementadas no âmbito da política educacional. No tocante a estas ações, porém, ganha preponderância a política de formação, com a criação das Escolas Normais durante o século XIX e o seu processo de organização e consolidação ao longo do século XX. É a partir dessas escolas que teremos demarcado um processo inicial de profissionalização do magistério e avançaremos posteriormente, em 1939, para a criação, na Faculdade Nacional de Filosofia (da Universidade do Brasil), do Curso de Pedagogia, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Daí não ser difícil perceber a preeminência – quase exclusividade – da questão da formação no entendimento, até os dias de hoje, do que significa profissionalizar os professores (MELO, 2007, p. 46).

A normatização nesse período obedecia à formação padrão para os cursos de bacharelado, no esquema curricular chamado 3+1, essa padronização seguia as concepções da época, envolvendo três anos de

estudos com conteúdos específicos e mais um ano de estudo referente a conteúdos educacionais para os que quisessem o título de licenciado.

Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação dos desempenhos dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios. A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3 + 1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química (SAVIANI, 2008, p. 219)

Esse padrão dissociava conteúdos específicos de matérias pedagógicas, para Saviani (2008) foi somente em 1980 que as mudanças efetivas nos cursos de pedagogia foram sentidas. Brito (2006) corrobora com esse pensamento destacando que as discussões, desse período, foram caracterizadas por professores que buscavam melhores condições para sua profissão e, também, traziam preocupações com os contextos sociais de seus alunos. O curso de pedagogia passou a assumir o compromisso da formação de crianças e adultos, atuando nas diferentes fases e com os diversos conteúdos acadêmicos: matemática, ciências, geografia, história, língua portuguesa. Imbernón (2006) pontua que as mudanças não se revelaram suficientes para garantir acesso, qualidade e valorização da profissionalização docente, sendo que, somente 1996 outros rumos são tomados, com a aprovação da Lei nº 9394/96 instituindo novas perspectivas para as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho (BRASIL, 1996, p.1).

A LDB reafirma a educação como direito, de caráter social e cultural, e como direito é necessário que todas as condições sejam garantidas, sejam essas condições de oportunidade ou de qualidade. Visando essa garantia a Lei nº 9394/96 normatiza;

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementado, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, 1996, p.11).

Pelo exposto, verificamos a importância dos pedagogos, sendo eles os profissionais responsáveis pelas diversas disciplinas em diferentes fases do ensino, pelos processos administrativos, pela coordenação e direção do ensino básico. O pedagogo tornou-se responsável tanto por competências administrativas, como pelas disciplinas educacionais, sendo um generalista em seus conteúdos. Não acrescentamos críticas ao professor generalista, porém questionamos os resultados obtidos em áreas específicas, principalmente na educação matemática.

Skovsmose (2007) chama a atenção para as especificidades da educação matemática, processo que se desenvolve desde os primeiros anos escolares e, fundamental à construção da cidadania; um movimento integrado, global e básico que prepara o cidadão para viver em sociedade. O ensino, de conteúdos matemáticos, construído no início escolar tem como fundamental agente: o docente. O professor de matemática da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é o profissional que desenvolveu seu processo didático principalmente nos cursos de pedagogia, apreendendo no decorrer de sua formação as intenções explícitas e implícitas delineadas pelo sistema educacional, fato que merece atenção.

O ensino da matemática como construção social

Observando o panorama do ensino de matemática no Brasil, notamos que é um saber ofertado nas séries iniciais da educação básica,

principalmente por profissionais que cursaram pedagogia (GATTI; BARRETO, 2009). Os pedagogos acompanham as crianças no processo de ensino-aprendizagem da matemática em diferentes etapas educacionais, desenvolvendo conceitos essenciais para posterior continuidade e adensamento dos estudos. Nesse contexto encontramos importante elo entre a educação básica e superior, o currículo desenvolvido nas escolas e aplicado pelo docente.

Segundo Apple (1979) o currículo escolar é dominado por uma ideologia, constituído nas relações de poder, sancionado pela sociedade. Pensando o sistema educacional brasileiro, notamos que não está definido um currículo nacional unificado, porém esse fato não indica sua inexistência, ele está pontuado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que delimitam a seleção dos conteúdos organizados em blocos: números e operações, espaço forma, grandezas e medidas, tratamento da informação.

Atualmente, há consenso a fim de que os currículos de Matemática devam contemplar o estudo dos números e das operações (no campo da Aritmética e da Álgebra), o estudo do espaço e das formas (no campo da Geometria) e o estudo das grandezas e das medidas (que permite interligações entre os campos da Aritmética, da Álgebra, e da Geometria e de outros campos do conhecimento). Um olhar mais atento para nossa sociedade mostra a necessidade de acrescentar a esses conteúdos aqueles que permitam ao cidadão tratar as informações que recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando ideias relativas à probabilidade e à combinatória (BRASIL, 1997, p. 49)

Os conteúdos são indicados nos PCN e algumas observações dizem de aplicações matemáticas no cotidiano, para Ribnikov (1987) dissociar os conteúdos de seu contexto revela que o ensino é orientado de forma fragmentada e superficial, uma prática comum no ensino da matemática. Para o autor, desenvolver aritmética, geometria, álgebra e trigonometria desagregada do contexto histórico e cultural, é sistematizar o processo de ensino-aprendizagem de forma estática, desconsiderando o sujeito como agente do processo.

Tirar o sujeito, do ensino da matemática, é aceitar um processo educacional limitado por grades sociais e disciplinado por interesses

hegemônicos. A matemática é construída pelo ser humano no dinamismo dos diversos contextos, tratá-la independente do processo de sua construção é tentar subtrair o humano da ciência, isso provoca distorções no ensino à medida que a matemática “é uma forma de consciência social do homem” (RIBNIKOV, 1987, p. 15).

Pensar a educação como processo social e cultural é reconhecer sua historicidade, assim, é na interação com as atividades humanas que o desenvolvimento matemático acontece. Situação que localiza o ensino nos meios de produção, onde pessoas são classificadas, rotuladas e enquadradas em determinadas funções, algumas são categorizadas como capazes de produzir em benefício da sociedade, enquanto outras devem aprender a reproduzir, vivenciando a subserviência, uma produção que pode ser facilmente substituída, então descartável.

Não são todos que participam da economia [...]. Alguns grupos de pessoas parecem ser descartáveis. Mas, o que isto significa do ponto de vista da educação matemática? Temos que considerar de que forma a educação matemática poderia também preparar alguns grupos para serem descartáveis. É possível ver a estrutura dos testes que se passam numa avaliação como um sistema que ajuda a selecionar as pessoas que não são ‘necessárias’ para a economia informacional. Pierre Bourdieu fala sobre um ‘estado de nobreza’, cujos componentes seriam aqueles que teriam acesso ao poder e ao controle. Bourdieu afirma que a educação matemática parece desempenhar certo papel nesse contexto. Sucesso em matemática poderia ser um caminho de ingresso para esse estado de nobreza. Eu acho importante acrescentar que uma derrota na matemática poderia ser um caminho de ingresso para a condição de ‘descartável’ (SKOVSMOSE, 2005, p. 130).

Com este olhar, o currículo não diz apenas de conteúdos, mas de um processo sociocultural localizado em determinado espaço e tempo, situação que de modo algum questiona os avanços possibilitados pela matemática, mas reconhece que;

Muita educação em matemática pode ser vista como preparação para pessoas que estão se encaminhando

para operar em situações de empregos recheadas de matemática implícita. A essas pessoas nós podemos chamar de operadores, a educação matemática é parte dessa preparação (SKOVSMOSE, 2007, p. 187).

Mudar, quando o assunto é o ensino da matemática, é considerar não apenas a evolução dos conteúdos, mas o currículo proposto e as ideologias presentes no contexto sociocultural, para Montejunas (1989) é necessário desvelar as mensagens implícitas no fazer docente, pois o ensino da matemática precisa sair de modelos impostos, para questionar e desenvolver. A sociedade passou por transformações, onde recursos tecnológicos adentraram as casas e as escolas, exigências sociais se alteraram, então, as modificações, vão além de fórmulas e métodos, envolvem a ação do professor.

A matemática apenas copiada, além de revelar um professor-cópia, nega sua função propedêutica de saber pensar; vira “decoreba” desvairada, como é uso nos vestibulares; é mais importante passar pouca matéria, mas compreendê-la em seu raciocínio completo, do que entupir o aluno extensivamente; não basta também aplicar o que não se compreendeu, a peso de exercícios repetidos que, no fundo, apenas “treinam” (DEMO, 2003, p.77)

Apple (1979) destaca a importância de o professor conhecer e refletir sobre sua profissão e formação, pois considera que a própria ação docente está carregada de valores, fato que contribui para que o currículo se efetive como prática social.

O professor ao atuar com uma boa intenção ingênua desconhece que o agir pedagógico está condicionado a fatores que ultrapassam o âmbito local. As decisões incorporam as intenções que quando não refletidas tornam o docente mais uma engrenagem de domínio da máquina de ensino. Sem análise e melhor compreensão das suposições existentes no fazer docente, os educadores correm o risco de permitir que valores ideológicos operem através dele (ROLIM, 2009, p. 146).

A ação docente carregada de valores não é algo que acontece somente no meio universitário, para Apple (1979) são operações ideológicas

presentes desde o jardim de infância que perpassam o conteúdo, sendo expressas na forma de ensinar. É através do ensino, nas relações didáticas que “os alunos internalizam mais do que os conteúdos, desenvolvem valores e normas para servir a sociedade” (GIROUX, 1997, p.62).

As operações ideológicas ganham novos significados quando considerada a relação conteúdo-metodologia como uma prática social, nas palavras de Giroux (1997) toda metodologia que se desenvolva ignorando as relações sociais existentes na aula é incompleta, pois os próprios conteúdos ensinados são legitimados pela sociedade. Nesse contexto o professor, ao atuar sem reflexão do momento histórico e cultural no qual trabalha, passa a ser um reproduzidor de normas sociais.

Para Skovsmose (2001), o fundamental na atuação docente é tornar o aluno capaz de criar matemática, situação em que o estudante não é apenas aquele que segue o modelo, mas o que dialoga com o conhecimento matemático a partir do professor, e o professor é aquele que reconhece que ao desenvolver conceitos matemáticos está ensinando mais do que um conteúdo, ele está se posicionando na estrutura social.

Os estudantes na maioria das escolas, e nos centros urbanos em particular, recebem uma visão que serve para legitimar a ordem social vigente, de vez que despreza sistematicamente a mudança, o conflito, e os homens e as mulheres como criadores, assim como, portadores de valores e instituições. [...] É preciso ressaltar outro aspecto – o fato de que as estruturas de significados são obrigatórias. Os estudantes a recebem de pessoas que são “importantes” em sua vida, os professores (APPLE, 1979, p. 154).

O professor ao desconhecer que sua ação ultrapassa os objetivos das propostas curriculares, ignora também que, suas opções são posicionamentos diante do domínio da máquina de ensino. Sem questionar, o docente corre o risco de agir na contramão da democratização e torna-se mais uma das engrenagens para manutenção da hegemonia societária. Nesse processo, a educação matemática está longe de se manter neutra, ela se constitui enquanto ação social, “o contexto da sala de aula de matemática molda nossa experiência de uma forma bem diferente do que outras situações o fazem” (SKOVSMOSE, 2001, p. 130).

Considerar a importância dos professores na estrutura social, bem como, a influência da matemática na sociedade contemporânea, revela a

importância dos cursos de pedagogia. Proposição que situa o fazer docente para além das paredes escolares, referindo-se a um conjunto de múltiplas relações, que coloca na formação do pedagogo o fio condutor para transformações sociais.

Considerações finais: desafios e perspectivas

Situar o ensino da matemática no contexto da educação superior, especificamente nos cursos de pedagogia é trazer à tona um movimento complexo, intrinsecamente relacionado ao cenário social e ao processo histórico da educação no Brasil.

A educação superior brasileira traz o estigma da segregação, nas palavras de Cunha e Leite (1996, p. 23) é uma educação que se perpetuou nas “diferenças entre sujeitos, que centra-se em práticas estratificadoras de transmissão de conhecimento.” Educação influenciada pelo mercado de trabalho e pela economia, cujo currículo acaba por produzir níveis de emprego para as diferentes populações escolares, legitimando a ordem social vigente. Direcionando o olhar para um conteúdo específico, no caso a matemática, observamos que longe de ser uma ciência neutra e acabada, é construção histórica que diz dos sujeitos e da sociedade.

Com essa perspectiva, o ensino da matemática é processo que perpassa os cursos de pedagogia chegando à educação básica, percorrendo determinado currículo outorgado pela sociedade enquanto método de ensino. A educação matemática como construção social apresenta-se repleta de intencionalidades, sendo por vezes utilizada como ferramenta de classificação e exclusão, nas palavras de Bampi (2007, p. 35) “indivíduos são qualificados em fracassados e bem sucedidos a partir do seu desempenho em matemática, por meio dessa classificação, opera-se uma diferenciação que não é das aptidões matemáticas, mas dos próprios indivíduos”.

Nesse cenário, garantir o direito à educação superior como bem público é reafirmar o compromisso do Estado com o cidadão e com a democracia, um direito que diz da educação básica, mas também, da formação de pedagogos, considerando as diferentes áreas do saber, principalmente a matemática, que até hoje, mantém elevado índice deficitário. A ação oposta desenvolve o processo de exclusão, com inculcação de fracasso e incapacidade social, o ensino da matemática centrado exclusivamente em conteúdo, coloca o domínio sob a responsabilidade do sujeito que conhece, perpetuando a divisão social.

Não dominar conteúdos matemáticos, cria em nossa cultura movimentos que classificam sujeitos, acabando por influenciar não apenas as relações que ocorrem em sala de aula, mas que causam fragmentações e são perpetuadas pela sociedade, segundo Apple (1979, p. 54) a instituição escolar está explicitando nesse quadro sua verdadeira função social, a de preparar “tanto conhecimento como pessoas, fundamentalmente, o conhecimento formal e informal é usado como um intrincado filtro para preparar as pessoas, frequentemente por classe”.

Diante das reflexões apresentadas, observamos que a educação matemática foi por vezes utilizada como ferramenta de segregação e para entender esse processo é necessário dar voz aos excluídos, pois somente os que foram silenciados socialmente podem trazer uma nova versão à história. Nesse movimento destacamos a importância do professor e de sua prática pedagógica, pois à medida que o docente questiona valores explícitos e implícitos existentes em seu fazer, está contribuindo para revelar suposições ideológicas inerentes as normas hegemônicas dos sistemas educacionais, ação que possibilita examinar as imposições sociais e buscar o desenvolvimento de atitudes democráticas.

Reconhecer no ensino valores e ideologias situa a ação docente para além dos limites escolares, uma construção social onde a educação é possibilidade, um meio capaz de produzir fissuras nos muros da exclusão. O caminho de sucesso para o ensino da matemática no Brasil não existe previamente, e por isso, aponta a urgente necessidade de ações conjuntas, das escolas, de políticas públicas, dos professores e da sociedade, ações essas que busquem entre suas metas, a melhoria da matemática desenvolvida nos cursos de pedagogia, o que certamente trará contribuições efetivas para a educação básica.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ANTUNES, C.; TODESCHINI, M. A matemática atraente. *Revista Veja*, São Paulo, ano 40, n. 10, p. 78-81, mar., 1999.

BAMPI, L. Ordenando poder-saber: produção de identidades e hierarquização de diferenças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº9394/96: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRITO, R. M. Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. *Revista Dialógica*, Manaus, AM, v. 1, n. 1, p. 1-10, jul. 2006.

BRUNNER, J. J. *Educacion Superior en America Latina: cambios y desafios*. Santiago: Impresos Lahosa, 1990.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CUNHA, I. M.; LEITE, D. B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FÁVERO, M. D. L. D. A. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

FONSECA, S. O ensino superior e as políticas públicas brasileiras que interferiram no modelo de gestão das IES entre 1956 a 2002. In: X Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2009, Curitiba, PR. *Anais do X Educere*, Curitiba, PR: Champagnat, 2009. p.11.056- 11.070.

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

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

KASSAR, M. C. M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 413 – 430 jul./dez. 2003.

LIBERALI, F. C. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVID, M. C. *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 89-108.

MELO, K. M. S. *Formação e profissionalização docente: o discurso das competências*. Maceió: Edufal, 2007.

MONTEJUNAS, P. R. A evolução do ensino da matemática no Brasil. In: Garcia, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989. p.150-163.

OECD. *PISA 2012*. Programme for international student assessment: results from PISA, 2012. Disponível em: < <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PRESTES, Z. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 401- 407 jul./dez.. 2012.

ROLIM, C. L. A. O ensino da matemática como prática social: lições de silêncio. *Quaestio*, Sorocaba, SP, p. 141-152, jul./dez. 2009.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores

Associados, 2008.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes, 2001.

SGUISSARDI, W. Modelo de expansão da educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. Guetorização e globalização: um desafio para a educação matemática. *Zetetike*, Campinas, SP, v. 13, n. 24, p. 113-142, jul./dez. 2005.

_____. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, A. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de Psicología General. *Obras Escogidas*, v. 2. Madri: Visor, 2001.

RIBNIKOV, K. *História de las matemáticas*. Moscou: Mir, 1987. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/213663863/K-Ribnikov-Historia-de-Las-Matematicas>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

Data de recebimento: 06.06.2014

Data de aceite: 25.06.2014

SINAES E A LEGISLAÇÃO APLICÁVEL NO SISTEMA ESTADUAL: O REGIME DE COLABORAÇÃO

SINAES AND THE APPLICABLE LEGISLATION FOR THE SYSTEM: THE COLLABORATIVE SCHEME

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima¹

Flávio Luiz S. J. Cunha²

Jaime Santana Orro Silva³

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e sua aplicabilidade aos sistemas estaduais, tomando como referência a Universidade do Estado de Mato Grosso, a partir do Regime de Colaboração. A avaliação da Educação superior no Brasil é regulamentada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual prevê a participação das IES pertencentes aos Sistemas Estaduais por meio da adoção de regime de colaboração. A metodologia utilizada foi a análise dos documentos legais: Lei 10.861/2004 que regulamenta o SINAES; Resolução 311/2008-CEE-MT e o regime de colaboração (CONAES/MEC e CEE/MT). Os resultados apontam que a aplicação do SINAES nas universidades estaduais, a partir do regime de cooperação, pode estar em meio a nós que precisam ser desatados a fim de consolidar um termo de cooperação explícito e exequível para os entes federados que possibilite melhoria das atividades desenvolvidas pela Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: SINAES, Universidades Estaduais, regime de colaboração.

ABSTRACT: The aim of this paper is analysis of the evaluation standards of Higher Education Institutions (HEI) and its applicability to the state systems, with reference to the University of Mato Grosso, from the collaborative schemes. The assessment

¹ Docente do Curso de Pedagogia e coordenadora do PPGEduc da Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-doutora em Educação com especificidade em Avaliação Educacional. Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação da UNEMAT. Líder do Grupo de pesquisa GEPAVE/CNPQ: Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional; Membro da Rede Universitas/Br e do Observatório em Educação Superior e, ainda, da Rede Inovação e Avaliação/UFRGS. Participante do Projeto Acesso e Permanência na Educação Superior e Coordenadora do Projeto “Políticas de avaliação e inovação da educação superior: impactos na produção do conhecimento” financiado pelo CNPq. elizeth@unemat.br

² Docente efetivo do curso de Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutor em Economia Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2008). Tem experiência na área de Estatística, com ênfase em Ensino de Estatística, atuando principalmente nos seguintes temas: indicadores de sustentabilidade, diretrizes curriculares e políticas públicas. Atua também no planejamento, coleta e análise de dados. flaviocunha@unemat.br

³ Docente efetivo do Curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Direito Público. Doutorando em Ciências Sociais pela Universidad del Museo Social Argentino. Membro do Grupo de pesquisa GEPAVE/CNPQ: Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. sorros@terra.com.br

of higher education in Brazil is regulated by the National Assessment of Higher Education (SINAES), which provides the participation of the Institutions of higher education that belong to the State systems by means of collaborative schemes. The methodology used was the analysis of legal documents: Law 10.861/2004; 311/2008-CEE-MT-resolution and the collaborative scheme (CONAES /MEC and CEE/ MT). The results show that the application of the SINAES in state universities, from the cooperation schemes seems to us to be 'knots' that must be untied in order to consolidate an explicit and practicable cooperation agreement for federal agencies enable, in search for the improvement of the activities developed by the University.

KEYWORDS: SINAES, State Universities, collaborative scheme

Introdução

O objetivo deste artigo é realizar uma análise reflexiva sobre as normas aplicáveis à avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), bem como, sua aplicabilidade no sistema estadual de Mato Grosso, a partir do Regime de Colaboração firmado entre os entes da federação através da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT)). A avaliação da Educação superior no Brasil é regulamentada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenado pela CONAES e administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). A metodologia da avaliação abrange dez diferentes dimensões com o objetivo de avaliar e melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das IES. O processo avaliativo deve ser visto e aplicado em ato contínuo em todas as IES públicas e privadas do Brasil, para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão, das instituições e da prestação de contas à sociedade.

