

**Vol. 03**

# **DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:**

**A educação em pauta**

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques  
Adriano Claiton Alves Castro  
Francelino Alves Henriques  
João Wagner Martins  
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:**  
**A educação em pauta**

**Volume 03**



**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques  
Adriano Claiton Alves Castro  
Francelino Alves Henriques  
João Wagner Martins  
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:  
A educação em pauta**

**Volume 03**

**Autores:**

Eliane Alves de Souza	Maria Goretti de Mesquita Costa Souza
Geannes Cola Felipe Agostinho	Mariano Matos Ribeiro
João Otamar Almeida de Jesus	Paula Silvestre Santos
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes	Regina Cláudia Bentes Mafra
José Maurício Diascânio	Regina Lucia Muniz Ribeiro
Karen Santos D' Oliveira	Valéria Maria Carvalho Martins
Locilia de Jesus Silva Costa	Virginia Maria Carvalho Freire



**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques; Adriano Claiton Alves Castro; Francelino Alves Henriques; João Wagner Martins [Orgs.]**

**Diálogos pedagógicos: a educação em pauta. Vol. 3.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 234p.

**ISBN: 978-65-5869-081-8 [Impresso]**  
**978-65-5869-200-3 [Digital]**

1. Diálogo. 2. Educação. 3. Formação de Professores. 5. Prática docente. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>9</b>
<b>Prefácio</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 01</b> <b>A EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO CURSO DE</b> <b>EXTENSÃO DA