Segundo Romanelli, 2009, p. 23,

A educação para o desenvolvimento, numa realidade complexa, como é a brasileira, teoricamente não é um conceito fácil de se construir, já que se trata de pensar a educação num contexto profundamente marcado por desníveis. E pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso.

O Ensino Superior no Brasil se deu inicialmente com o período em que a família real portuguesa permaneceu no país (1808 a 1821), porém a primeira instituição de ensino superior somente foi organizada oficialmente em 1920 (Universidade do Rio de Janeiro), criada pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo do Presidente Epitácio Pessoa. Inobstante desde 1912 já existir a Universidade do Paraná, a verdade que o governo federal não reconhecia a instituição por conta da baixa densidade demográfica da região, de sorte que a referida instituição veio somente ser reconhecida em 1946.

Importante destaque está relacionado ao Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil e se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras, que no seu art. 5º, já demonstrava preocupação e compromisso com ensino eficiente dentro das instituições de educação, segundo este artigo a constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras;

II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessários ao ensino eficiente;

III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária; IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto (grifo nosso).

O aludido dispositivo já apresentava requisitos básicos a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior, seja quanto à qualidade de ensino ou quanto à necessidade de financiamento suficiente para manutenção da eficiência do ensino superior, ou seja, em outras palavras, apesar de não prever expressamente a necessidade de avaliação institucional, a exigência de buscar a eficiência já estava inserida no texto e, falar de eficiência é mencionar que já havia preocupação quanto à qualidade do ensino nas instituições de ensino superior nos princípios mercadológicos.

Nessa perspectiva ressalta-se, que “a avaliação é um instrumento indispensável de gestão necessária para se mensurar os esforços da organização, na sua qualidade, sua excelência, utilidade e relevância”

(MEYER, 1993).

Numa perspectiva atual e pertinente, Cruz, 2004 afirma que as discussões sobre avaliação há muito tempo estão presentes dentro das universidades, pelo menos das públicas, no movimento docente, no cotidiano da prática docente acadêmica, sendo assim, esta não é uma questão nova. “Embora alguns cheguem até a considerar que os professores universitários não querem enfrentar esta questão, ela é antiga, porque tem estado presente em sucessivos governos, e tem sido pauta no Congresso Nacional do movimento docente da categoria”.

A denominada *avaliação institucional* em nosso contexto brasileiro cresceu em relevância a partir da década de 90, impulsionada pelo mesmo fenômeno já ocorrido na Europa e nos Estados Unidos, quando as instituições de ensino começaram a praticar a avaliação institucional e a desenvolver teorias sobre essa prática. Além disso, a

exigência da avaliação tem crescido na mesma proporção em que aumenta a crise das universidades, em grande parte em virtude das dificuldades orçamentárias e da sua crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas que lhe são postas (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 31).

A avaliação institucional tem como objetivo rever o projeto acadêmico e sócio-político-administrativo da universidade, visando promover uma permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. Desde a criação do concurso vestibular pelo Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, não há dúvida que a intenção era integrar a qualidade de ensino para todo o território, porém a necessidade de avaliação institucional atual, comprovou-se que não era uma solução, mas apenas uma peça dentro do complexo processo de construção de um ensino superior de qualidade.

Essa preocupação com a implantação de mecanismos de avaliação para a educação superior brasileira foi estimulada por organismos internacionais. Segundo Peroni (2003, p. 110) “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos Projetos”.

Dias Sobrinho (2002) analisando o papel desempenhado pelos

Organismos internacionais na imposição de modelos de avaliação, relata que as políticas empreendidas pela União Européia de ajuda financeira aos países mais pobres, aqueles que sofrem atrasos em seus processos de desenvolvimento, como exemplo, o Brasil, produziram a necessidade de avaliações sistemáticas com o propósito de apreciar a eficácia das intervenções e seu impacto. Destaca a interferência técnica, política e financeira de dois Organismos: a OCDE e o Banco Mundial que não se limitam em financiar e cobrar avaliações e também intervém na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses.

No caso do Banco Mundial todas as ajudas financeiras a países em desenvolvimento e pobres são necessariamente associadas a avaliações. Aos países que buscam seus empréstimos, o Banco Mundial impõe que a “educação se ajuste a uma nova realidade de restrições orçamentárias, torne-se mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, particularmente estreite seus laços com a indústria e assuma a racionalidade do modelo gerencial” (Dias Sobrinho, 2002, p. 35). A idéia de avaliação que se deriva é a da medida, da eficiência e da produtividade educativa através de indicadores econômicos e financeiros. Perspectiva de avaliação que está presente no contexto internacional da educação superior.

Na Europa o chamado Programa de Avaliação Institucional (*Institutional Evaluation Programme*) é um serviço independente prestado pela *European University Association (EUA)*. Foi criado para disponibilizar as instituições de ensino superior uma avaliação abrangente, conduzida por equipes formadas por líderes experientes de instituições européias de ensino superior e para garantir que os procedimentos e os processos implementados pelas instituições avaliadas pudessem ser comparados com as melhores práticas internacionais.

Em Portugal, por exemplo, temos a lei nº 38/1994, que em seu art. 5º mencionava o seguinte:

Resultado da avaliação:

1. Os resultados da avaliação serão considerados pelo Ministério da educação para efeito da aplicação de medidas adequadas à natureza das actividades avaliadas, nomeadamente:
 - a) Reforço do financiamento público;
 - b) Estimulo à criação de novos cursos ou desenvolvimento

Vale citar a título de informação extraída do site da Universidade de Évora- Portugal, que a avaliação institucional também tem sido aplicada plenamente na Comunidade Européia, sendo que há um órgão supranacional denominado de EUA (*European University Association*) – Associação Européia de Universidades.

O Programa de Avaliação Institucional da EUA (*European University Association*) – Associação Européia de Universidades visa melhorar as práticas de gestão e os procedimentos para a garantia da qualidade da instituição. A avaliação é realizada do ponto de vista da própria instituição de forma a garantir por parte dos avaliadores uma boa compreensão do contexto institucional que lhes permita fazer recomendações com vista a aumentar a eficácia dos processos de gestão interna e os mecanismos de qualidade. É, pois, formativa e orientada para o futuro já que coloca a ênfase no desenvolvimento da instituição.

Estas avaliações destinam-se a apoiar as instituições participantes, o seu desenvolvimento contínuo nos domínios da gestão estratégica e da cultura de qualidade. A avaliação não tem como finalidade produzir julgamentos ou *rankings* entre instituições, mas apresentar recomendações para melhorar os processos de governança e de gestão e a organização dos procedimentos de melhoria da qualidade. Desta forma, o programa visa dar resposta às necessidades, à missão, à cultura e à situação da instituição e é orientado para o futuro, para o seu superior desenvolvimento (IADE).

Recentemente a Comunidade Européia criou as *Agências de Acreditação* com o objetivo de avaliar as instituições de ensino superior e os resultados servem para a acreditação dos Cursos e das IES. Em Portugal a *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* é uma fundação de direito privado instituída pelo Estado Português com a missão de proceder à avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como desempenhar as funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. A Agência foi criada pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro. Segundo o Decreto:

Esta avaliação sublinha a necessidade de conceber um sistema em que, com base nos resultados da auto-avaliação das instituições de ensino superior, cuja importância cumpre reconhecer, a avaliação externa passe a estar a cargo de entidades que lhe sejam efectivamente externas e não de entidades delas

representativas em cuja actividade se confundiam avaliadores externos e avaliados. Preconiza-se assim a criação de uma agência de garantia da qualidade do ensino superior independente das instituições a avaliar, ao contrário da prática até então seguida. Essa agência deverá ser responsável pela avaliação e acreditação das instituições e seus ciclos de estudos, sendo que a acreditação dependerá, integralmente, dos resultados do processo de avaliação (Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro).

No contexto internacional das universidades a avaliação da qualidade assume o princípio de controle e passa a ser exercido com os olhares externos a instituição com o objetivo de acreditar ou exclusivamente de favorecer os atos autorizativos. Este princípio, atualmente, faz parte do contexto da avaliação das universidades brasileiras.

A educação e a avaliação na Constituição Federal Brasileira de 1988

A atual Carta Magna vigente em nosso ordenamento jurídica desde 5 de outubro de 1988, trás em seu bojo, dispositivos específicos conferindo grande importância a educação, assim no art. 6º foi inserida a educação como direito social, já no art. 23 foi instituída competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para proporcionar meios de acesso a Educação, além disso, no art. 24 estabeleceu-se a competência dos entes federativos para legislar de forma concorrente sobre educação, o art. 205 menciona que a educação é um direito de todos e dever do Estado, o art. 206 estabelece uma série de princípios aplicáveis a educação, bem como o art. 209, inciso II, estabelece como condição a necessidade de avaliação da qualidade do Ensino pelo Poder Público. A Constituição da República Federativa do Brasil – 1988 destaca:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VII - garantia de padrão de qualidade;

(...)

Art. 209 - O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

(...)

II – autorização e **avaliação de qualidade pelo poder público** (grifo nosso);
(...)

Saliente-se, não obstante vários dispositivos constitucionais citam a educação, a preocupação com a educação na Carta Magna não foi aparentemente semelhante em importância aos direitos trabalhistas e tributários, haja vista que em relação às referidas matérias constitucionais, o Poder Constituinte deu evidente atenção, com detalhamento de direitos pertinentes a matéria trabalhista e da mesma forma se deu com relação à matéria tributária, onde foi esquadrinhada no corpo da Constituição Federal, em verdade a Educação vem ser tratada mais especificamente pelo Legislador infraconstitucional, enquanto o Poder Constituinte deu atenção para estabelecer normas de caráter geral, optando por destinar ao legislador infraconstitucional a regulamentação da educação, como por exemplo, a Lei 9.394/96, que instituiu as diretrizes básicas da educação em nosso país.

A Atual Constituição tem proporcionado um momento bastante especial para a Educação, pois estamos em pleno Estado Democrático de Direito, portanto a abertura proporcionada pela Carta Magna Brasileira, fora de qualquer dúvida, serviu para toda a sociedade, mormente a comunidade acadêmica tivesse o interesse para discutir livremente sobre a educação e o caminho a ser trilhado.

A Educação e a Avaliação regulamentada pelas Normas Infraconstitucionais

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação no Brasil, e fixou princípios a serem observados, corroborando o contido no art. 206 da Constituição Federal: a) princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; c) princípios do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; d) princípios do respeito à liberdade e apreço à tolerância; e) princípios da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; f) princípios da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; g) princípios da valorização do profissional da educação escolar; h) princípios da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; i) princípios da garantia de padrão de qualidade; j) princípios da valorização da experiência extra-escolar; k) princípios da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Não há dúvida que os princípios estabelecidos tenham como fito direcionar a educação brasileira para um ensino de excelência, porém o princípio da garantia de padrão de qualidade nos remete a necessidade de estabelecer mecanismos para que a qualidade seja sempre um processo em constante construção.

A LDB estabelece nos dispositivos as possibilidades de avaliação da qualidade do ensino superior ministrado, de sorte que a partir da vigência do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 passamos a aplicar o contido na referida norma.

A Lei 10.861 de 10 de abril de 2004 estabeleceu o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do país como sendo o novo instrumento de avaliação superior do MEC/INEP. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, levando em consideração no processo avaliativo as 10(dez) dimensões, a saber: 1-missão e desenvolvimento institucional; 2-políticas para a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluindo os estímulos para a produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; 3-responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere em sua contribuição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; 4-comunicação com a sociedade; 5-políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; 6-organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; 7-ínfra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; 8-planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; 9-políticas de atendimento ao estudante; 10-sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Os processos avaliativos serão coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que é órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES ao qual compete

estabelecer diretrizes, critérios e estratégias para o processo de avaliação, em conformidade com suas atribuições legais de coordenação e supervisão do processo de avaliação da educação superior.

A operacionalização será de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com base na Portaria Nº. 2.255, de 25 de agosto de 2003, Art. 1. O HYPERLINK "<http://www.inep.gov.br>" INEP, criado pela Lei Nº. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001. Dentre outras função, hoje o INEP é o órgão responsável pela operacionalização dos processos coordenados pela CONAES, cabendo-lhe implementar as deliberações e proposições no âmbito da avaliação da educação superior, bem como produzir relatórios pertinentes para o parecer conclusivo a ser emitido pela CONAES que os encaminhará aos órgãos competentes para que se proceda os atos autorizativos (credenciamento e renovação de credenciamento da Instituição, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos Cursos).

É de competência de cada instituição realizar a sua autoavaliação como componente da avaliação institucional, que é a ênfase do SINAES. Para tanto cada IES compõe a CPA (Comissão Própria de Avaliação), cuja constituição deve ser instituída por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos. A CPA tem atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Cabe citar que a CPA foi criada pela Legislação de Ensino Superior do MEC – Lei 10.861 de 10 de abril de 2004 e pelo Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Essa comissão é elemento obrigatório para todas as instituições de ensino superior do País e tem por objetivo avaliar a IES de forma autônoma, apresentando seu relatório de avaliação para o dirigente institucional e para o INEP, possibilitando à IES o aperfeiçoamento de seus processos internos no que diz respeito às dez dimensões do SINAES. Dessa forma, a Avaliação Institucional é um processo permanente de construção e formação, tendo como objetivo criar um hábito dentro das instituições ou mesmo uma cultura avaliativa que atenda a interesses da comunidade,

respeitando os objetivos da avaliação formativa. Aliás, a avaliação institucional faz-se necessária nas instituições de ensino superior, pois dinamiza a prática pedagógica e constrói uma cultura de redirecionar caminhos, quando preciso for.

O outro instrumento de avaliação do SINAES é o ENADE (Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes) que é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), composto também pela avaliação de cursos e das instituições. É um instrumento destinado a avaliar o desempenho dos estudantes com relação: a) aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação; b) ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; e c) ao nível de atualização dos estudantes com referência à realidade brasileira e mundial.

Quanto à organização do SINAES a norma estabeleceu que a regulação, supervisão e avaliação serão de competência do Ministério da Educação através do Ministro como órgão máximo da educação superior no Sistema Federal, tendo inserido a Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Secretaria de Educação à Distância, Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

O SINAES estabelece através dos atos autorizativos os procedimentos para funcionamento das Instituições de Educação Superior, inclusive denominando de atos administrativos de credenciamento e reconhecimento de IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. Cabe ressaltar, que no tocante ao tipo de Instituições, estarão submetidas à avaliação todas as IES do Sistema Público Federal, Estadual e Municipal, Privado, Comunitário e/ou Confessionais (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Centros de Educação Tecnológica, Institutos Superiores de Educação).

A efetividade das normas do SINAES no Sistema Estadual: o regime de colaboração e o caso da UNEMAT

O SINAES, como Sistema Nacional, prevê a participação das IES pertencentes aos Sistemas Estaduais, conforme previsto pelo art. 211 da CF e art. 8º da Lei 9.394/96, por meio da adoção de *regime de colaboração* onde

com a assinatura do termo de cooperação temos a construção do Sistema Nacional de Avaliação. No âmbito da atuação da União consta a determinação para assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em sistema de colaboração, ou seja, através do regime de colaboração entre os entes federal e estadual serão estabelecidas as prioridades e a melhoria da qualidade de ensino, sendo que tanto no âmbito federal como no âmbito estadual haverá de forma concorrente a atuação para fins de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e estabelecimentos de ensino superior.

Neste contexto, torna-se de gente relevância a verificação da efetividade das normas pertinentes a avaliação no âmbito do SINAES no contexto da UNEMAT, como universidade estadual. Como se efetiva juridicamente a participação da UNEMAT no SINAES? Ainda faz-se relevante verificar a quantidade de informações que estão de posse dos envolvidos em todo o processo avaliativo, seja quanto ao grau de envolvimento, bem como na consciência da importância do processo de avaliação para toda sociedade.

Essas são algumas das questões de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, que tem como objetivo analisar os impactos, os sentidos, os efeitos e as mudanças provocadas pelo SINAES em face da Universidade do Estado de Mato Grosso. A questão que refere-se a aplicabilidade da legislação do SINAES no sistema estadual de ensino, foi analisada comparando a Lei 10.861/2004/SINAES e o regime de colaboração assinado entre o CEE/MT (Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso) e a CONAES.

A Universidade do Estado de Mato Grosso iniciou o seu processo de avaliação institucional em 1997. Pelos documentos analisados, o projeto começou a ser elaborado em 1994 atendendo a carta convite do *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB), mas somente em janeiro do ano de 1997 foi composta a primeira Comissão Central de Avaliação Institucional, que implantou o processo de avaliação institucional na UNEMAT. As discussões com a comunidade acadêmica pautaram nos objetivos de fazer chegar a todos os segmentos da Universidade a proposta de Avaliação Institucional do PAIUB, sua origem e vinculação com o MEC, bem como, seus princípios norteadores, concepções e características.

A concepção de avaliação que orienta o processo de avaliação institucional da UNEMAT desde o seu início está sustentada na avaliação

participativa. No seu início a metodologia que orientou a proposta estava sustentada pelo PAIUB. Observamos nas análises da trajetória da avaliação institucional da UNEMAT a sua autonomia para construir e reconstruir o processo de avaliação e a grande participação da comunidade acadêmica na etapa de diagnóstico, no momento de responder os instrumentos propostos pela comissão de avaliação.

Em 2004, em atendimento às exigências do INEP/MEC, houve uma reestruturação da proposta de avaliação que estava sendo executada aos princípios do SINAES.

A partir das análises realizadas nos documentos legais em relação ao SINAES, evidenciamos que a avaliação institucional em âmbito do Estado de Mato Grosso é regulamentada pelo SINAES (CONAES/MEC), pela Resolução nº 311/2008 (CEE/MT) e pelo regime de colaboração (CONAES/MEC e CEE/MT).

A resolução normativa nº 311/2008 – decorre de ação conjunta do CEE/MT e da CONAES e é norma de aplicação no Estado de Mato Grosso, com fito de instituir mecanismos de organização e funcionamento das Instituições de Ensino Superior, onde se atribui a responsabilidade ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso - CEE/MT e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECITEC/MT, quanto as IES. A referida norma distingue o papel SECITEC/MT bem como do CEE/MT, deixando bem claro e de forma expressa que ao CEE/MT segundo o art. 1º, § 2º da Resolução nº 311/2008 tem atribuída a responsabilidade pela regulação, realizada por atos administrativos que autorizam o funcionamento das IES, regulação esta que se dá através do credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento e modificações do curso superior, conforme constou no art. 29 e seguintes, e quanto a SECITEC/MT tem estabelecida a competência para a supervisão das instituições de ensino superior, segundo art. 1º, § 3º da RS nº 311/2008, onde terá que anualmente acompanhar as IES, através de verificação *in loco* os cursos superiores autorizados, reconhecidos e criados pelas IES que forem submetidos ao ENADE, na forma do art. 70 e seguintes da Resolução nº 311/2008, ou seja, norma com evidente intento interventivo no âmbito do Estado de Mato Grosso.

Na Universidade do Estado de Mato Grosso através da Resolução nº 002/2005, editada pelo Conselho Universitário – CONSUNI, regulamentou a Comissão Própria de Avaliação – CPA, com objetivos principais de coordenar os processos internos de avaliação da Universidade, auto-

avaliação institucional, sendo que na mesma época o Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso - CEE/MT, firmou com Ministério da Educação e Cultura – MEC, por meio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) o Termo de Cooperação, para fins de ampliar a atuação do CEE/MT nos processos de avaliação externa da Unemat, inclusive apoiando e orientando a Unemat a participar efetivamente na avaliação do desempenho de seus acadêmicos através do ENADE.

Os resultados do ENADE devem integrar todo processo de avaliação, acompanhando e complementando os procedimentos da avaliação institucional e dos cursos. Devem ainda, garantir a integração dos instrumentos e efetivação do SINAES, promoção de seminários sobre avaliação do ensino superior do Mato Grosso, apoiar e reconhecer as Comissões Próprias de Avaliação, apoiar e acompanhar todo o processo de auto-avaliação, estimular os docentes da Unemat a integrarem o banco nacional de avaliadores das comissões externas de avaliação da Instituições de Ensino Superior, qualificados pelo INEP, e ainda, aplicar penalidades às Instituições - as instituições que se classificassem nos níveis mais baixos deveriam assinar um protocolo de compromisso firmado ou *pacto de ajustamento de conduta* com o Ministério da Educação, no qual se comprometeriam a adotar medidas para garantir melhorias na qualidade institucional. O não cumprimento do pacto deveria resultar em severas penalidades, incluindo a perda do credenciamento institucional e/ou do reconhecimento do curso, conforme permissivo do art. 10 da Lei 10.861, 14 de abril de 2004.

A CONAES/MEC teve reservado, pelo termo firmado, a promoção de indicadores comuns de avaliação com o CEE/MT, avaliação periódica do próprio regime de colaboração, estimular e realizar periodicamente programas de capacitação de avaliadores, encaminhar relatórios de resultados ao CEE/MT, homologar os resultados da avaliação das IES vinculados ao CEE/MT, em suma, os papéis exercidos pelo CEE/MT e pela CONAES/MEC são de extrema importância para os atos autorizativos. Enquanto o CEE/MT exerce a avaliação *in loco* por meio da SECITEC/MT (Resolução 311/2008), ou seja, aplica todos os institutos de avaliação diretamente à UNEMAT com nítido objetivo de regular, supervisionar, o ente federal tem o papel de buscar integração com o ente estadual, para fins de que avaliação instituída pelo SINAES seja efetivamente aplicada, inclusive confirmando os resultados, pois o ato de homologar as avaliações restou atribuído ao ente federal, prescrito no termo de cooperação técnica.

Portanto, a participação e integração concorrente do CEE/MT e CONAES/MEC gera obrigações legais para a UNEMAT, pois, ao mesmo tempo que está jurisdicionada ao CEE/MT para fins de atos autorizativos, está também dependente da CONAES/MEC como representante do ente federado, para implantar o processo de avaliação nos termos do SINAES e a sua homologação se dará em nível nacional a ser proferida pelo Órgão Colegiado Federal. Contudo, não há dúvida, que a autonomia Estadual é destacada pelo termo de colaboração, haja vista que toda a operacionalização do processo de avaliação resta de competência do Estado, nos termos do SINAES, que vai supervisionar e regular a atuação das IES, ou seja, mesmo a homologação a ser conferida pelo ente federativo, depende de todo processo de avaliação legitimado pelo CEE/MT.

Observa-se no Termo de Cooperação Técnica a falta de clareza sobre essa homologação da avaliação pela CONAES. A Resolução 311/2008 estabelece as funções do CEE-MT e da SECITEC/MT, porém não deixa explícito como se darão as relações destas instâncias com o SINAES. De posse dessas inconcretudes no processo de colaboração entre os entes federados em relação a avaliação e a regulação do Sistema Estadual de Mato Grosso, a UNEMAT continua operacionalizando o seu processo de avaliação institucional, mas fica na balança, ora prestando informações ao INEP (Censo da Educação Superior, ENADE, CPA e outras tantas), ora prestando informações à SECITEC/MT (Comissão externa de avaliadores), ora atendendo as recomendações dos atos autorizativos do CEE/MT.

Observa-se que cada órgão e ente federado está preocupado em exercer bem a sua função, porém não observamos uma preocupação com a integração dos diversos instrumentos de avaliação do SINAES (avaliação institucional, avaliação dos cursos e ENADE), esse princípio da integração dos diversos instrumentos para avaliar a qualidade institucional fica comprometida, já que o primeiro (avaliação institucional) é de responsabilidade da IES com prestação de contas à CONAES/INEP, SECITEC/MT e CEE/MT; o segundo (avaliação e supervisão dos avaliadores externos) fica sob a responsabilidade da SECITEC-MT e o terceiro (ENADE) totalmente operacionalizado pela CONAES/INEP e os atos autorizativos ficam sob a responsabilidade do CEE/MT. Ao que nos parece, nessa complexa rede de atribuições se perde a função central do SINAES, que é a avaliação e melhoria da qualidade da IES a partir da integração de diversos instrumentos avaliativos.

A aplicação do SINAES nas universidades estaduais, a partir do

regime de cooperação pode estar em meio a *nós* que precisam ser desatados a fim de se consolidar um termo de cooperação explícito e exequível para os entes federados que possibilite a melhoria das atividades desenvolvidas pela Universidade.

Conclusão

As questões acerca da avaliação e da legislação vigente em relação ao SINAES merecem os seguintes destaques:

- O SINAES é uma **obrigação legal**, estabelece uma imposição em face do administrado, o que significa a falta de liberdade para discussão sobre o conteúdo da norma, haja vista que o legislador brasileiro, compreendeu que a avaliação institucional deve ser obrigatoriamente observada. Saliente-se, que o controle da qualidade da educação foi conferido ao Poder Público pela LDB no seu art. 7º, inciso II haja vista que a própria Constituição Federal determina a observância do princípio da garantia de padrão de qualidade, prevista no art. 206, inciso VII. Princípio de avaliação da qualidade que faz parte de acordos internacionais e do contexto da internacionalização das universidades.

- O SINAES e a legislação aplicável têm **finalidade nitidamente regulatória das instituições**, ou seja, os resultados das avaliações realizadas por determinação legal serão utilizados para fins de *acreditação*, inclusive para eventuais intervenções do Poder Público nas instituições de ensino.

- Interessante observar que o SINAES e legislação aplicável também estabelecem a **obrigatoriedade da avaliação**, das instituições, dos cursos e dos acadêmicos, com finalidade de melhoria da educação superior.

- A Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, define que a CPA deve contar com a presença de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e da sociedade civil organizada.

- A resolução normativa nº 311/2008 – CEE/MT é norma de aplicação da avaliação e regulação no Estado de Mato Grosso, com fito de instituir processo de regulação e supervisão das Instituições de Ensino Superior, conforme consta em seu art. 29, onde se atribui a responsabilidade pela função regulatória ao CEE/MT e a avaliação e supervisão à SECITEC/MT, na forma do art. 70, ou seja, norma com evidente intento interventivo no âmbito do Estado de Mato Grosso para as Instituições de Educação Superior.

Analisando essas considerações, citamos Dias Sobrinho (2003, p. 92-93) ao mencionar que

a avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputa de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades.

Não é de se surpreender que as avaliações e as conseqüentes reformas na educação superior, conduzidas por agências governamentais ou por organizações multilaterais carreguem uma forte orientação econômica e até economicista. Como cada avaliação afirma os valores que se prega num determinado governo ou sociedade, ela será veículo de mentalidades e filosofias educativas ali predominantes. Afinal, é com base em seus diagnósticos, que se elaboram as políticas públicas, se fixam determinados currículos, se valorizam programas e se legitimam saberes e práticas. “Mesmo quando são os elementos técnicos que se tornam mais visíveis nas discussões, em realidade são valores políticos, filosóficos, éticos ou até mesmo interesses marcadamente mercantis que realmente estão em questão”, acentua Dias Sobrinho.

A legislação vigente sobre o processo de avaliação da Educação Superior, principalmente no que tange a colaboração entre os entes da federação, não possibilitou a percepção de uma perspectiva democrática, tendo em vista a definição de normas em relação ao SINAES, ora pela federação, ora pelo Estado, normas estas que são imposição e determinação para a prática da avaliação e da regulação da IES. Temos que concluir que o objetivo regulatório das normas, e o chamado ranqueamento, acabam por ser considerado como nivelamento de instituições como um produto a ser ofertado no mercado de consumo, quando em verdade a educação deveria ser tratada como um bem público, ou seja, não transacionável, direito inalienável do cidadão, com evidente intenção de proporcionar melhorias a própria sociedade.

Cabe considerar, que segundo Gasparetto (2011) o foco da Universidade centra-se no conhecimento dos problemas, limitações, condições e potencialidade e na tomada de decisões, tendo como horizonte a melhoria e a mudança do seu funcionamento. O foco do Estado centra-se no controle, na regulação, na normatização, no credenciamento e descredenciamento, na garantia de um mínimo de condições e de qualidade nos serviços prestados. O Mercado, por sua vez, segundo sua lógica interna

de dinamismo, competição ou concorrência, tem seu foco centrado na hierarquização, na premiação, na punição ou exclusão: *quem não tem competência não se estabelece*.

Sendo assim, a avaliação institucional deve ser vista como um processo de criação de cultura, de busca contínua de atualização e de auto-superação pelos atores-sujeitos e de auto-regulação institucional ao nível das estruturas de poder e do sistema, assegurando, assim, sintonia com as mudanças operadas no entorno, na economia, na ciência e na tecnologia. Em relação ao termo de cooperação técnica firmado entre o CEE/MT e a CONAES/INEP para operacionalização do SINAES nas Universidades Estaduais de Mato Grosso, concluímos que não está explicitado com clareza as formas técnicas e metodológicas e as competências dos entes federados na prática dos instrumentos de avaliação, o que compromete a essência do SINAES que é a conjugação de vários instrumentos de avaliação. Ristoff (2004, p. 181) corrobora com esta análise ao afirmar que o SINAES desloca o seu centro de uma simples prova para a conjugação de instrumentos diversificados, entre eles cita, a avaliação institucional, a avaliação de áreas e cursos, a avaliação do desempenho discente, o censo da educação superior, a avaliação da pós-graduação pela CAPES. Esses instrumentos diversificados permitem lançar diferentes olhares sobre os cursos, a instituição e sobre a educação superior em geral.

Referências

Associação Europeia das Universidades. European University Association - EUA: Programa de Avaliação Institucional. Universidade de Évora. *Relatório de Avaliação da EUA dez. 2007*. Disponível em: http://www.qi.uevora.pt/EUA_relatorio_versao_traduzida.pdf. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 21 nov. 2010.

_____. *Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920*. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=14572tipo norma=DEC&data=19201223&link=s> Acesso em 21 nov. 2010

_____. *Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 21 nov. 2010

_____*Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/115157/decreto-68908-71> Acesso em 21 nov.2010

_____*Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm Acesso em 21 nov. 2010.

_____*Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937.* Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716> Acesso em 21 de nov. 2010

_____*Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em 21nov.2010

_____*Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm Acesso em 21 nov.2010

_____*Lei nº. 10.269, de 29 de agosto de 2001.* Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/101042/lei-10269-01>. Acesso em 21 nov.2010

_____*Lei 10.861 de 10 de abril de 2004.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em 21 nov. 2010.

_____*Portaria Nº. 2.255, de 25 de agosto de 2003.* Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do?...2760>. Acesso em 21 nov. 2010

_____*Resolução nº 311/2008-CEE/MT.* Disponível em: <http://www.cee.mt.gov.br/atosnormativos>. RESOLUÇÃO 0311-2008 Educação Superior. Acesso em 21 nov. 2010.

CRUZ, Hélvia Leite. *Avaliação: uma velha e nova questão.* In: www.adunb.org.br, 2004. Acesso em 14 out. 2010.

DIAS SOBRINHO, José (org.). *Avaliação institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados.* Campinas - São Paulo: UNICAMP, 1995.

_____. *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação de educação superior no Brasil*. In: Freitas, Luiz Carlos de (org). *Avaliação: construindo o Campo e a Crítica*. Insular, Florianópolis, 2002.

_____. *Objetivos e efeitos da avaliação*. In: DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. Cortez, São Paulo, 2003, p. 91-134.

GASPARETTO, Agenor. *Avaliação Institucional: Processo Doloroso de Mudança: a Experiência da Uesc - Ilhéus-BA*. In: cappf.org.br/tiki-download_file.php?fileId=40. Acesso em 21 nov. 2010.

MEYER, Victor Jr. *A busca da qualidade nas instituições universitárias*. Enfoque, Rio de Janeiro – RJ, v. 10, p. 18-21, set. 1993.

RISTOFF, Dilvo Ivo. O SINAES e os seus desafios. *Revista Avaliação*. ano 9, vol. 9 – n.1, mar. 2004.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 34. ed., Petrópolis – RJ: ed. Vozes2009.

Data de recebimento: 16.06.2014

Data de aceite: 30.06.2014

EDUCAÇÃO INTEGRAL, ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO INTEGRADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA

INTEGRAL EDUCATION, FULL-TIME SCHOOL AND INTEGRATED CURRICULUM: AN ANALYSIS FROM A PUBLIC SCHOOL

Ozerina Victor de Oliveira¹
Rita de Cássia Santana Kiss²

RESUMO: Esta pesquisa indaga sobre uma organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Seu objetivo é identificar mudanças na organização do tempo e do conhecimento curriculares a partir de um Programa de Escola de Tempo Integral, tendo em vista compreender se essas mudanças interferem positivamente na formação integral dos alunos. Ela foi realizada por meio de fontes bibliográficas, documentais e de entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas de uma escola pública, as quais foram decisivas para a compreensão do currículo. À luz de estudiosos da Educação Integral (TEIXEIRA, 1962; FELÍCIO 2011 e 2012; MONLEVADE, 2009) e do currículo integrado (FAZENDA, 2000), foi possível visualizar analisando os dados coletados, que existem obstáculos de diferentes ordens na realização da Educação Integral, mas também que existem evidências de superação de problemas existentes no trabalho pedagógico da escola pesquisada, no sentido da formação de valores, envolvendo habilidades do ser humano que vão além do racional.

PALAVRAS - CHAVE: Formação Integral, Integração Curricular.

ABSTRACT: This survey asks about a curricular organization from the perspective of Integral Education. It aims to identify changes in the organization of time and knowledge of curriculum from a program School Full Time, in order to understand whether these changes interfere positively in the integral formation of students. It was performed by means of bibliographic, documentary and interviews with two pedagogical coordinators of a public school supplies, which were decisive for the understanding of the curriculum. In light of scholars of Integral Education (TEIXEIRA, 1962; MERRIMAN 2011 and 2012; Monlevade, 2009) and integrated curriculum (FARM, 2000), it was possible to visualize the analysis of the data collected, there are obstacles in the realization of different orders of Integral Education, but also that there is evidence of overcoming existing pedagogical work in the school studied, towards the formation of values problems involving human skills that go beyond the rational.

¹ Doutora em Educação pela UERJ – Professora associada I do curso de Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação. DEOE/IE/UFMT. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. ozerina@ufmt.br

² Especialista em Educação Integral – UFMT. Professora nas redes municipal de Cuiabá e Estadual de educação. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. ritaufmt@gmail.com

KEYWORDS: Comprehensive Training, Curriculum Integration.

Para início de conversa

No percurso de realização do Programa Mais Educação em escolas estaduais da cidade de Cuiabá-MT, nota-se a necessidade de se entender a concepção de Educação Integral e, juntamente, compreender a forma de organização do currículo que venha ao encontro do que se propõe na Educação Integral, para que ocorra a aprendizagem e a formação efetivas do educando em sua totalidade.

A proposta de uma Educação Integral é desafiadora, já que está voltada ao conhecimento múltiplo do aluno, porém, muitas dúvidas nos cercam. Existe um modelo de currículo para a Educação Integral? Quais foram as alternativas encontradas pela escola para organizar um currículo na perspectiva da Educação Integral? Que tipo de mudanças ocorreram do início do programa até os dias de hoje? O que permaneceu e está dando certo?

Partindo de tais anseios, analisamos o processo histórico de definição do currículo, tomando como base as mudanças e permanências de organização do conhecimento e do tempo presentes no currículo de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso. Essa análise visa estabelecer ligações com o contexto histórico da escola, observando se essas mesmas mudanças ou permanências têm ocorrido no sentido de concretizar um currículo coerente com o que se propõe na Educação Integral.

Para isso, faz-se necessário nela identificar a noção de currículo, compreendendo o cerne da proposta de educação integral para, assim, perceber os possíveis avanços no que diz respeito à organização do tempo e do conhecimento escolar em seu processo histórico.

A pesquisa foi desenvolvida na escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, localizada na cidade de Cuiabá-MT. Tomamos como base os anos de 2012 e 2013, período em que um programa com vistas à realização da Educação Integral foi desenvolvido na referida escola. Almejamos observar, a partir deste programa, de que forma ele poderia contribuir para a construção de um currículo voltado às reais necessidades de organização do tempo e para a aquisição da aprendizagem esperada em uma Escola de Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral.

Optamos por esta unidade escolar, por estar localizada em uma região carente, cercada pelos mais diversos problemas sociais que, de forma direta, afetam a escolarização das crianças que lá vivem e que são

enfrentados no ambiente escolar, tais como: falta de atenção, agressividade, baixo rendimento escolar, baixa autoestima, falta de cuidados com o corpo, falta de respeito com os colegas, professores e funcionários, além dos altos índices de crianças e adolescentes envolvidos na criminalidade.

Na realização desta pesquisa foi feito estudo bibliográfico, estudo documental e entrevistas. O primeiro envolve o conhecimento do que vem sendo produzido pela comunidade científica com relação a essa temática, voltada à organização do currículo para a Educação Integral. No segundo, foram considerados documentos, tais como leis, portarias e projetos pedagógicos. Na terceira fonte de dados foram entrevistadas as coordenadoras pedagógicas da escola e do Programa Mais Educação³.

Para a fundamentação teórica foram necessárias leituras relacionadas ao tema, com o intuito de situar a compreensão de Educação Integral, Escola de Tempo Integral e organização do tempo e do conhecimento curricular na Educação Integral.

Iniciaremos com Anísio Teixeira (1971), educador de peso histórico, que implementou algumas escolas de tempo integral no Brasil, no período de 1920 a 1960. Com ele buscamos entender a concepção de Educação Integral em uma Escola de Tempo Integral. Abordaremos também a produção de Helena Maria dos Santos Felício (2011, 2012), que faz análises significativas quanto à construção do currículo de escolas de tempo integral, que contemple, ao mesmo tempo, duas instituições: a “formal e não formal”, além de nos orientar para a existência polissêmica de conceitos sobre a Educação Integral que vem sendo produzida no meio científico. Recorreremos, ainda, a João Monlevade (2009) que, em seu estudo a respeito de Anísio Teixeira, mostra a necessidade de se desenvolver de maneira eficaz a ideia de educação em tempo integral, visto que, no decorrer do processo de modernização do Brasil, sentiu-se o desejo por um novo modelo de educação voltado à integralidade do ser humano.

Não poderíamos deixar de considerar, ainda, as contribuições de Ivani Fazenda (2000), que traz importantes debates sobre integração na educação e nos alerta para a percepção de que esta só será possível se antes ocorrer a “interação” e, neste sentido, faz-se primordial compreender seu significado, já que a organização do conhecimento significativo é o

³ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir à ampliação da jornada escolar e à organização curricular na perspectiva da educação Integral.

resultado de um processo integrador entre instituição de ensino, professor e aluno.

Muitos foram os enfrentamentos vivenciados pela escola pesquisada, desde a introdução do referido programa de Educação Integral, até o efetivo funcionamento das atividades, buscando incessantemente a melhor maneira de se organizar um currículo voltado à realidade da comunidade na qual a escola está inserida. Afirmar que encontramos soluções, talvez fosse o sonho de todos aqueles que estão experimentando esse projeto educacional, de ser humano e de sociedade.

Caracterização da escola

Em meio a tantas instituições sociais, a escola se apresenta como fundamental para o ser humano em sua trajetória de vida, visto que lhe fornece subsídios para o seu desenvolvimento pessoal e crescimento social. Por esta razão, é imprescindível que ela tenha uma participação positiva, agradável e qualificada, que colabore decisivamente na formação do homem enquanto cidadão, profissional produtivo, enfim, como criatura humana em seus mais amplos aspectos. Ela contribui ativamente na iniciação e desenvolvimento de conhecimentos empíricos, científicos e na compreensão da realidade, já que se apresenta como um rico espaço que possibilita a produção cultural e a socialização de conhecimentos.

Na realização desta pesquisa, tomamos como base a experiência vivenciada pela Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. Esta escola foi criada por meio da luta de uma comunidade do bairro Jardim Leblon, na cidade de Cuiabá, que unida e determinada buscou melhorias para seus moradores. Tal reivindicação se deu em função da falta de vagas para pessoas em idade escolar, já que as escolas vizinhas não comportavam a demanda, obrigando crianças, jovens e adultos a se deslocarem até o centro da cidade em busca de escolarização.

Para além da força da comunidade, a determinação do local em que a escola se encontra é resultado de uma parceria entre estado e município para a criação desta instituição de ensino, uma vez que foi construída em uma área que pertencia à Polícia Militar. Essa construção se deu entre 1987 e 1988, e a escola recebeu o nome do Presidente Tancredo de Almeida Neves, que falecera em 1985.

Hoje a escola atende os seguintes níveis e modalidades de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), computando, aproximadamente, 655 alunos, distribuídos em três períodos:

matutino, vespertino e noturno.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola, reelaborado em 2012 de forma participativa, conforme consta neste documento, os pressupostos teóricos e metodológicos, nele assumidos, estão voltados para ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, atendendo aos preceitos legais e aos princípios de gestão democrática, visando possibilitar aos educandos a construção de posturas solidárias, comportamento ético e de compreensão da realidade.

Neste documento, a Escola defende e acredita:

Na importância social de seu trabalho; no valor de cada segmento; na capacidade de criação e inovação; na qualidade dos serviços prestados; no trabalho de forma criativa e inovadora em parceria com a comunidade, visando um ensino de qualidade com competência e responsabilidade. Nossa missão consiste em assegurar um ensino de qualidade; garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola; formar cidadãos críticos, capazes de agir na transformação da sociedade (EETAN, PPP, 2012, p. 4).

A escola atende vários bairros da região Leste do município de Cuiabá. São bairros próximos ao centro da cidade, que enfrentam graves problemas, os quais também estão implicados na escola. Por isso, a mesma demonstra grande interesse no desenvolvimento social, político, econômico e cultural de seus educandos, bem como de toda a comunidade que dela usufrui, uma vez que convive com alto índice de violência, considerada uma das comunidades mais problemáticas desta capital.

Baseando-se neste panorama, percebeu-se a necessidade de uma nova maneira de educação, que viesse se preocupar em não apenas tirar o aluno das ruas, fazendo com que o mesmo permanecesse por um período maior na escola, mas também, que estivesse em constante aprendizagem, desenvolvendo e aprimorando as habilidades do ser humano por inteiro.

Nesse contexto, iniciou-se nesta unidade escolar, em março de 2010, o Programa Mais Educação. Este foi criado pelo Governo Federal através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, visando normatizar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio de atividades extraclasse em contraturno escolar, incluindo os seguintes campos da educação: artes, cultura, esporte e lazer. O mesmo abrange, também, processos formativos que se desenvolvem na

convivência comunitária, com manifestações culturais que venha a reforçar o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral do ser humano (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação tem como objetivo:

(...) contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contri-buições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, Art. 1º).

O Programa ainda traz como algumas de suas finalidades:

(...) ampliar o tempo e o espaço educativo do ambiente escolar, contribuir para a redução da evasão e reprovação melhorando as condições de rendimento e aproveitamento escolar, prevenir o combate ao trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência, além de promover a formação da sensibilidade e criatividade em seu processo de desenvolvimento humano e a aproximação entre escola, família e comunidade... (BRASIL, 2007, Art. X).

Em entrevista com membros da equipe pedagógica da escola, buscamos compreender melhor de que maneira esse programa tem acontecido dentro da escola e obtivemos as seguintes informações: os recursos financeiros são liberados às instituições educacionais, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sob a coordenação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); o recurso é repassado às escolas que fazem a adesão ao programa; o valor é pré-definido de acordo com o número de estudantes e é aplicado em despesas com alimentação e aquisição de material, entre outras ações.

Sendo assim, após a escola aderir a esse projeto, ela deve escolher as atividades propostas pelo Programa, entre elas: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.

Com relação à escolha desta escola para a implantação do programa, nos foi apresentado que as escolas são selecionadas a partir de critérios, como o baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB). São escolas que têm entre seus estudantes, em sua maioria, filhos de famílias do Bolsa Família e escolas em regiões de vulnerabilidade social.

Nesta fase de implantação, conforme entrevista com membros da equipe gestora, ocorreram estudos e análises, por parte da escola, a respeito de que forma seria introduzida essa nova oferta de ensino, sendo possível efetivar suas atividades somente em fevereiro de 2012.

No início de 2012, a escola contava com um número de 200 alunos cadastrados nas oficinas ofertadas pelo programa, entre elas: informática, letramento, jornal, capoeira, dança, futsal, vôlei, recreação e jogos, todas realizadas em contraturnos. Hoje a escola conta com a participação desse mesmo número de alunos e oferece as oficinas de apoio pedagógico, capoeira, futsal, inclusão digital, música e rádio escolar, alguns realizados extraclasse, mantendo-se em contraturnos.

A Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, entende que:

O trabalho de ensino e de aprendizagem deve ter por base as necessidades reais de sua clientela – pais, alunos e comunidade em geral – sem, contudo, distorcer a ideia curricular mínima nacionalmente estabelecida pelas leis vigentes. Faz-se necessário garantir, ao final do curso, um ensino de qualidade, isto é, que seja capaz de fornecer aos cidadãos subsídios para enfrentar o mundo que os cerca que está em constante mudança (EETAN, PPP, 2012, p. 6).

Dessa forma, todo projeto é passível de mudanças para se adequar à realidade mutável da sociedade contemporânea e com este não será diferente, já que está aberto às inovações que se fizerem necessárias à sua eficácia e funcionamento.

Educação Integral e Escola em Tempo Integral

As mudanças ocorridas no Brasil nas primeiras décadas do século XX foram sentidas em todas as esferas – econômica, cultural, política e social –, na tentativa de romper com a estrutura arcaica na qual a sociedade estava fundamentada, tornando-se palco de muitas discussões e abrindo espaço para uma nova política educacional.

A forte e marcante presença de uma concepção de Educação Integral

já permeava este cenário e se tornou marca registrada do então jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro Anísio Teixeira, em seus diferentes momentos de atuação política e administrativa neste país.

Percebemos em sua obra *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*, publicada em 1962, que, ainda de maneira pontual, porém já significativa, a necessidade de implantar escolas voltadas à integralidade do conhecimento, visando uma educação de qualidade a toda sociedade.

Para tal, Teixeira diz:

Que seria indispensável manter e não reduzir o número de séries escolares, além de prolongar e não reduzir o dia letivo, enriquecendo o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual e preparando um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola (TEIXEIRA, 1962, p. 3).

Considerado um dos principais idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira, Anísio Teixeira (1962), no contexto do movimento denominado “Pioneiros da Educação”, foi pioneiro na implantação de escolas públicas que refletissem seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos, pois inicia um processo que tenta acabar com o dualismo existente entre escola secundária, voltada para os “ricos”, e escola profissional para os “pobres”, já que defendia a ideia de uma escola que desenvolvesse, ao mesmo tempo, o mental e o manual, a teoria e a prática. Nesse sentido, diz:

Dado este passo, estava aberto o caminho para uma evolução a que não faltariam impressionantes distorções. Primeiro, rompeu-se, desde então, o nítido dualismo educacional de dois sistemas separados, uma para a pequena classe média e outro para as classes dominantes. A escola primária passou a constituir uma escola popular de alfabetização, sem articulação nem com as escolas vocacionais nem com as escolas acadêmicas. Umas e outras passaram a exigir exames de admissão para ingresso em seus cursos, a se iniciarem aos onze anos, os quais, embora destinados a clientela diferentes, já não traziam a marca de sistemas autônomos e, mas tarde, iriam coalescer em um sistema de ensino médio com equivalência entre si dos

respectivos cursos (TEIXEIRA, 1962, p. 23).

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, havia a preocupação de não reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar.

Continuando nossa discussão, não poderíamos deixar de compreender os caminhos trilhados pela Educação Integral em nosso país e, com isso, tomamos como base o texto *Estatuto nº 1.159 de 2009*, de João Monlevade, consultor legislativo, que fez uma análise da obra *Educação não é um privilégio*, de Anísio Teixeira, publicada em 1971.

Observamos que o autor faz uma contextualização da Educação Integral no Brasil, enfatizando que o projeto de educação nessa modalidade não seria algo novo se compararmos a esse atual, visto que, desde os primórdios de nossa colonização, nos colégios jesuítas já se utilizava desse modelo de ensino com uma abrangência teórica e prática.

Tal padrão de ensino se manteve até a década de 20 do século passado, porém sofreu alterações devido ao processo de urbanização sofrida pelo país, associada ao aumento da demanda de mão de obra qualificada que o mercado requisitava para o período. Conseqüentemente, ocorreu a desintegração desse modelo de educação e a queda da qualidade do ensino, acrescido da desvalorização do professor, que passou a ter uma excessiva carga horária de trabalho para obter qualidade de vida (MONLEVADE, 2009, p. 08).

Na década de 1950, Anísio Teixeira já refletia sobre o curto período diário da escola primária no Brasil. Analisando o contexto educacional da época e, mais precisamente, o papel social da instituição escolar, o intelectual brasileiro defendia que seu funcionamento não poderia ocorrer em tempo parcial:

Sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. A escola primária visando, acima de tudo à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo (TEIXEIRA, 1977, p. 79).

Somando esforços em defesa da Educação Integral, Darcy Ribeiro desenvolveu projetos que defendiam este modelo de educação, dizendo ser este o que traz em si a forma eficaz para a formação do indivíduo, já que não poderia ocorrer a separação do intelectual e da prática.

Na década de 80, Darcy Ribeiro afirmava que o aspecto crucial do baixo rendimento escolar residia na ausência do tempo de atendimento dado às crianças. Segundo ele, as crianças pobres, diferentemente das crianças das classes mais favorecidas, que têm em casa quem estude com elas algumas horas extras, só dispunham da escola para lhes ensinar, por isso havia a necessidade de ampliar o tempo desses alunos na escola, proporcionado um tempo maior de aprendizagem.

Partindo dessa contextualização, precisamos nos atentar e ter clara da diferença entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral, tanto defendida por tantos estudiosos, compreendendo de maneira concisa a ideia proposta para esta pesquisa. Ambas possuem significados distintos e, na prática, resultados bem singulares, o que fará a diferença na vida dos estudantes.

Quem nos ajuda nessa compreensão é Maria Helena dos Santos Felício, com seu artigo *Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva de Educação Integral*, publicado em 2011. Ela nos apresenta conceitos fundamentais referentes à distinção desses dois conceitos.

Felício (2011), desde o início, já nos questiona a respeito de tal diferenciação, e nos instiga a querer compreender qual a finalidade de cada uma delas: uma complementa a outra, ou são totalmente diferentes?

A autora apresenta vários conceitos já trabalhados por outros pesquisadores e, partindo deles, percebemos que Educação Integral tem como centro de suas preocupações o ser humano, que deve ser trabalhado em sua multidimensionalidade, e não apenas em seus aspectos cognitivos. Referimos-nos aqui, “as dimensões corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética e estética que leve o sujeito a indagações carregadas de significados que tenha como função sua satisfação e realização, conseqüentemente a evolução plena e prazerosa deste indivíduo” (FELÍCIO, 2012, p. 4).

Para além da ampliação do tempo cronológico dos estudantes na escola, a Educação Integral deve ser vista como uma construção em rede que, partindo de diferentes objetos, possa garantir aos estudantes a resposta para as mais diversas demandas postas pela vida em sociedade.

Neste contexto, pensar em Educação Integral é ter como princípio

a organização que venha satisfazer o que seu conceito define e, para isso, faz-se inevitável a formulação de um currículo que dê ênfase na integração dos conhecimentos a partir da interdisciplinaridade, contemplando o conhecimento de forma abrangente e integral, a partir de experiências e conhecimentos diversos, considerando que não há um único modo de ensinar e de aprender.

É o que nos fala Ivani Fazenda:

A ação de integrar assim compreendida propiciará um vir à tona das potencialidades ou competências escondidas, abafadas, camufladas. Dizemos assim da busca integradora dos projetos coletivos ou comuns. Dizemos da integração como o aflorar de descobertas das pessoas presentes em nossos espaços e em nossos tempos – a descoberta das pessoas em suas múltiplas possibilidades e potencialidades (FAZENDA, 2000, p. 143).

Educação Integral e Escola de Tempo Integral não disputam projetos contraditórios, não são antagônicas. Ambas trazem em si características peculiares, mas complementares: a primeira não existe sem a segunda, mas esta, por si só, não basta. Sendo assim, não é suficiente a escola ser de Tempo Integral sem que a mesma não se preocupe em promover uma Educação Integral com um currículo integrado.

Da teoria à prática

Diante das descobertas encontradas no percurso desta pesquisa, não poderíamos deixar de observar *in lócus* o que realmente se passa no ambiente escolar, sentir, analisar e entender se a Escola de Tempo Integral tem ajudado, ou não, na formação de nossos futuros cidadãos, compreendendo a relação entre o que se propõe e o que tem acontecido na prática, de modo a visualizar se a Escola de Tempo Integral, em uma perspectiva de Educação Integral, tem alcançado os objetivos propostos.

Nesta etapa do trabalho, acontece a observação de fatos e fenômenos, como ocorrem, presenciados por pessoas que estão diretamente ligadas a este processo. Com isso, buscamos coletar dados referentes aos mesmos e, finalmente, analisar e interpretá-los com base na fundamentação teórica anteriormente apresentada, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

A entrevista consiste na compreensão do caminho percorrido

desde a implantação do Programa na escola, a escolha das oficinas, seus maiores desafios, a aceitação de pais, alunos e funcionários da unidade escolar, alterações sofridas nestes dois anos de Programa e, finalmente, que resultados foram obtidos até o presente momento.

Foram entrevistadas duas coordenadoras que serão identificadas aqui a partir de uma ordem alfabética: sendo a letra “A” para a coordenadora com competências pedagógicas referentes ao Ensino Fundamental, e a “B” para a coordenadora do Programa Mais Educação, que acompanhou desde a adesão da escola ao programa e continua a atuar neste novo modelo de ensino adotado pela escola.

No início do Programa, no ano de 2012, foram selecionadas as seguintes oficinas: informática, letramento, jornal, capoeira, dança, futsal, vôlei e recreação e jogos.

Quando questionadas a respeito da escolha destas oficinas, as duas coordenadoras responderam que: “A escolha se deu através de reuniões pedagógicas com todos os professores e funcionários, considerando a real necessidade da clientela escolar, assim como solicitação de sugestão e pesquisas realizadas com alunos e pais, tudo isso aliado à realidade estrutural da escola”.

Partindo desse dado, entendemos hoje, através da leitura do artigo de Ivani Fazenda (2000): *Integração como proposta de uma nova ordem na educação*, que este projeto a ser consolidado necessita efetivamente da compreensão do que realmente seria essa integração que tanto buscamos. Para ela, não ocorrerá a *integração* se, antes, não acontecer a *interação*, e interagir é a necessidade de sentir, olhar, tocar, vivenciar, fazendo, assim, acontecer o relacionamento entre os sujeitos envolvidos no projeto para obter o resultado esperado.

Quando falamos em “integral”, falamos em um todo, por inteiro, e seguindo nesta direção, a concepção de Educação Integral se fixa na formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões; sendo assim, analisando o relato das coordenadoras da escola, observamos que o primeiro passo dado foi justamente buscar a integração de todos os segmentos envolvidos nesse processo de construção.

Neste contexto, pensar em Educação Integral é ter como princípio a organização que venha satisfazer o que seu conceito define e, para isso, faz-se inevitável a formulação de um currículo que dê ênfase na integração dos conhecimentos a partir da interdisciplinaridade, contemplando o conhecimento de forma abrangente, a partir de experiências e

conhecimentos diversos, considerando que não há um único modo de ensinar e de aprender.

Entre as perguntas realizadas na entrevista, indagamos se houve, ou não, dificuldades quanto à efetivação das oficinas escolhidas pela comunidade escolar.

Para a coordenadora “A”, uma das maiores dificuldades foi a falta de “oficineiros” qualificados para a realização das oficinas, somada ao baixo valor pago pelas horas trabalhadas, além da falta de espaço dentro da escola para acolher os alunos.

Para a coordenadora “B”,

O grande desafio ainda é encontrar monitores comprometidos e capacitados, além da precariedade da estrutura física, já que não dispõem de espaço necessário para desenvolver as oficinas, tendo que utilizar pátios ou espaços cedidos através de parcerias com igrejas, centros comunitários e outros, ocorrendo assim, o deslocamento dos alunos até esses espaços.

E continua:

Ensino em tempo integral não dá para ser adaptado. Pegar uma escola convencional e transformar em escola integral não dá certo porque o sistema é diferente. Não é só sala de aula. É preciso uma estrutura específica para que o aluno tenha condições de ensino integral de verdade com todos os espaços físicos integrados ao regime pedagógico.

Partindo de tal perspectiva, analisamos que, se de um lado existe a carência de mais espaços, no interior da escola para atender às oficinas escolhidas, do lado de fora, no entorno da escola, há espaços que ainda não foram vislumbrados, devido ao fato de as escolas ainda estarem muito centradas em seus próprios limites. A Educação Integral propõe que as atividades sejam também realizadas em espaços externos à escola, como, por exemplo, em um campo de futebol, ou praça próxima à escola, em bibliotecas, associações de moradores ou igreja, em um clube, locais estes possíveis à construção do conhecimento.

Diante das experiências trazidas para esta discussão, o desafio é pensar no que se espera hoje da ampliação da jornada escolar. Busca-se ampliar o tempo de permanência na escola para permitir a mobilização das

condições necessárias para uma Educação Integral, porém não se disponibilizam recursos humanos e materiais fundamentais a esse ensino. Estas, e muitas outras dúvidas continuam a pairar sobre a escola aqui relatada, que continua sem respostas.

É preciso, dessa forma, reconhecer as oportunidades educativas disponíveis em outros setores da cidade, ampliando assim a concepção de cidade educadora. Para tanto, é fundamental o estabelecimento de parcerias com outras instituições, a fim de tornar a aprendizagem e o currículo escolar mais significativos. Se temos a Educação Integral como projeto, conseqüentemente haverá a necessidade de buscarmos integrações com os meios disponíveis na sociedade.

Outro fato importante que deve ser mencionado, diz respeito ao interesse e à aceitação dos alunos pelas oficinas ofertadas e quais foram as que mais os atraíram.

Para a coordenadora “A”, as oficinas que mais atraíram e continuam a atrair os alunos são as que envolvem atividades esportivas que ocasionam diretamente o uso do corpo e da mente.

A coordenadora “B” concorda com o interesse por tais atividades, porém diz ter ocorrido, no início, muita resistência por parte dos alunos em frequentar as oficinas realizadas em contratuais, já que aumentaria a carga horária deste aluno na escola. Mas a necessidade das famílias em terem um local de confiança para deixar a criança fazia da escola o espaço ideal para sanar essa dificuldade.

Nas entrevistas observamos que, diante de tais desafios e através das informações coletadas, das experiências vivenciadas e de avaliações realizadas no decorrer do ano de implantação, a escola fez alguma alteração com relação às oficinas para o ano de 2013. Perguntamos então quais foram os motivos.

Para a entrevistada “A”, foram necessárias algumas mudanças, saindo a dança devido a falta de monitores capacitados, e o jornal, ocasionado pela falta de participação dos alunos, entrando a música e a rádio escolar, que trouxeram resultados positivos quanto à participação ativa dos alunos.

A coordenadora “B” assim se manifestou: “Sim, fizemos algumas adequações devido à falta de monitores habilitados para determinadas oficinas e a ausência dos alunos que se inscreveram; com isso, foram buscar outras oficinas, porém participaram com menos frequência”.

Quando questionamos se nestes dois anos de funcionamento do

Programa foi possível perceber alguma melhoria da aprendizagem de um modo geral e quais foram essas melhorias, obtivemos repostas como as que seguem.

Para a coordenadora “A”, não houve mudanças significativas no processo de aprendizagem de sala de aula, mas enfatiza que houve um maior envolvimento dos alunos dentro da escola, em atividades voltadas a convivência, respeito, higiene e conservação do ambiente.

Para a coordenadora “B”, houve mudança no comportamento dos alunos, eles ficaram mais acessíveis e comprometidos com as atividades escolares.

Sabe-se que o comportamento dos alunos está diretamente ligado ao meio em que vivem; dessa forma, observamos que entre as maiores dificuldades da escola, antes da introdução da Educação Integral, era justamente situações ligadas a agressividade, baixo rendimento e falta de assiduidade dos alunos, falta de cuidados com o corpo, falta de respeito com os colegas, professores e funcionários. Com a Educação Integral, estes agora passam a ser motivos relevantes e positivos, destacados nas falas das coordenadoras entrevistadas.

Neste momento, apesar dos desafios ora citados entende-se que as experiências, até então vivenciadas pela escola, têm obtido êxito na realização de um projeto de Educação Integral.

É nesse contexto que reafirmamos a importância da Educação Integral focada em desenvolver alunos de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a Educação Integral reorganiza espaços e conteúdos que reflitam em ações concretas dos sujeitos envolvidos.

Analisando as respostas das coordenadoras, percebemos que, dentro da sala de aula, não houve muita alteração no rendimento dos alunos. No entanto, há que se questionar se está havendo integração curricular entre o que se faz no interior das salas de aula e o que se faz nas demais atividades no interior do Programa Mais Educação. No entanto, tal questionamento requer outra pesquisa.

Não pensemos que isso venha a acontecer de maneira fácil e simplificada, já que o processo de integração/interação, aqui definido, se faz “(...) entre pessoas, e enfrenta barreiras de diferentes ordens culturais, sociais, temporais espaciais e materiais” (FAZENDA, 2000, p. 143).

Partindo dessa perspectiva, podemos analisar que ampliar o período que a criança passa na escola pode ainda não ter garantido o

aumento das oportunidades de aprendizado sistematizado para a Escola Tancredo de Almeida Neves. A constante necessidade da integração/ interação nos permite ressaltar que, ao nos depararmos com a Educação Integral, nos referimos à busca constante do trabalho organizado entre equipe gestora, professores, funcionários, pais e comunidade escolar, e que, sem a colaboração efetiva de todos, jamais será possível por em prática o real conceito de Educação Integral.

Para um resultado mais positivo, entendemos que as atividades com perspectiva de educação integral precisam ter conexão com o projeto pedagógico da escola e devem ser oferecidas por profissionais engajados com os objetivos da instituição.

Sem dúvida, esta discussão implica a retomada da questão fundamental da educação: que formação pretendemos fomentar? Que cidadão se busca formar e por quê? E, para a formação desse cidadão, que conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais? Tais questões nos parecem ser uma constante e não apenas um ponto de chegada.

Considerações finais

O que se destaca é a formação de valores no aproveitamento escolar dos alunos como resultado da ampliação cultural, social, esportiva e tecnológica do currículo. As mudanças registradas pelas coordenadoras entrevistadas, no que diz respeito à evolução da aprendizagem sistematizada, ainda têm ocorrido de forma tímida, porém revelam maior participação nas atividades extraclasse e mudanças significativas no comportamento, levando-nos a compreender que o melhor da ampliação curricular, neste momento, se dá na esfera dos valores, no campo ético.

Nosso estudo se vinculou a uma discussão que permeia a sociedade brasileira há décadas, e, ao enfatizarmos a Educação Integral, procuramos refletir sobre a importância não só do aumento da jornada diária das atividades escolares, como também, de analisar o processo histórico de definição do currículo, tomando como base as mudanças e permanências de organização do conhecimento para a busca da qualidade da educação, proporcionando uma formação do aluno como ser social capaz de se desenvolver plenamente em sociedade.

Ampliar a jornada diária de atividades no ambiente escolar, não significa que o resultado seja positivo no que diz respeito à aprendizagem. O que se percebe é que, se não agregarmos valores concretos vivenciados

pelos alunos em sua vida cotidiana, o tempo em que permanecem na escola será perdido. A escola precisa estar atenta às reais necessidades de seus educandos e, ao estar voltada à Educação Integral, precisa adequar de forma coerente e atrativa o seu currículo.

O que se vê, é a constante necessidade de uma integração, onde se inclua os diferentes segmentos como um todo, e os mesmos percebam que são membros essenciais do processo de educação do aluno.

Cabe à interação intermediar esse processo, já que, por sua vez, implica na participação conjunta, onde todos reajam juntos à mesma situação, de forma a afetar ou modificar a formação dos estudantes de acordo com suas singularidades. A interação busca promover a construção de identidades particulares, com base na observação das diferenças.

Já dizia Ivani Fazenda:

O fato do meu olhar convergir para determinada direção, indica-me que ele é preparado antes de ser direcionado. Há um tempo de espera entre minha intenção e o de olhar. Olho buscando interagir, interar, integrar e nesse ato entregar-me. O tempo do olhar é único, assim como a interação ocorre num momento único... Minha atitude revela-se em meu olhar inquiridor ou inquisidor. Posso olhar para criticá-lo para com ele aprender... Ou afastá-lo (FAZENDA, 2000, p. 143).

O que trará avanços é a forma como olhamos estas mudanças.

Acreditar que a formação integral seja simples, talvez nos alente e acomode nossa angústia em buscar o “perfeito”, o “certo”, o definitivo. Mas, o que nos conforta é justamente não nos prendermos a uma educação inerte, pronta e acabada.

Temos consciência da importância da formação integral dos sujeitos sociais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. O processo não é fácil e exige mudanças constantes. No entanto, é possível que haja escolas pautadas em uma Educação Integral de qualidade, formadora de cidadãos críticos de seu papel social dentro de sua realidade.

Pelo menos, as respostas encontradas nos possibilitam acreditar que é possível lutar, mesmo que ainda de maneira tímida, na construção de uma escola e de um currículo favorável à população atendida por instituições como a Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: DOU, 26.4.2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 17 mar. 2011.

EETAN. Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. Projeto Político Pedagógico (PPP). Cuiabá: EETAN, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In: CANDAU, Maria Vera. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 141-146.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista*, v. 27, n. 03, p. 163-182, Belo Horizonte, Dez. 2011.

_____. Análise curricular da escola de Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral. *Revista e-curriculum*, v. 8, n. 1, p. 01-18, São Paulo, Abril 2012.

MONLEVADE, João. *Estudo nº 1.159*, referente à STC nº 2009-0, do senador Inácio Arruda, que pede estudo sobre a educação em tempo integral, compreendendo jornada integral para os professores e estudantes, e, para estes, introdução de atividades de esporte, cultura e iniciação ao trabalho no currículo escolar. Brasília: 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 38, n. 87, p. 21-33, Rio de Janeiro, jul./set. 1962.

Data de recebimento: 04.04.2014

Data de aceite: 19.06.2014

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) COMO CAMPO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL OU PEDAGÓGICO

EDUCATION IN NO SCHOOL SPACES: THE CENTER OF REFERENCE IN SOCIAL ASSISTANCE (CRAS) AS FIELD OF EDUCATIONAL OR PEDAGOGICAL DEVELOPMENT

Jaqueline Almeida Sousa¹
Lúcia Gracia Ferreira²

RESUMO: Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as propostas educacionais existentes num Centro de Referência em Assistência Social - CRAS do município de Macarani-BA, caracterizado aqui como um espaço de educação não/escolar formal, campo de atuação da Pedagogia Social. Assim, teve-se como objetivos específicos: conhecer os projetos desenvolvidos, verificando de que forma são desenvolvidos e a quem se destina, e identificar quais os profissionais responsáveis pela sua implantação e desenvolvimento. Nessa pesquisa de caráter qualitativo utilizou-se a entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora do CRAS, juntamente com a análise dos documentos da instituição, que nos permitiu extrair as observações conclusivas de que os projetos desenvolvidos no CRAS são educacionais no momento em que proporcionam aos seus usuários a compreensão de que é necessária uma transformação nas suas condições de vida, promovendo assim a emancipação do sujeito, iniciando com a reflexão acerca de sua realidade e da necessidade de transformação, o que por sua vez impulsiona a ação.

PALAVRAS-CHAVE: educação, educação não/formal, Pedagogia Social.

ABSTRACT: This research aimed to analyze the existing educational proposals in the Reference Center for Social Assistance - CRAS municipality of Macarani-BA, characterized here as an area of non formal education, field of activity of social pedagogy. Thus, had as objectives: know the projects developed by checking how they are developed and to whom they are addressed, and identify the individuals responsible for their implementation and development. In this qualitative research study used the semi-structured interview conducted with the coordinator of CRAS, along with analysis of the documents of the institution and that allowed us to

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Itapetinga. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Montenegro. Professora da Rede Pública do Município de Macarani-BA. Participante do Grupo de Pesquisa Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos. Macarani. Bahia. Brasil. jack.uesb@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Itapetinga. Líder do Grupo de Pesquisa Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos. Itapetinga. Bahia. Brasil. luciagraciaferreira@bol.com.br

extract the concluding remarks that projects are developed in CRAS educational at the moment provides its users understanding that is needed transformation in their living conditions, thus promoting the emancipation of the subject, starting with their reflection on reality and the need for transformation, which in turn propels the action.

KEYWORDS: education, non formal education, social pedagogy.

Introdução

A Pedagogia Social ainda é pouco discutida no cenário educacional. As reflexões acerca de seu caráter educativo dão margens a conceituações que direcionam a Pedagogia Social a uma vertente pedagógica que parece não estabelecer vínculos com a educação em seus mais diversos aspectos. Sendo a educação fator primordial para o desenvolvimento integral do ser humano, este trabalho torna-se relevante pelo seu caráter de abrangência social e científica que contribui tanto para questões ligadas a sociedade quanto para a educação.

Pouco se discute a respeito do surgimento da Pedagogia Social, sua constituição e qual o seu lugar na sociedade e no mercado de trabalho, visto que, ela ainda aparece de maneira incipiente no cenário educacional. Ainda existe certa “estranheza” quando esse termo é debatido no âmbito educacional, acreditamos que seja por desconhecimento ou incompreensão. Muitos não conhecem do que trata a Pedagogia Social, qual seu campo de atuação e quem é esse profissional responsável por seu desenvolvimento. Muitos não compreendem como a pedagogia, vinculada estritamente aos espaços educacionais, pode ter uma vertente social, mais uma prova do desconhecimento do processo educativo, que se inter-relaciona ao desenvolvimento da sociedade que acontecem em diversos espaços de interação social.

Filósofos como Platão e Aristóteles já discutiam a Pedagogia Social antes mesmo que ela se tornasse ciência ou campo de estudo ao considerar a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, estando ela presente “nas ações beneficentes do cristianismo ou nas heranças dos educadores como Froebel e Pestalozzi, pedagogos que se tornaram referência na Europa, apesar de não usar a nomenclatura (Pedagogia Social) abraçavam a ideia do sujeito social” (MORAES, 2012, p.2).

Diaz conceitua a Pedagogia Social como:

Uma ciência pedagógica, de caráter teórico-prático, que se refere à socialização do sujeito, tanto a partir de

uma perspectiva normalizada como de situações especiais (inadaptação social), assim como aos aspectos educativos do trabalho social. Implica o conhecimento e a ação sobre os seres humanos, em situação normalizada como em situação de conflito ou necessidade. O conceito de pedagogia social mais generalizado é o que faz referência à ciência da educação social das pessoas e grupos, por um lado, e, por outro, como ajuda, a partir de uma vertente educativa, às necessidades humanas que convocam o trabalho social, assim como o estudo da adaptação social (2006, p. 92).

Na opinião de Diaz, a Pedagogia Social seria uma ciência pedagógica que tem seu foco nas relações que o indivíduo estabelece em sua comunidade para superação de adversidades e necessidades existentes, enquanto ser social. Sua metodologia está voltada aos grupos sociais, a uma educação realizada para atender às situações provenientes das interações do sujeito na sua comunidade, seja num momento de adversidades, na qual necessita de uma interferência para sua superação, como, por exemplo, a adaptação do indivíduo ao meio, seja em situações em que visem manutenção da socialização, no atendimento às necessidades educativas.

A pedagogia, de uma forma geral, ainda passa por um momento de definições curriculares na construção identitária. É comum a associação do pedagogo ao professor e à prática docente, estando este curso sempre vinculado à formação de professores, tendo a escola e a sala de aula como exclusivos campos de atuação. A Pedagogia ainda é vista como um curso de formação de professores para atuação em ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sendo os pedagogos os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. A Pedagogia Social então vai se construindo e ganhando espaços de atuação, garantindo a construção de seu conceito enquanto ciência da educação social e contribuindo para a superação das adversidades sociais.

A figura do pedagogo atuando em espaços não escolares ainda é pouco compreendida e a educação em espaços não escolares ainda é pouco percebida, e o caráter social de sua ação despertou para a investigação do seu desenvolvimento num Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Percebemos que, além dos assistentes sociais e psicólogos, os pedagogos também tinham um espaço de atuação delimitado, mas com

uma nova forma de desenvolvimento profissional, sem perder o caráter educacional de sua prática. Quando percebemos que neste espaço havia atuação dos pedagogos, nosso olhar direcionou-se para a Pedagogia Social.

Tendo pedagogos no quadro funcional do CRAS e por estar a Pedagogia estritamente relacionada ao processo educativo, incitou-nos o questionamento sobre quais as propostas educacionais existentes no CRAS do município de Macarani? Para tentar responder a esse questionamento, viu-se como necessário analisar quais as propostas educacionais existentes no CRAS; conhecer os projetos desenvolvidos, verificando de que forma são desenvolvidos e a quem se destina, e por fim, identificar quais os profissionais responsáveis pela sua implantação e desenvolvimento.

Ao realizar essa pesquisa no ano de 2011 pudemos perceber que, além do caráter assistencial de supressão das adversidades familiares e superação da situação de vulnerabilidade social das famílias referenciadas, o CRAS constitui-se também como um espaço de atividades educacionais.

O campo empírico foi o município de Macarani, situado na região sudoeste da Bahia. Utilizou-se, neste estudo, a pesquisa qualitativa, pois possibilita uma amplitude no que diz respeito às informações coletadas, devido à possibilidade de se estabelecer uma relação interpessoal com o pesquisador e o objeto pesquisado, na qual o pesquisador, na busca pela compreensão dos fenômenos, entra em contato direto com o objeto pesquisado. Através dessa abordagem as informações interagem diretamente com o pesquisador e seus participantes, estabelecendo assim um significado social no universo da pesquisa. Tal significado social vem carregado das influências que exerce o pesquisador no objeto de sua pesquisa, pois ao adentrar no seu universo já traz consigo seus interesses e também busca, na coleta de dados, exercitar sua capacidade criativa para poder extrair as informações necessárias à sua pesquisa.

Severino aponta que todos os trabalhos científicos “têm em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso” (2007, p. 214). Discorre assim, no âmbito pessoal, sobre o envolvimento que tem o pesquisador com o seu objeto de investigação, sendo ele envolvido no seu universo a partir de escolhas que envolvem interesses particulares ao pesquisador, não havendo neutralidade em seu trabalho, conferindo assim o “seu sentido político” (SEVERINO, 2007). Envolvido em sua realidade social, o pesquisador demonstra sua intencionalidade quando adentra no universo de sua pesquisa e se inter-relaciona com seus participantes.

A autonomia na pesquisa se traduz nesse inter-relacionamento com os participantes, reconhecendo e assumindo a relevância da contribuição alheia (SEVERINO, 2007), de forma a enriquecer seus resultados, utilizando-se de sua criatividade no momento da análise para que se possa conseguir extrair dos dados coletados informações pertinentes ao alcance de seus objetivos.

Essa é uma pesquisa exploratória por ter seu campo de pesquisa delimitado para o levantamento de informações, mapeando as condições de manifestação do objeto pesquisado (SEVERINO, 2007). Sendo feita uma investigação direta no campo com um informante da realidade pesquisada, caracteriza-se como sendo uma pesquisa de levantamento, que segundo Gil “apresenta vantagens como o conhecimento direto da realidade” (1987, p.86).

Para a realização dessa pesquisa foi escolhida como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Com o intuito de conhecer os projetos educacionais existentes no CRAS, a entrevista semiestruturada constitui-se como instrumento de coleta que melhor atende ao objetivo proposto ao permitir que as informações sejam coletadas de forma direta através da comunicação estabelecida entre o pesquisador e o sujeito informante da pesquisa.

Como informante e facilitadora de acesso às informações necessárias à realização da presente pesquisa, tivemos uma funcionária pública municipal, pedagoga e graduanda em Bacharelado em Serviço Social, que exerce a função de coordenadora da instituição. A investidura no cargo acontece por indicação que estabelece como critérios: ser funcionário público do município, ter graduação em Pedagogia e/ou Serviço Social e já ter trabalhado na instituição no setor administrativo ou na coordenação dos projetos realizados.

Dessa forma, foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois esta permite que no decorrer de sua realização as interações entre sujeito da pesquisa e o pesquisador ocorram de forma a permitir que as impressões subjetivas do sujeito da pesquisa apareçam para complementares as informações coletadas também com análise de documentos e observações.

A escolha da coordenadora como informante se deu pelo fato de ser a coordenação o setor que abrange todas as informações relativas aos objetivos propostos nessa pesquisa. Para sua realização foram feitas visitas ao CRAS uma vez por semana, durante 5 (cinco) semanas, agendadas previamente, na qual a coordenadora atuou como informante e facilitadora

de acesso aos documentos e às informações pertinentes ao CRAS: sua descrição, estrutura organizacional, recursos, caracterização da população, processo decisório, a relação demanda/cobertura do atendimento e os projetos implementados.

Além de participar da entrevista semiestruturada, a coordenadora também permitiu o acesso aos documentos da instituição para conhecimento e verificação da forma que são desenvolvidos os projetos. A coordenadora do CRAS também possibilitou, através das informações fornecidas por meio da entrevista semiestruturada e da análise documental, a identificação dos profissionais responsáveis pela implantação e desenvolvimento dos projetos realizados na instituição.

Por ser uma pesquisa de campo, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados e sem manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, 123). Dessa forma, impede-se a manipulação dos resultados e obtêm-se informações referentes à realidade observada.

Além das informações relativas ao funcionamento da instituição, foi possível também conhecer os projetos educacionais desenvolvidos pelo CRAS a fim de verificar como são desenvolvidos e a quem se destina. Assim, foi possível fazer a coleta de dados necessária à sua realização.

Conhecendo o CRAS pesquisado

A instituição campo de pesquisa foi no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios. Dada a capilaridade nos territórios, se caracteriza como a principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita o acesso de um grande número de famílias da rede de proteção social.

Esta unidade pública do SUAS é referência para o desenvolvimento de todos os serviços socioassistenciais de proteção básica do SUAS, no seu território de abrangência. Estes serviços, de caráter preventivo, protetivo e proativo, podem ser ofertados diretamente no CRAS, desde que disponha de espaço físico e equipe compatível. Quando desenvolvidos no território do CRAS, por outra unidade pública ou entidade de assistência social privada sem fins lucrativos, devem ser obrigatoriamente a ele referenciados.

A Proteção Social Básica é um dos eixos da estratégia de atuação do governo que, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, objetiva prevenir situações de risco, sendo destinada à população que se encontra fragilizada pelos vínculos afetivos, pela situação de pobreza e/ou pela ausência de acesso precário ou nulo aos serviços públicos. O desenvolvimento de serviços, programas, projetos de acolhimento, convivência e socialização das famílias identificadas com situação de vulnerabilidade, são competências da Proteção Social Básica.

O CRAS é, assim, uma unidade da rede socioassistencial de proteção básica que se diferencia das demais, pois além da oferta de serviços e ações, possui as funções exclusivas de oferta pública do trabalho social com famílias do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e de gestão territorial da rede socioassistencial de Proteção Social Básica. Esta última função demanda do CRAS um adequado conhecimento do território, a organização e a articulação das unidades da rede socioassistencial a ele referenciadas e o gerenciamento e o acompanhamento dos usuários no SUAS. O funcionamento do CRAS vincula-se estritamente ao funcionamento do PAIF, co-financiado ou não pelo governo federal.

O CRAS desenvolve atividades no intuito de promover a transformação da realidade social, de modo que as famílias possam se desvincular da assistência para a independência em suas atividades de manutenção da estrutura familiar.

O Centro de Referência em Assistência Social, que foi a instituição campo de pesquisa, está localizado à Rua Encruzilhada, s/n, no Centro da cidade de Macarani – Bahia. Quanto a sua localização, o CRAS não se encontra em local apropriado, pois o CRAS deve ser instalado no espaço territorial onde haja situações de vulnerabilidade, o que não é o caso do centro da cidade. Foi justificado o fato de o município não dispor de local adequado para sua implantação nos territórios, e que já está em processo de desenvolvimento e implantação do CRAS Móvel, na qual os serviços de acompanhamento e proteção familiar poderão ser ofertados diretamente nos territórios onde há famílias em situações de vulnerabilidade social.

Estão à frente da gestão da instituição:

- uma assistente social, devidamente registrada em órgão correspondente;
- uma pedagoga coordenadora do CRAS;

- uma pedagoga coordenadora do PROJOVEM;
- dois psicólogos, devidamente registrados em órgão correspondente;
- seis monitores que atuam no desenvolvimento dos projetos;
- uma auxiliar administrativa.

É uma instituição com ótima estrutura física, dispondo de amplo espaço para realização das atividades desenvolvidas, bem como para atuação de seus responsáveis no atendimento aos usuários.

O CRAS é financiado pelo governo federal em parceria com a prefeitura municipal. No CRAS (instituição campo da pesquisa) tem um total de 3.200 famílias referenciadas. Todas estas famílias se encontram em situação de risco e/ou vulnerabilidade social. A maioria das famílias tem a mãe como responsável pelo sustento da família.

É uma população extremamente variada em relação à quantidade de membros, porém, todas as famílias convivem num espaço onde suas primeiras necessidades devem ser atendidas e compreendidas como sendo particulares a cada uma delas. Assim, “os modelos de estrutura familiar são denominados por características peculiares e se desenvolvem historicamente, demarcando as suas estruturas, funções, relações, valores e papéis que vão delinear sua evolução” (GONÇALVES; FERREIRA; BARBOZA, 2010, p.146). Desta forma, cada família se apresenta e representa na sociedade de acordo com as particularidades internas que, juntamente com as transformações ocorridas em sociedade, também se transformam. A estrutura familiar do século XXI, que tem também a mulher como responsável pela subsistência, difere-se do século passado quando a mulher tinha seu espaço restringido às tarefas domésticas. Os valores hoje transmitidos não compartilham dos mesmos ideais de décadas atrás. São essas características que determinam cada modelo familiar e, na pluralidade de sua formação, que influencia e são influenciada por fatores externos a ela, as famílias compartilham de anseios comuns quando busca em espaços como o CRAS a supressão de suas dificuldades e sua adequação social.

Nos bairros de cobertura do CRAS são encontradas famílias em situações de pobreza, baixo nível de escolaridade por parte dos adultos e índices altos de violência e desemprego. Encontram-se também famílias com suas moradias sem condições de higiene, o que interfere na saúde e no bem estar dos seus membros. Muitas famílias não fazem uso de água

filtrada. Sobrevivem dos auxílios de programas governamentais (Bolsa Família) e muitas delas parecem não ter perspectivas de melhorias em suas condições financeiras.

O trabalho desenvolvido no CRAS vem justamente tentar romper com esse paradigma e fazer com que os usuários possam perceber que é possível superar as adversidades e alcançar padrões de sobrevivência dignos e distantes do risco social.

As tomadas de decisões são feitas em conjunto. Os coordenadores, a assistente social e os psicólogos estabelecem um plano de ação e buscam, em atividades que englobem todos os envolvidos, atender à demanda dos usuários na busca pela superação de suas necessidades, sempre em conformidade com os objetivos institucionais e com respaldo financeiro do órgão público responsável, atento à realidade territorial. Segundo Braun, “conhecer o território não é apenas conhecer onde, mas o que define a estrutura de certo lugar, contemplando o máximo sobre as relações sociais que se travam nestes espaços” (2010, p. 19). O conhecimento do território abrange não só os aspectos físicos e dimensionais, mas toda a subjetividade existente nesse espaço através da compreensão de seus atores sociais e, intrinsecamente, das suas relações.

O atendimento às famílias é feito diariamente, exceto nos dias de visita domiciliar, e tem-se conseguido estabelecer uma relação de reciprocidade com os usuários no que diz respeito ao atendimento de seus anseios.

O CRAS materializa a presença do Estado no território, possibilitando a democratização do acesso aos direitos socioassistenciais e contribuindo para o fortalecimento da cidadania.

Com a pesquisa foi possível conhecer os diversos projetos desenvolvidos no CRAS em sua totalidade, seus objetivos e metodologia, bem como a quem se destinam. São eles:

- Projeto Coral da Melhor Idade: objetiva contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas da terceira idade. Constitui-se de atividades que preparam as vozes dos participantes para o canto no coral. É um trabalho gradativo que requer acompanhamento contínuo, uma vez que este processo permeia vários aspectos da formação eficaz do conjunto vocal. Tem como justificativa os benefícios atribuídos a Terceira Idade a partir das atividades musicais, tais como aumento da autoestima e autoconfiança,

melhora de sua memória, de sua capacidade cognitiva, de concentração e reforço de habilidades. O trabalho em grupo possibilita o desenvolvimento da comunicação e das relações sociais.

- Projeto Ginástica da Melhor Idade: tem como objetivo promover encontros com idosos que possuem o Benefício de Prestação Continuada – BPC – ou que são beneficiárias do Programa Bolsa Família – PBF -, bem como os que não recebem nenhum benefício. Tem como objetivo fortalecer os vínculos familiares e comunitários, a autoestima, a autonomia, a integração e a participação efetiva na sociedade. As de atividades físicas visam fortalecer a musculatura, melhorar a sinergia motora, a velocidade para andar, a mobilidade, a flexibilidade, além de diminuir o risco de doenças cardiovasculares. Vem sendo oferecida, quatro dias por semana e tem em torno de 100 idosos participantes.
- Projeto Futebol com a Moçada: objetiva incluir as crianças das famílias referenciadas à atividade esportiva, desenvolvendo condições ideais para treinar as habilidades físicas, melhorando a coordenação motora. Com a prática do esporte é possível deixá-las afastados das drogas, da violência e do álcool, promovendo também a socialização. É desenvolvido duas vezes por semana, no ginásio de esportes do município que fica próximo à localidade do CRAS, e tem 150 crianças cadastradas.
- Projeto Teatro Infantil: nesse projeto o desenvolvimento da linguagem corporal e oral das crianças são objetivos primordiais, como também a ampliação da cultura e o amplo desenvolvimento dos demais aspectos de socialização. Funciona duas vezes por semana e tem 50 crianças cadastradas e participantes. Dentre as atividades, há a saída do núcleo (CRAS) para conhecer/visitar os pontos turísticos da cidade. Para efetuar o cadastro da criança, o pai/mãe ou responsável vem até o CRAS para matriculá-lo. São desenvolvidas reuniões periódicas para dar um retorno às famílias quanto ao desenvolvimento das crianças.
- Projeto Voz e Violão: este projeto tem uma característica diferenciada dos demais, sem um público específico, pois nele pode participar desde crianças até idosos, e o objetivo é oferecer aulas de canto e de violão a todos os interessados. É desenvolvido

uma vez na semana, e tem 50 participantes.

- Projeto Projovem Adolescente: O projeto Projovem Adolescente objetiva a capacitação do jovem adolescente para o mercado de trabalho, é um projeto do Governo Federal destinado a jovens entre 15 e 17 anos, sendo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS - o responsável pela execução e gestão deste programa. De acordo com a Lei 11.692/08, o Projovem deve abranger:

I - pertencentes à família beneficiária do Programa Bolsa Família – PBF -, instituído pela Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004;

II - egressos de medida sócio-educativa de internação ou estejam em cumprimento de outras medidas sócio-educativas em meio aberto, conforme disposto na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA;

III - em cumprimento ou sejam egressos de medida de proteção, conforme disposto na Lei nº 8.069, de 1990;

IV - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI; ou

V - egressos ou vinculados a programas de combate à violência, ao abuso e à exploração sexual.

§ 1º Os jovens a que se referem os incisos II a V devem ser encaminhados ao Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo pelos programas e serviços especializados de assistência social do município ou do Distrito Federal, ou pelo gestor de assistência social, quando demandado oficialmente por Conselho Tutelar, Defensoria Pública, Ministério Público ou pelo Poder Judiciário.

Se o jovem completar 18 anos durante a execução das atividades, poderá continuar no Projovem Adolescente até completar o Ciclo em que estiver incluído (I ou II). O Projovem funciona três vezes por semana, e tem em torno de 60 jovens cadastrados participando do projeto.

No CRAS são desenvolvidos também Cursos de Geração de Renda para que as famílias afetadas pelo desemprego possam ter oportunidades de transformar sua situação de vulnerabilidade social para condições mais favoráveis à sua subsistência, proporcionando capacitação profissional e inserção das pessoas ao mercado de trabalho.

Os cursos oferecidos são:

- Manicure e Pedicure;

- Cabeleireira;
- Pintura em Tecido e
- Patchwork.

Analisando os projetos

O Projovem Adolescente, projeto desenvolvido na instituição, se caracteriza pelo objetivo de promover aos jovens das famílias usuárias do CRAS novas perspectivas a respeito de sua vida cotidiana. Ao adentrar num espaço de socialização e de superação de adversidades, o jovem participante do projeto pode vislumbrar uma transformação de sua realidade que contemple a superação do risco e da falta de oportunidades impostos pela sociedade neoliberalista. Por se tratarem de famílias com altos índices de vulnerabilidade social, tais jovens se permitem perceber que é possível adquirir melhores condições de vida e sobrevivência a partir do aprendizado compartilhado com a equipe e com seus colegas de projeto. Cada indivíduo tem uma história particular e essa compreensão permite que a troca de saberes possa contribuir para uma efetiva mudança em sua realidade familiar.

A assistência social compreende a família como um espaço contraditório, marcado por tensões, conflitos, desigualdades e, até mesmo, violência. Essa compreensão busca superar a concepção tradicional de família, o modelo padrão, a unidade homogênea idealizada e acompanhar a evolução do seu conceito, reconhecendo que existem arranjos distintos, em constante movimento, transformação (BRASÍLIA, 2009).

Os projetos “Coral da Melhor Idade” e “Ginástica da Melhor Idade” se caracterizam por proporcionar a interação social dos participantes, promovendo o desenvolvimento físico e fortalecendo a autoestima, fazendo com que os laços comunitários se estreitem assim como permitem ampliar a percepção da importância da convivência em grupo para a manutenção do equilíbrio social. Ao chegarem à terceira idade, muitas pessoas são afetadas pelo descaso familiar e social, pois nesse momento da vida, quando o vigor e a força física começam a dar sinais de exaustão, muitos idosos entram num processo depressivo, pois a percepção que se tem é que já não são mais úteis, não são mais solicitados a atuar com outros grupos, ficando seu universo restrito à tarefas simples domésticas, sem perspectivas. Os projetos fazem com que esse público perceba que a fase da vida em que se

encontram pode ser tão produtiva como qualquer outra que já tenham passado. Esse sentimento de pertença a um grupo e a sensação de que muito ainda podem fazer contribui para que a qualidade de vida desse público específico melhore substantivamente.

Os projetos “Futebol com a Moçada” e “Teatro Infantil”, além de promover o desenvolvimento físico e cognitivo, a expressão corporal e a socialização, ainda mantém as crianças afastadas das drogas e da criminalidade, pois a prática esportiva e a produção artística são alternativas eficazes uma vez que se estabelece um compromisso com os encontros dos projetos, na qual a frequência e o interesse em participar das atividades demonstra a relevância que as atividades desenvolvidas têm na vida das crianças usuárias.

Estando as crianças envolvidas com atividades que de fato contribuam para o seu desenvolvimento, como a prática de esporte e as atividades teatrais não sobram espaço para que essas crianças se envolvam em atividades que as conduziram à criminalidade, pois não se trata apenas do ensinar futebol ou artes cênicas. Nos projetos se desenvolvem também palestras sobre as drogas, buscando orientá-las em relação às consequências advindas de seu uso, os malefícios trazidos à saúde, a destruição que o uso de drogas e as atividades criminais fazem na vida das pessoas. Busca-se também transmitir valores como responsabilidade e respeito ao próximo, o que determina a forma como as crianças percebem o mundo ao seu redor. O acompanhamento da família é item primordial para o bom desempenho da criança nas atividades realizadas.

O Projeto “Voz e Violão” é um dos mais interessantes por não haver, para sua execução, a definição de um público específico, separado por faixa etária. Todos os usuários do CRAS e também todos aqueles que não são usuários e que desejam participar das aulas de violão e canto podem se inscrever e se permitir conviver e aprender juntamente com pessoas de várias idades e interesses distintos, tendo em comum o desejo de aprender tocar violão e de poder cantar junto com sua melodia. Essa proposta possibilita a convivência mútua de vários grupos, pertencentes a uma mesma comunidade, que na busca por interesses comuns dividem espaço, atentando para as particularidades de cada um e respeitando as diferenças.

Os cursos de capacitação profissional oferecidos pelo CRAS também se constituem como porta de entrada das pessoas no mercado de trabalho. Dessa forma, sua participação na sociedade se efetiva ao mesmo tempo em que buscam a superação de suas adversidades e da situação de

vulnerabilidade. A aprendizagem de uma profissão, além de proporcionar o acesso ao mercado de trabalho, também faz com que essas pessoas sintam-se valorizadas no momento em que pode provir o sustento de suas famílias, adquirindo assim sua independência financeira por meio de seu próprio trabalho.

Todos esses projetos desenvolvidos pelo CRAS têm em comum o fator “transformação” como matriz de suas ações. Os projetos procuram transformar a realidade começando seu processo a partir da compreensão que os usuários devem ter a necessidade de transformação de sua realidade. A percepção de que precisam transformar sua realidade, estimulando-os a buscar alternativas para que essa mudança aconteça, partindo da aceitação de que a mudança é necessária. É quando a reflexão produz a ação. Freire diz que “não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade” (1979, p.17), não podendo o homem agir sobre sua realidade sem antes refletir sobre a sua ação enquanto homem capaz de transformá-la. Essa relação homem – realidade é que faz com que a reflexão sobre o seu agir no mundo, para transformação de sua realidade, aconteça.

Nesse sentido, os projetos desenvolvidos pelo CRAS têm um caráter incentivador da reflexão do homem sobre a sua realidade, no momento em que proporciona aos seus usuários a compreensão de que é necessária uma transformação nas suas condições de vida, saindo de uma situação de vulnerabilidade social. Esses projetos vêm justamente fazer com que as famílias cadastradas, usuárias dos serviços percebam a suas necessidades e, a partir daí, possam buscar formas de atuação que as façam transformar a sua realidade.

Podemos extrair dessas análises que todos os projetos desenvolvidos no CRAS de Macarani são propostas educacionais. Demo diz que “a educação é o fator mais decisivo do desenvolvimento, desde que este se defina pela marca humana e a concepção seja de teor estratégico e interdisciplinar” (1999, p. 63). Se os projetos desenvolvidos no CRAS de Macarani buscam o desenvolvimento das famílias referenciadas, sendo a educação a responsável por incitar no homem a reflexão sobre seu próprio desenvolvimento para, a partir daí efetuar ações sobre sua realidade, podemos concluir que o CRAS desenvolve propostas educacionais que buscam a emancipação do sujeito, iniciando com a reflexão acerca de sua realidade e da necessidade de transformação, o que por sua vez impulsiona a ação.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar

hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p.30). É nessa busca por soluções que os projetos desenvolvidos no CRAS, independente do público ao qual esteja voltado, fortalece os vínculos entre homem e sociedade e a concepção de que é a ação do homem que transforma o mundo e que por sua vez o transforma, numa relação intermitente entre homem e realidade.

Por serem realizadas em espaços não escolares, as propostas do CRAS não perdem o seu caráter educacional por não estarem inseridas nos padrões formais de educação. Os espaços não escolares também se constituem como espaços de desenvolvimento educacional, pois, como já explicitado anteriormente, a educação acontece em diversos espaços onde haja interação entre educador e educando, não sendo designada somente aos espaços formais e/ou às instituições escolares.

O pedagogo em espaços não escolares: perfil e atuação

Na elaboração dos projetos, estão pedagogos e profissionais de nível médio, atuando conjuntamente para que o processo educativo aconteça. No CRAS os pedagogos atuam na coordenação, sendo uma coordenadora do CRAS e uma coordenadora do Projovem Adolescente. Os profissionais de nível médio, num total de seis, atuam diretamente monitorando e desenvolvendo os projetos juntamente com os usuários. Os monitores recebem cursos de capacitação para melhor compreenderem a dinâmica institucional e o público a ser atendido. Os psicólogos fazem o acompanhamento das famílias através de atividades sócio-educacionais grupais, articuladas com a equipe multidisciplinar atuante na instituição, observando as necessidades de superação do risco e da situação de vulnerabilidade social.

Os pedagogos, nesse novo campo de atuação, demonstram o caráter multifacetado da profissão, que ultrapassa a atividade docente por entre os muros escolares e que não se resume à relação educador-educando. A ação pedagógica deve direcionar-se à emancipação dos sujeitos nos diversos espaços de interação social e a atuação do pedagogo nessas situações deve demonstrar sua intencionalidade ao adentrar nesses espaços em busca de desenvolver a sua atuação.

Os cursos de pedagogia já se adequam a essa nova realidade quando incorporam em sua matriz curricular disciplinas onde o estágio em empresas permite que o pedagogo em formação experiencie novas

alternativas de atuação profissional que não se restringem à ação docente. O estágio em empresas proporciona uma expansão do campo de atuação do pedagogo e da concepção, historicamente construída, na qual a pedagogia limita-se à docência.

Não limitando à atuação em salas de aula, o pedagogo encontra nesse universo, novas vertentes de sua atuação e novas experiências de práticas profissionais. Uma atuação mais abrangente, mas que ainda necessita de especificidade quando no momento de formação e construção identitária, pois o pedagogo ainda busca a expansão de sua prática a partir da intencionalidade de sua atuação.

A transformação da realidade, com a superação dos conflitos, a partir da formação da consciência crítico-reflexiva do cidadão que culmina com a ação do homem sobre o seu meio, é uma das muitas intervenções possíveis do pedagogo nesses espaços educativos.

Considerações finais

Com as mudanças ocorridas na sociedade em função das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, que reestruturam os conceitos já estabelecidos e os refazem de modo a atender às novas implicações, fica a educação também afetada por toda essa torrente de manifestações.

A educação tal qual se configura hoje também se transfigura ao passo em que busca dentro de seu histórico a construção de sua identidade. Observamos que o ato educativo não se limita às instituições escolares. Antes acontece nas relações sociais, desde a família até os laços comunitários. Pensar a educação hoje implica pensar em formas de transformação social, por meio da compreensão de que é em sociedade que a educação acontece.

A partir do momento em que essa compreensão se estabelecer, de que a educação não se limita aos muros escolares e que é através dela que o sujeito pode se perceber enquanto ser social formando uma sociedade em que a emancipação do sujeito e o desenvolvimento de sua consciência crítico-reflexiva não serão mais discursos teóricos com provisões futuras. Teremos de fato uma sociedade em que a reflexão e a ação do homem na transformação de sua realidade acontecem de maneira natural, autônoma.

Dessa forma, conclui-se que a educação em espaços não escolares, a educação caracterizada como não formal, desempenha um papel tão

significativo quanto à educação formal no processo de construção de uma pedagogia que tenha seu papel esclarecido, desde a formação profissional até os campos de atuação que irá culminar com novas perspectivas e novas práticas profissionais, contribuindo assim para o processo de construção de uma sociedade menos desigual, na qual a mudança da percepção dos sujeitos será também a mudança em sua estrutura social.

Referências

BRASIL. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem*. Lei nº 11.692. Congresso Nacional, Brasília, 2008.

BRAUN, Edna; KERNKAMP, Clarice da Luz. *A realidade regional e o serviço social*. Pearson Prentice Hall: São Paulo, 2010.

DEMO, Pedro. *Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia social. *Revista Lusófana de Educação*. 2006, 7, 91-104.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, Amanda Boza; FERREIRA, Maria Claudia; BARBOZA, Sergio e Goes. *Cultura, família e sociedade*. Pearson Prentice Hall: São Paulo, 2010.

MORAES, Cândida Andrade de. *Pedagogia Social comunidade e formação de educadores: na busca do saber sócio-educativo*. 14 p. Disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/pedagogia-social.pdf>. Acessado em 21/02/2012.

SEVERINO, Antonio J. *Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores*. Ariús, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.

Data de recebimento: 11.02.2014

Data de aceite: 13.06.2014

DEZ ANOS DO GT EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA ANPED (2002-2012): CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

TEN YEARS OF THE ANPED'S WG RACIAL-ETHNIC RELATIONS AND EDUCATION (2002-2012): CONTRIBUTIONS AND PROSPECTS

Amurabi Oliveira¹

RESUMO: O presente trabalho busca realizar um breve balanço da produção acadêmica do Grupo de Trabalho – GT – 21, Educação e Relações Étnico-Raciais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, cujas atividades iniciam-se no ano de 2002 como Grupo de Estudos, passando a GT dois anos depois, inicialmente denominado Afro-Brasileiros e Educação, posteriormente Educação e Relações Étnico-Raciais, o que implicou numa ampliação do escopo das questões tratadas. Nossa intenção não se centra em realizar um exame exaustivo dos trabalhos apresentados neste espaço, mas sim, refletir sobre o processo de consolidação de tal temática no campo educacional brasileiro, analisando a relevância da mesma para a compreensão da própria sociedade brasileira, apresentando os principais temas debatidos nesse GT nos últimos dez anos.

PALAVRAS-CHAVES: relações étnico-raciais, campo educacional, pesquisa educacional.

ABSTRACT: This paper aims to conduct a brief assessment of academic production of the Working Group - WG - 21, Education and Racial-Ethnic Relations, of the National Association of Post-Graduate Studies and Research in Education - ANPED whose activities begin in 2002 as Study Group, SG passing two years later to WG, initially called Afro-Brazilians and Education, later Education and Racial-Ethnic Relations, which resulted in a broadening of the scope of the issues addressed.. Our intention is not centered in performing a thorough examination of the papers presented in this space, but rather reflect on the process of consolidation of this theme in the Brazilian educational field, analyzing the relevance of this for the understanding of Brazilian society, presenting the main topics discussed in this WG in the last ten years.

KEY WORDS: racial-ethnic relations, educational field, educational research.

A Raça e a Nação: por que esta questão é relevante para o Brasil?

Quando analisamos a constituição do Brasil, em termos sociais, políticos e culturais, percebemos marcas que nos são distintivas e que se entrelaçam. Certamente, um dos aspectos *sui generis* de nossa constituição

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil. amurabi_cs@hotmail.com

se dá a partir das questões étnico-raciais aqui formuladas, em especial, quando as analisamos a partir da relação entre brancos e não brancos² no país.

Como nos aponta Schwarcz (1993), o Brasil se colocou ante a um dilema com a abolição da escravidão, pois, uma vez que, no âmbito intelectual brasileiro que se formava no final do século XIX a questão racial passa a ser compreendida como fundamental para o próprio destino da nação, cujo debate se assenta, inicialmente, em teorias europeias ligadas ao positivismo e ao evolucionismo, difundidas aqui principalmente pelas faculdades de direito e de medicina, ainda que tenha havido uma adaptação de tais teorias (VILLAS BÔAS, 2006). Esta relação entre raça e nação assume uma grande visibilidade nesse momento, podemos mesmo chamar a atenção para a íntima relação entre racismo e nacionalismo, ainda que não seja uma relação automática.

A partir da segunda metade do século 19, as nações modernas (e isso é parte dos que as tornou modernas) passaram a ser concebidas cada vez mais como raças, ou como surgidas a partir de raças. Num ambiente intelectual como esse, a articulação de visões de nações fixadas em torno de raças contribui enormemente para a racialização de grupos minoritários, como os judeus e ciganos na Europa e os negros e indígenas no continente americano.

No entanto, simultaneidade ou paralelismo entre distintos processos históricos não são suficientes para estabelecer o nacionalismo como causa do racismo. Se causalidade não é a relação que os une, racismo e nacionalismo podem, no entanto ser identificados como parceiros em uma relação perene, sendo invocados e articulados em momentos decisivos e críticos das histórias nacionais específicas (NASCIMENTO; TOMAZ, 2008, p. 198-199).

No Brasil, na passagem do século XIX para o XX, durante a chamada Primeira República, Dantas (2009) nos chama a atenção para a diversidade de interpretações acerca do papel dos afrodescendentes na formação da

² Utilizamos-nos da categoria “não brancos” por compreendê-la como mais ampla, abarcando não apenas negros, como indígenas, pardos etc., reconhecendo, desse modo, o processo de construção de um padrão racial eurocêntrico que se coloca como hegemônico no processo colonial com relação aos demais.

nação, o que poderia ser percebido, por exemplo, por meio da ambígua recepção da obra de Gilberto Freyre *Casa Grande & Senzala*, no início dos anos de 1930.

Para Motta (2000), durante o século XX no Brasil distinguem-se três grandes paradigmas da interpretação racial no país, o primeiro seria o “paradigma da morenidade”, associado à obra de Gilberto Freyre, o segundo ligado a Florestan Fernandes, destacaria o caráter residual do preconceito de raça e da desigualdade no Brasil, e o terceiro, ligado a Carlos Hasenbalg, defenderia que a discriminação racial seria fruto unicamente das desigualdades no plano econômico entre brancos e não brancos. Parece-nos, particularmente, que a posição apresentada por Freyre apresentou uma formulação idiossincrática amplamente interpretada de formas bastantes distintas, como podemos perceber em Lehmann (2008). Por outro lado, Guimarães (1999), ao analisar a “escola paulista” nos chama atenção para o fato de que:

O que Florestan fez, melhor que todos, foi vocalizar, para as ciências sociais no Brasil, a nova problemática das relações raciais. Ou seja, o que antes era visto como uma possível solução, ao nível internacional, para o problema racial tal como vivenciado em outros países, principalmente nos Estados Unidos e na África do Sul, passou a ser visto como um problema para os negros e para a democracia no Brasil (p. 91).

Percebemos, desse modo, que apesar de haver interpretações bastante plurais, acerca das relações raciais no Brasil, elas convergem para a compreensão de que tais relações são fundamentais para se pensar o país, na medida em que são constitutivas do que nós somos.

Os paradigmas interpretativos do Brasil, em especial a partir dos anos de 1920, colocam a questão racial como central (BASTOS, 2006), o que será retomado com mais ou menos força em momentos posteriores, não desaparecendo em nenhum tempo do debate intelectual brasileiro, muito pelo contrário, todavia, é válido ressaltar que os diversos cenários políticos possibilitam a visibilidade ou invisibilidade desta discussão. Como nos apontam Silvério *et al* (2010), este debate intelectual, em torno da dinâmica racial no Brasil, é tido como encerrado pelo golpe militar de 1964, que passa a adotar uma ideologia oficial, que apontara para uma narrativa onírica em torno das relações raciais no Brasil, apresentando o país como uma nação não racista, o que implica em uma falácia na perspectiva dos autores.

Com o processo de redemocratização o debate e reacendido, culminando com a implementação das ações afirmativas em diversas universidades públicas brasileiras, e com as modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino oficial e particular e Estatuto da Igualdade Racial. Para os autores o entendimento da temática racial no Brasil complexificou-se, o que se atrela, também (se não principalmente) ao próprio Movimento Negro, que se tornou um dos principais atores políticos da contemporaneidade na sociedade brasileira, politizando o conceito de raça (GOMES, 2012).

É em meio a este cenário de mudanças que o debate acerca das relações étnico-raciais ganha visibilidade no Brasil, pois, havia uma convergência de duas temáticas compreendidas como importantes para a consolidação da democracia brasileira: a questão racial e a educacional. Como nos aponta Weber (2000, p. 139):

Enquanto se aprofundava no Brasil a luta em favor da democracia, que conduziu à reconquista das eleições diretas para governadores em 1982, e anos mais adiante para a Presidência da República, ampliava-se o conhecimento a respeito da situação educacional do país (principalmente como resultado da consolidação da atividade de pesquisa nos programas de pós-graduação), generalizava-se o reconhecimento da educação formal como necessidade social (cerne do discurso educacional desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932), sedimentava-se a concepção de escola como instância de formação e de exercício de cidadania (reivindicação histórica dos diferentes segmentos sociais), desenvolvia-se a perspectiva da docência como profissão, com a marca das lutas desenvolvidas pelas entidades organizadas ligadas ao setor educacional.

Sendo assim, na medida em que a educação é compreendida como chave fundamental para o avanço da democracia brasileira, e sendo um dos seus principais impasses as desigualdades entre brancos e não brancos na sociedade brasileira, podemos afirmar que o debate em torno das relações étnico-raciais no espaço escolar não diz respeito apenas aos não brancos, mas sim, a toda a sociedade brasileira, pois, neste sentido, convergimos

com as preocupações dos intelectuais da primeira metade do século XX, por compreendermos que a análise das relações raciais no Brasil constituem um espaço privilegiado, e fundamental, para se compreender o país.

Também é importante ressaltar a compreensão que se passa a ter no campo intelectual brasileiro, em especial a partir dos anos de 1970 com a ampla recepção das teorias da reprodução no campo educacional, de que a escola é um importante mecanismo de produção e reprodução das desigualdades sociais, de modo que, também as questões étnico-raciais encontrariam eco no espaço escolar. Ainda que haja uma ampla literatura consolidada no campo da Sociologia da Educação sobre a relação entre a escola e a produção das desigualdades, tangenciando principalmente a questão do acesso e permanência no sistema escolar³. há de se reconhecer a especificidade do caso brasileiro considerando a íntima relação entre educação, desigualdades e a dimensão étnico-racial, uma vez que mesmo ante a um cenário de ampliação do acesso à educação básica nos últimos anos, os processos de exclusão perduram atrelados diretamente ao caráter racista de nossa sociedade (LOPES, 2005).

Dentro dos limites deste breve trabalho, buscaremos analisar de forma panorâmica como a questão étnico-racial no âmbito da educação tem sido debatida dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, o que tem sido posto de forma mais sistemática com a criação do Grupo de Trabalho – GT 21 *Educação e Relações Étnico-Raciais*; tomaremos como referência para tanto, a análise dos trabalhos apresentados durante a primeira década de funcionamento do GT.

Percursos do GT 21 na ANPED

A criação da ANPED, em 1976, buscou consolidar a produção científica nacional na área de Educação, se dando justamente no momento de expansão da pós-graduação brasileira, que, como nos chama a atenção Sousa e Bianchetti (2007), nasce vinculada ao próprio Estado, pois uma das estratégias da CAPES para a consolidação da pós-graduação no país foi a criação de associações científicas nacionais por área de conhecimento. Antes da realização da primeira reunião, em 1978 na cidade de Fortaleza,

³ Para uma melhor análise desse conjunto de autores vide a síntese realizada por Forquin (1995), que destaca desde aqueles vinculados às teorias da reprodução como Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet etc., passando pela chamada Nova Sociologia da Educação, até os desdobramentos mais recentes que visam compreender o lugar da educação no processo de produção e reprodução das desigualdades sociais.

ocorreram reuniões que se voltaram para o debate em torno da formulação da mesma, com destaque para as realizadas no Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas (IESAE-FGV), no Rio de Janeiro, em 1976, e na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, em 1978, quando foram discutidos e aprovados os estatutos da associação.

Sua estrutura organizada a partir de Grupos de Trabalho possibilita a convergência de pesquisadores por áreas temáticas, fomentando o debate em nível nacional dentro de uma especialidade do saber no campo da educação. Notoriamente alguns Grupos por serem bastante amplos abarcam uma série de temáticas bastante abrangentes, cujos debates perpassam formação de professores, estudos sobre o cotidiano escolar, políticas educacionais, livros e práticas de leitura etc. Gatti (2005) tem apontado para uma autonomia cada vez maior por parte dos Grupos de Trabalho da ANPED, o que pode ser demonstrado por meio da organização de estágios e *workshops* pelos mesmos, o que segue uma tendência mais geral dentro do campo acadêmico brasileiro, também reforçado pela proliferação de eventos e publicações específicas.

Em meio aos debates travados nos diversos GTs da ANPED, Siss e Oliveira (2007) apontam para o fato de que a temática referente às relações étnico-raciais no âmbito da educação vinha sendo abrigada em vários destes grupos, ainda que não tenha sido prioridade junto aos mesmos, de tal modo que os autores apontam para a precariedade deste abrigo, poderíamos mesmo vislumbrar uma certa marginalidade desta discussão no seio da ANPED, o que contrasta profundamente com a relevância que a mesma ocupa na realidade educacional. Apenas durante a 24ª Reunião da ANPED é que foi criado do Grupo de Estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação, em 2001, cujas atividades começaram a se desenvolver durante a reunião seguinte.

Podemos apontar que, a criação deste GT atendeu a uma demanda que emergia pela convergência de uma série de pesquisas, que vinham sendo desenvolvidas na área educacional, desenvolvidas não apenas junto a Programas de Pós-Graduação em Educação. Ainda segundo Siss e Oliveira (2007), a partir da segunda metade dos anos 80 do século passado quatro grandes campos de pesquisa nesta área estavam bem delimitados: os dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos”.

A formulação destes grandes campos de pesquisas possibilita a criação de espaços de diálogos entre diversos pesquisadores, cujos trabalhos

convergem em torno da questão das relações étnico-raciais na educação, em especial no espaço escolar. Pela própria amplitude desses campos de pesquisa podemos verificar sua formulação em meio a um contínuo diálogo com outras áreas do saber, como as Ciências Sociais, a História e Literatura, sendo essa uma das marcas dessa produção acadêmica.

Acrescentaríamos ao conjunto das questões postas, que se encontram ao fundo do cenário político e acadêmico no qual se gere a criação do GT 21, as atividades do Movimento Negro, em especial nos anos de 1990, e seu desdobramento por meio do reconhecimento de diversas políticas públicas no início dos anos 2000, destacaríamos três ações do Estado de reconhecimento destas questões: a) da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, seguida pela lei 11.645/08, que inclui a questão indígena; b) a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em 2004, que apresentaria como intuito, a articulação, dentre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais; c) e por fim, talvez a questão mais polêmica, as ações afirmativas. Nesse sentido é importante considerar que: “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p. 38).

Não podemos analisar, portanto, o desenvolvimento do debate intelectual em torno das questões étnico-raciais sem vislumbrar o cenário político no qual este se insere, pois, os avanços e retrocessos nesta discussão liga-se de modo visceral aos embates políticos travados nesse campo, bem como a compreensão da relevância desta questão para a sociedade brasileira como um todo.

Especialmente no que tange a questão das ações afirmativas, estas têm sido alvo de diversas avaliações (ARAÚJO, 2001; BARROZO, 2004; MAGGIE, 2005a, 2005b; PAUTASSI, 2007; PIOVESAN, 2008; SANTOS *et al*, 2008; LEITE, 2011), muito vezes bastante contraditórias entre si, chamando a atenção para a questão para além do universo acadêmico.

Interessa-nos demonstrar aqui que, para além de termos um cenário na ANPED em que diversos trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais encontravam-se dispersos por vários GTs, o debate em torno da mesma encontra-se em consonância com as mudanças políticas, sociais e culturais pelas quais a sociedade brasileira tem passado nas últimas décadas, em especial a partir dos anos de 1980 com o processo de

redemocratização, ganhando impulso nos anos 2000.

Do mesmo modo que para os intelectuais dos anos de 1920, compreender as relações raciais mostra-se fundamental para compreender o Brasil, em nossa interpretação, a criação do GT 21 na ANPED aponta – em conjunto com uma série de outros fatores de ordem acadêmica e não acadêmica – para a centralidade desse debate para a compreensão do país ainda no século XXI, ocupando a educação, nesta seara, um papel fundamental para a análise do país que somos e do país que almejamos ser.

A Produção do GT 21: uma década de debate

Como já apontamos, o GT Educação e Relações Étnico-Raciais origina-se inicialmente como um Grupo de Estudo – GE, cujas atividades ocorrem durante a 25ª e a 26ª Reunião Anual da ANPED. Na reunião de 2002, no primeiro de atuação do GE foram apresentados 8 trabalhos, Siss e Oliveira (2007) apontam para o fato de que, outros trabalhos relacionados com a temática foram apresentados em outros GTs (06, 12, e 14) ainda nesta edição. Na reunião do ano seguinte, nove trabalhos foram apresentados no GT 21, e mais cinco relacionados à temática em outros GTs, dois no GT 02, e 3 no GT 12.

Focaremos nossa análise nos trabalhos apresentados a partir da 27ª Reunião Anual da ANPED⁴, quando o Grupo de Estudos transforma-se efetivamente em um Grupo de Trabalho, demonstrando o processo de consolidação do debate em torno da temática. É válido destacar que o referido GT denomina-se, inicialmente, *Afro-brasileiros e Educação*, nome que é mantido até a 31ª reunião, a partir da seguinte, no ano de 2009, o grupo passa a se chamar Educação e Relações Étnico-Raciais, o que indica uma ampliação do escopo das questões por ele abrigadas.

Chama-nos atenção, inicialmente, a evolução do número total de trabalhos apresentados, que podem se apresentar de três formas: como trabalhos encomendados⁵, apresentação de trabalhos, sessões de pôsteres (Quadro 01). Também o GT passa a contar com a realização de minicursos,

⁴ É importante destacar que tomamos como referência os trabalhos apresentados tendo em vista que são mais significativos em termos numéricos, e, portanto, podem demonstrar com mais clareza o cenário nacional que é transparecido no GT, ainda que com essa opção metodológica assumamos o risco de não apreender o GT em sua totalidade.

⁵ Os trabalhos encomendados apresentam uma natureza diferenciada com relação aos demais, uma vez que tratam de trabalhos realizados a pedido da coordenação do GT, normalmente são realizados por pesquisadores de notório reconhecimento na área específica de atuação, desenvolvendo uma temática direcionada pelos coordenadores. Devido a tanto, concentraremos nossa análise nas apresentações orais, que transparecem a demanda “espontânea” dos pesquisadores Brasil afora, sendo reflexões mais maduras que as apresentadas em pôsteres.

os quais não serão analisados aqui neste trabalho.

Quadro 01- Número total de trabalhos

Ano	Trabalhos Encomendados	Apresentação de Trabalhos	Pôsteres	Total por ano
2004	1	8	6	15
2005	1	13	9	23
2006	1	11	5	17
2007	-	6	-	6
2008	-	11	-	11
2009	-	9	-	9
2010	2	13	7	22
2011	1	14	6	21
2012	-	22	-	22
Total	6	107	33	146

Fonte: <http://www.anped.org.br/>

Percebe-se uma tendência similar a outros GTs da ANPED, que diz respeito a uma concentração na apresentação de trabalhos, como podemos visualizar nos balanços realizados de outros Grupos (CATANI, FARIA FILHO, 2002; COSTA, SILVA, 2003; MIGUEL, 2008; FERREIRA, BUENO, 2011; GARCIA, MICHELS, 2011), indicando a centralidade desse tipo de trabalho no processo de articulação, sistematização e difusão das pesquisas, o que faz com que em termos metodológicos tenhamos optado pela análise exclusiva desse material para compreender a dinâmica da produção do GT.

No que tange a estes indicadores iniciais percebe-se não só uma tendência de estabilidade, em termos de números de trabalhos apresentados, mas também uma ampliação deste número nas últimas edições, totalizando mais de vinte trabalhos por reunião desde a edição de 2010, o que transparece a existência de uma comunidade de pesquisadores na área no Brasil, ainda que incipiente.

O processo de consolidação deste grupo articula-se com a atuação dos pesquisadores congregados nele, nos mais diversos espaços acadêmicos e políticos, como: os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), a Conferência Nacional de Educação (CONAE), o que lhe imprime uma marca

particular se compararmos a outros Grupos.

Também devemos destacar que as diversas ações normativas por parte do Estado – em especial por meio da lei nº 10.639/03 e as ações afirmativas, como já apontamos – têm estimulado uma grande produção em nível de pós-graduação envolvendo tais temas, não à toa, segundo o banco de teses da CAPES, 440 trabalhos já foram desenvolvidos em nível de pós-graduação⁶ envolvendo a questão das ações afirmativas desde 1987 até o momento⁶. Este vulto de produção, desenvolvido na pós-graduação, se reverbera em trabalhos apresentados em diversos eventos, dentre eles as Reuniões Anuais da ANPED.

Ainda que o vínculo institucional dos autores, que apresentam os trabalhos, seja predominantemente ligado às Faculdades de Educação, encontramos outros pesquisadores ligados a departamentos de ciências sociais, história, letras, dentre outras áreas das ciências humanas de modo geral, o que indica uma pluralidade em termos teóricos e metodológicos de abordagem dos problemas de pesquisa. São trabalhos que majoritariamente se apresentam como apoiados em metodologias qualitativas, ainda que em sua maioria esta não esteja detalhada de forma suficiente, por vezes não é nem ao menos explicitada, apontando para uma certa fragilidades metodológicas dos referidos trabalhos.

No que tange às temáticas (Quadro 02) – consideraremos aqui apenas os trabalhos apresentados, excluindo os posteres e os trabalhos encomendados, estes por sua natureza singular, e aqueles por serem trabalhos, em geral, com resultados preliminares, encontrando-se em outro momento de maturação acadêmica – ainda que estejamos nos referindo aqui a uma gama bastante ampla podemos agrupar em alguns eixos principais⁷ :

⁶ Consulta realizada em julho de 2013.

⁷ Buscamos agrupar os diversos trabalhos dentro de temáticas mais amplas que se mostrassem predominantes na discussão apresentada.

Quadro 02 - Temas explorados

Ano	Juventude	Políticas Educacionais	Identidade	Ensino Superior	Relações Raciais/ Representações	Formação de Professores Práticas docentes
2004	3	1	1	1	1	1
2005	-	5	1	2	3	2
2006	2	1	2	1	4	1
2007	1	-	-	-	3	2
2008	3	2	2	-	4	-
2009	-	1	3	-	1	4
2010	2	-	2	3	5	1
2011	2	-	1	-	8	3
2012	1	4	1	2	10	4
Total	14	14	13	9	39	18

Fonte: Próprio autor

Buscamos, em nossa classificação, englobar os trabalhos em seis grandes grupos, obviamente qualquer classificação apresenta algum grau de arbitrariedade, pois, sempre há trabalhos que se estabelecem na interface entre duas ou mais temáticas, porém almejamos aqui pensar os grandes eixos norteadores das discussões dentro das temáticas desenvolvidas.

No primeiro grupo, a temática juventude é trazida por meio de uma ampliação do campo semântico da educação, englobando tanto práticas em espaços escolares, como não escolares, o que nos remete, ainda que indiretamente, à sociologia da juventude formulada por Foracchi, bastante esquecida no campo de pesquisas brasileiras, como nos aponta Augusto (2005). No campo escolar destacam-se as relações estabelecidas entre os jovens no Ensino Médio, bem como as trajetórias escolares de jovens negros no ensino superior.

Com relação às políticas educacionais destacam-se as ações afirmativas, por um lado, e, por outro, a implantação da lei nº 10.639/03, apresentando-se ambas como desafios para a realidade educacional brasileira. Nestes trabalhos são representadas diversas questões, com destaque para a ambivalência e pluralidade de opiniões em torno das chamadas “cotas”, apresentando, via de regra, conclusões favoráveis às mesmas em termos políticos e acadêmicos.

No que diz respeito às temáticas que perpassam a dimensão das identidades, encontramos trabalhos bastante distintos entre si, mas que destacam, em sua maioria, o impacto de práticas educativas diversas sobre

a identidades dos sujeitos, mas também inclui trabalhos que tratam da realidade não escolar. Destaca-se nesta seara de trabalho muitos que tangenciam a questão da educação quilombola, que tem sido objeto de reflexão cada vez mais sistemática por parte dos pesquisadores, que têm si utilizado amplamente de um acervo teórico proveniente, principalmente, da antropologia, mais uma vez cabe aqui relacionarmos os interesses de pesquisa com as políticas de Estado, pois, o crescente interesse por parte dos pesquisadores na temática da educação quilombola relaciona-se com a própria atuação da Fundação Cultural Palmares⁸, em especial com a promulgação do decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

No que se refere ao ensino superior, tanto se destacam os trabalhos que dizem respeito a relação que os professores deste nível de ensino estabelecem com os alunos cotistas, como também dizem respeito à dinâmica que as ações afirmativas apresentam nesta realidade.

No campo das relações raciais e representações das mesmas, ganham relevo algumas temáticas: primeiramente um campo de pesquisa já tradicional, por assim dizer, que diz respeito às representações dos negros em livros tanto aqueles de literatura, em especial literatura infantil, como livros didáticos de disciplinas específicas do currículo da educação básica; por outro lado, também são numerosos os trabalhos que tratam das dinâmicas de socialização, representação de alunos negros por parte de outros alunos, e, tocando todas estas questões, o racismo de fato, e como ele se apresenta de múltiplas formas no espaço escolar. Vale a pena chamar a atenção aqui para o fato de que, com a mudança de denominação do GT, de Afro-brasileiros e Educação, para Educação e Relações Étnico-Raciais, houve uma ampliação das temáticas aqui tratadas, com destaque para a questão da educação escolar indígena (quatro trabalhos), mas não só, pois, encontramos também um trabalho referente aos *dekasseguis*⁹.

Por fim, o campo da formação de professores, que se apresenta como um campo privilegiado de pesquisa na área educacional como um

⁸ Foi instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22 de agosto de 1988 e encontra-se vinculada ao Ministério da Cultura, que vincula sua finalidade à promoção da preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

⁹ É um termo japonês que refere-se aqueles que deixam sua terra natal temporariamente ara trabalhar em outra região, ou país, é um termo bastante utilizado para se referir aos nipo-brasileiros, inclusive aqueles nipodescentes que emigraram para o Japão.

todo, destaca os desafios para a prática docente de lidar com as relações étnico-raciais, mas também dando espaço para a discussão, a partir de pesquisas empíricas, para a análise de práticas pedagógicas inovadoras por parte de docentes para a discussão da identidade afro-brasileira, principalmente.

O que podemos perceber neste breve balanço é que a temática em torno das relações étnico-raciais na educação tem ampliado seu repertório, contando cada vez mais com um corpo ativo de pesquisadores. Todavia, deve-se ressaltar que chama a atenção o fato de que as conclusões das pesquisas divulgadas no GT 21 da ANPED tendem a uma convergência significativa em suas conclusões, o que pode ser objeto de reflexão mais apurada por outros pesquisadores, não parece haver um espaço amplo para a divergência intelectual, em especial no que tange aos posicionamentos políticos que estão atrelados tais pesquisas.

Esta sucinta apresentação das principais temáticas exploradas no GT 21 busca apenas apontar para a pluralidade de perspectivas exploradas, que em sua enorme maioria partem de pesquisas empíricas, concluídas ou em desenvolvimento, poucos se dedicam a realizar ensaios meramente teóricos, como também são poucos que apresentam como fonte principal dados secundários. Não se trata aqui de realizar uma análise exaustiva, mas sim apontar para o processo de consolidação de tal debate junto à ANPED, o que se mostra fundamental para o processo de legitimação do debate no campo acadêmico educacional, considerando o próprio protagonismo que a ANPED apresenta neste, conforme nos indicam Sousa e Bicanchetti (2007).

O GT 21 em verdade funciona como uma vitrine do debate acadêmico acerca das relações étnico-raciais no campo da Educação, de modo que, realizar um balanço de sua produção é em certa medida também realizar um balanço da produção nacional, ainda que se possa tecer uma crítica que se estende aos demais GTs da ANPED, que diz respeito à alta concentração de pesquisadores do Sul e Sudeste em detrimento das demais regiões do país, o que pode ser explicado tanto considerando o simples fato destas serem as regiões com o maior número de Programas de Pós-Graduação, com também pela proximidade geográfica com relação aos locais onde tem ocorrido as Reuniões anuais da ANPED, que viabiliza a participação de pesquisadores do centro-sul, ou ainda considerando as próprias relações de poder que se estabelecem no campo acadêmico.

O movimento observado ao longo dessa década indica um processo

de consolidação em curso desse campo de pesquisa, com a ampliação paulatina de pesquisadores e de temáticas abordadas, e o reconhecimento que a “raça”, enquanto produto histórico e social é um elemento importante para compreendermos as desigualdades e preconceitos atuais (FRY, 2005). Chama a atenção o fato de que, devido às características que lhes são próprias, o que é abordado no GT ultrapassa em muito o campo da Educação, pois os dilemas postos pelas relações étnico-raciais no Brasil perpassa os diversos campos sociais, não envolvendo apenas os espaços educacionais. A certeza que temos ao examinarmos a produção desse GT é que esta é uma questão central para compreendermos o Brasil, em suas diversas esferas.

Palavras finais

Nossa intenção, neste breve ensaio, não foi, em absoluto, exaurir o tema, tampouco realizar um exame detalhado dos trabalhos do GT 21 da ANPED, antes de tudo, nossa preocupação está centrada na análise do processo de consolidação e institucionalização deste campo de pesquisa apontando para as principais questões debatidas nessa última década.

Acreditamos que, ao afirmar a relevância do debate das relações étnico-raciais na esfera educacional, reforçarmos também o quão central é para se pensar o Brasil tais questões. No espaço escolar os diversos dilemas presentes em nossa sociedade são apresentados, com possibilidade de serem aprofundados ou questionados, e é por isso que o debate em torno da formação docente mostra-se como desafiador, pois o fazer pedagógico se coloca ante a tais possibilidades e tensões.

Por fim, cabe-nos frisar duas questões fundamentais para a compreensão da configuração do GT: por um lado, a ampliação semântica do campo educacional realizado neste espaço, envolvendo tanto espaços escolares como não escolares, e mesmo práticas, que em princípio teríamos dificuldades em relacionar com a educação, contudo, tal ampliação nos possibilita pensar a complexa teia de relações, que escamoteiam a sociedade brasileira, e adentram o espaço escolar, neste sentido, os trabalhos deste GT nos auxiliam a compreender que as questões e conflitos envolvendo as relações étnico-raciais e a educação vão muito além do espaço escolar; por outro lado, é pertinente chamar a atenção mais uma vez para o fato de que a agenda de pesquisa, não apenas no campo educacional, tampouco no campo das relações étnico-raciais e educação, é norteadada por enésimos fatores, com destaque para as direções apontadas pelo Estado,

ainda que as mesmas sejam forjadas no cômputo das disputas desenroladas na própria sociedade civil, como podemos perceber na relação existente entre as ações do Movimento Negro e as ações afirmativas, contudo, todavia, seria negligente eclipsar a centralidade que as ações normativas do Estado no direcionamento de uma agenda de pesquisas neste campo.

Referências

ARAÚJO, Clara. Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil. *Revista Estudos Feministas* v. 9, n.1, p.231-252. 2001.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. *Tempo social*. v.17, n.2, p.11-33. 2005.

BARROZO, Paulo Daflon. A idéia de igualdade as ações afirmativas. *Lua Nova*. s/v, n. 63, p.103-141. 2004.

BASTOS, Elide Rugai. *As criaturas de Prometeu: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira*. São Paulo: Global, 2006.

CATANI, Denice Barbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). *Revista Brasileira de Educação*. s/v, n. 19, p.113-128. 2002.

COSTA, Marcio da; SILVA, Graziella Moraes Dias da. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Revista Brasileira de Educação*. s/v, n.22, p.101-120. 2003.

DANTAS, Carolina Vianna. O Brasil café com leite: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na primeira república. *Tempo*. v. 13, n. 26, p.56-79. 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. s/v, n. 30, p.47-69. 2005.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de*

Educação Especial. v. 17, n. spe1, p.143-170. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação. In: _____ (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*. s/v, no.30, p.124-132. 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.17, no. spe1, p.105-124. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 120 p. 727-744, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Baianos e paulistas: duas “escolas” de relações raciais?. *Tempo social*. v. 11, n. 1, p.75-95. Maio 1999.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*. v. 47, n. 1, p.9-43. 2004.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos do CEDES*, v. 21, n. 20, p. 30-41, 2001.

LEHMANN, David. Gilberto Freyre: a reavaliação prossegue. *Horizontes antropológicos*. v. 14, n. 29, p.369-385. 2008.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. *Rev. Katálisis*. v.14, n.1, p.23-31. Jun 2011.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

MAGGIE, Yvonne. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 20, n. 58, p.5-25. 2005a.

_____. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horizontes antropológicos*, v. 11, n.23, p.286-291. 2005b.

MIGUEL, Antonio. Áreas e subáreas do conhecimento, vínculos epistemológicos: o GT de Educação Matemática da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 38, p.387-396. 2008.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. *Estudos afro-asiáticos*, s/v, n. 38, p.113-133. 2000.

NASCIMENTO, Sebastião; TOMAZ, Omar Ribeiro. Raça e nação. In: SANSONE, Livio, PINHO, Osmundo Araújo (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 193-236.

PAUTASSI, Laura C. Há igualdade na desigualdade? Abrangência e limites das ações afirmativas. *Sur, Revista internacional de direitos human*. v. 4, n.6, p.70-93. 2007.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, p.887-896. 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos *et al.* Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*,v. 16, n. 3, p.913-929. 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVÉRIO, Valter Roberto *et al.* Relações Étnico-Raciais. In: MISKOLCI, Richard (Org.) *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 113-155.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA Iolanda de. Trinta Anos de ANPED. As Pesquisas sobre a Educação dos Afro-brasileiro e o GT 21: Marcas de uma trajetória. In: *30ª Reunião Anual da ANPEd*, 2007, Caxambu. GT 21 - Trabalhos

Encomendados, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 36, p.389-409. 2007.

VILLAS BÔAS, Glaucia. *Mudança provocada: Passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*. v. 21, n. 70, p.129-155. 2000.

Data de recebimento: 05.04.2014

Data de aceite: 19.06.2014

RESENHA REVIEW

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES IDEOLÓGICAS E SOCIAIS

REFLECTIONS ON THE IDEOLOGICAL AND SOCIAL RELATIONS

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Waghma Fabiana Borges Rodrigues¹

O livro *Ideologias e Ciência social: elementos para uma análise marxista* escrito por Michael Löwy é o resultado de um ciclo de conferências realizado pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC de São Paulo, que visava a discussão e reflexões sobre as relações ideologia/ciência social. Michael Löwy desenvolveu as conferências a partir de um questionamento: “é possível eliminar as ideologias do processo de conhecimento científico?”, assim, faz um percurso metodológico na busca de respostas à questão proposta, considerando, o tema geral do ciclo de conferências que foi a relação entre ideologia, conhecimento, prática social e política.

Dessa forma, visando um embasamento contundente em suas ideias, Michael Löwy, lança mão de três grandes correntes do pensamento contemporâneo ocidental: o positivismo, o historicismo e o marxismo. Vale ressaltar que, ao final de cada capítulo, Löwy descreve o debate que fora promovido no final da conferência, no qual interessantes questionamentos foram elaborados, demonstrando a interação do grupo, em que o autor responde essas questões numa linguagem desenvolta, podendo dessa forma, tirar algumas dúvidas que também podem ser as do leitor.

No primeiro capítulo intitulado *Ideologia*, o autor trata da relação entre ideologia e o conhecimento, ou a ideologia e as ciências sociais. Logo no início do texto, Löwy deixa claro que conceituar ideologia não é uma tarefa fácil, pois há muitas contradições, paradoxos, ambiguidades e equívocos intrínsecos a essa conceituação. Esclarece que o conceito de ideologia não vem de Marx, ele apenas a retomou, quem inventou esse conceito foi um filósofo francês pouco conhecido, chamado Destutt de Tracy. A ideologia, de acordo com Tracy, “é o estudo científico das ideias e as ideias são o resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Mato Grosso. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus de Colíder, Mato Grosso. Brasil. waghma@gmail.com

meio ambiente. É, portanto, um subcapítulo da zoologia (que estuda o comportamento dos organismos vivos)”. Tracy entra em conflito com Napoleão, e muda o sentido anterior do termo, para Napoleão essa palavra já tem um sentido diferente, e declara que os “ideólogos são metafísicos, que fazem abstração da realidade, [...]” (p. 11).

Assim é o caminho tortuoso do termo ideologia: “começa com sentido atribuído por Destutt, que depois é modificado por Napoleão e, em seguida, é retomado por Marx que, por sua vez, lhe dá outro sentido”. Segundo o autor, Marx “amplia o conceito e fala das formas ideológicas através das quais os indivíduos tomam consciência da vida real”. Para Marx, ideologia é um “conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes” (p. 11 e 12).

Consequente, entra em cena Lenin, que apesar de compactuar com as ideias de Marx, atribui sentido diferente ao termo, para Lenin “ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política”, vincula-se “aos interesses de certas classes sociais” e ressalta, que “existe uma ideologia burguesa e uma ideologia proletária”. Desse modo, ideologia “deixa de ter o sentido crítico, pejorativo, negativo, que tem em Marx, e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe” (p. 12).

Löwy apresenta Karl Mannheim, um famoso sociólogo, que procura distinguir os conceitos de ideologia e de utopia. Para Mannheim, “ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida”. Mannheim acrescenta que “utopia, ao contrário, são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente” (p. 12 e 13).

Löwy propõe uma análise dialética de uma visão de mundo, como a categoria do movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas. O autor argumenta que na dialética não existe nada fixo, nada absoluto, tudo está sujeito a um movimento contínuo na história.

No segundo capítulo intitulado **Positivismo**, Löwy formula uma espécie de síntese das ideias do positivismo, selecionando-as em três ideias principais:

- A sociedade humana é regulada por leis naturais que independem da vontade do homem.

Deste modo, a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmônia natural (p. 38).

- Os métodos utilizados para estudar a vida social devem ser os mesmos utilizados para o estudo do mundo natural, ou seja, a metodologia usada nas ciências sociais devem ser iguais aos da ciência da natureza;
- As ciências sociais, assim como as ciências da natureza devem ser livres de juízos de valor, ideologias e visões sociais de mundo.

Significa que a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo (p. 39).

Desse modo, “a ideia fundamental do método positivista é de que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que eliminar totalmente qualquer interferência desses preconceitos ou prenoções” (p. 39).

Löwy apresenta, de forma sequencialmente lógica, as ideias de Condorcet e seu discípulo Saint-Simon. Condorcet, argumenta que a dificuldade e a lentidão do progresso do conhecimento social era devido aos objetivos que tocavam nos interesses religiosos e/ou políticos. E, Saint-Simon, o primeiro a utilizar o termo positivo aplicado na ciência, buscou estudar a sociedade com um olhar biológico, para ele, a ciência social tem por modelo a fisiologia.

Na sequência, surge Augusto Comte, que seguia os mesmos preceitos dos anteriores, porém defende que em seu método deve prevalecer a defesa da ordem social. Dessa forma, Comte retira o caráter revolucionário da ciência social e passa a ter um caráter conservador, ou seja, acabando com a crítica e a negatividade, mantendo apenas o pensamento positivo.

A obra apresenta também as ideias de Émile Durkheim, nas quais o positivismo passa a ter um caráter científico e burguês, cuja premissa é a objetividade e a negação dos conflitos. Max Weber problematiza alguns pontos do positivismo, como a influência do método biológico nas ciências

sociais e defende com firmeza que a ciência social deve ser livre de juízos de valor.

No terceiro capítulo intitulado *Historicismo*, o autor considera que é um erro negligenciar ou ignorar a existência da terceira corrente, esta, porém, “não se assemelha nem ao positivismo nem ao marxismo, mas pode ser articulada tanto com a primeira quanto com a segunda”. O autor revela que Karl Mannheim, é um dos representantes do historicismo e “que é também o fundador da sociologia do conhecimento como disciplina científica” (p. 75).

Löwy expõe que o historicismo parte de três hipóteses fundamentais na teoria do conhecimento social, a saber:

- Qualquer fenômeno social, cultural ou político é histórico e só pode ser compreendido dentro da história, através da história, em relação ao processo histórico;
- Existe uma diferença fundamental entre os fatos históricos ou sociais e os fatos naturais. Em consequência, as ciências que estudam estes dois tipos de fatos, o fato natural e o fato social, são ciências de tipos qualitativamente distintos;
- Não só o objeto da pesquisa é histórico, está imergido no fluxo da história, como também o sujeito da pesquisa, o investigador, o pesquisador, está, ele próprio, imerso no curso da história, no processo histórico (p. 76).

Löwy tece comentários a respeito das ideias de Droysen, que por sua vez, ataca a ideia de que a ciência histórica possa ser uma ciência completamente objetiva. “Ele chama a isso de ‘objetividade de eunucos’, castrados, isto é, só ao castrado considerava neutro: o historiador verdadeiro não é neutro”, é a primeira afirmação do relativismo, “não existe uma verdade objetiva, neutra, existem verdades que resultam de um ponto de vista particular, vinculado a certas convicções políticas e religiosas” (p. 77 e 78) [grifo do autor].

Löwy também fala sobre Wilhelm Dilthey, informando ser este, o primeiro representante desse giro relativista que deu ao historicismo. Dilthey começou a escrever suas principais obras no fim do século XIX e continuou no início do século XX. Dilthey foi grande influente nas ciências sociais na cultura alemã, chegando, até certa medida, ao marxismo, e “sua primeira contribuição foi sua insistência na distinção entre ciências naturais

e ciências sociais” (p. 79).

Segundo Löwy, a última forma do historicismo é a sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, um pensador húngaro, de cultura alemã, que foi muito influenciado por Lúkas. E quando Lúkas foi ministro da Cultura nomeou Mannheim catedrático de filosofia da universidade, mas, logo se desvincularam, e seus caminhos revelaram outros pensamentos, influenciados por outras pessoas (p. 86).

Mannheim dá um avanço enorme ao historicismo, que até então falava em períodos históricos, em culturas nacionais, em culturas religiosas. E assim, argumenta que:

O conceito de classe não aparecia porque para o idealismo alemão historicista, não era um conceito importante. Importante era a cultura, a religião, a nacionalidade, a pátria. Mannheim introduz, então, uma injeção de materialismo histórico, de marxismo e afirma que o conhecimento não é só historicamente relativo, mas é também socialmente relativo, em relação a certos interesses, a certas posições, a certas condições do ser social, particularmente, das classes sociais (p. 87).

No quarto capítulo intitulado **Marxismo**, Löwy apresenta uma série de textos que Marx escreveu sobre ideologia, encontrados no livro *A Ideologia Alemã*, e demais obras como: *18 Brumário* de Luis Bonaparte, *A Miséria da Filosofia*, *O Capital*, *A Teoria da Mais Valia*. Segundo Löwy, Marx observa que quem

cria as ideologias são as classes sociais: o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolvem, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe; os escritores, os líderes políticos etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe (p. 104 e 105).

O autor afirma que essa observação de Marx “se aplica aos representantes políticos e literários, e acrescenta, a seus representantes científicos. O conceito de ‘representante científico de classe’ também se

encontra em Marx”. Para o escritor alemão, “ciência e representação científica de classe não são contraditórias. É possível fazer ciência a partir de uma relação dialética entre ciência e representação de classe” (p. 105).

A relação e articulação entre representação de classe, ponto de vista de classe e produção científica pode ser detalhada através do texto de *O Capital* e do texto de *A Teoria da Mais Valia*, porém Marx não sistematizou sua teoria, o que se encontra são observações pontuais, e é preciso unir os textos de forma coerente, verificar o que está implícito e interpretá-los. Löwy reafirma que para Marx, não há contradição entre o ponto de vista de classe e o conhecimento científico.

Marx ressalta que “a obra dos clássicos tem grande valor científico, eles vão às raízes dos problemas econômicos, percebem as contradições que existem na realidade”. E ainda argumenta que “[...] Os economistas clássicos reconhecem que todo valor é produzido pelo trabalho” (p. 107). O economista clássico e o vulgar são burgueses, porém a teoria do clássico tem mais valor que do outro. Para Marx, os economistas considerados vulgares e cujas obras desconsideradas no meio científico, eram aqueles que defendiam a propriedade privada e servidores da classe dominante.

Marx analisa que o pensador burguês David Ricardo era um representante teórico da burguesia, cuja obra era situada dentro da perspectiva burguesa; quando Marx compara a obra de Ricardo, um progressista que ignora certos aspectos da realidade, à obra de Sismondi, um economista suíço do século XIX; observa que Sismondi apresenta ideias mais revolucionárias à medida que criticava os fundamentos do capitalismo, mostrando que o avanço do capitalismo conseqüentemente gerava pobreza, desemprego, desigualdade social e exploração. Portanto, fica notório que o capitalismo sempre traz crises, agravado a miséria da maioria da população e por isso, Sismond, era considerado inimigo do progresso, por achar que quanto mais progresso, mais a situação do povo piorava. Marx recusa tudo isso, pois não acredita na possibilidade de se voltar ao passado, e isso o faz acreditar no progresso, no desenvolvimento das forças produtivas, porém diz que é preciso maior reflexão e assim atribui devida importância na análise crítica de Sismondi.

Löwy acrescenta que Ricardo vê todas as vantagens do progresso capitalista e Sismondi só as desvantagens, chega à conclusão de que cada um vê um elemento da realidade, porém numa visão dialética, há que se perceber ambos os aspectos. Marx compara a obra de Sismondi à obra de Malthus e acusa o último de plágio pela proximidade do pensamento dos

dois, alegando que a obra de Malthus não tem valor científico. Malthus, assim como Ricardo representa os interesses da classe dominante, é um passadista retrógrado, reacionário, já Sismondi é de uma volta ao passado numa perspectiva do camponês, do artesão, das classes populares. Malthus é ideológico e Sismondi crítico-utópico, e de certa forma, ele é um precursor do socialismo utópico. Marx declara que “da mesma maneira que esses economistas são representantes científicos da classe burguesa, os socialistas e os comunistas são os teóricos da classe proletária” (p. 113).

Para Löwy, Marx defende que seu ponto de vista sobre o proletariado está vinculado à uma classe social determinada. E, assim, o autor define o conceito de proletariado, segundo o ponto de vista de Marx, que descreve: “na medida em que a minha crítica da economia política representa uma classe, não pode ser senão a classe cuja missão histórica é a destruição do modo de produção capitalista e a abolição final das classes, isto é, o proletariado” (p. 114).

Finalizando, o percurso que Löwy faz nesta obra, leva o leitor a refletir sobre as três grandes correntes: o positivismo, o historicismo, o marxismo e a relação entre ideologia, conhecimento, prática social e política. Leva-o a perceber que “não existe ciência pura de um lado, e a ideologia de outro, existem diferentes pontos de vista de classe”. Löwy relembra a concepção de Althusser que disse que Marx, como Lavoisier, criou uma nova ciência, declara que um erro, de tipo positivista, mas que se encontra em alguns momentos também no marxismo, é o de considerar que ciência não tem nada a ver com a ideologia, ou com luta de classes. Assim, a melhor forma de analisar a relação entre ideologia e ciência, evitando equívocos reducionistas ou positivistas, é utilizando o método dialético.

Data de recebimento: 27.05.2013

Data de aceite: 09.06.2014

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed@unemat.br

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

Formatação:

Configuração da página: tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

Tipo de Letra: O texto deverá ser digitado em fonte *Times New Roman* , corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, *abstract* e *keywords*, corpo 11 e espaço simples.

Adentramento: os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

Disposição do texto:

Título: centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulos em minúsculo e negrito, com alinhamento à esquerda. A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title.

Resumo: deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

Palavras-chave: A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do *abstract* , sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requerem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *Keywords*.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Keywords: a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do *abstract* , sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *italico* .

Citações:devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Notas de rodapé: devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira *personalizada*, em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

Referências: a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

Declaração de direito autoral

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Cidade Universitária (Bloco II)
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)

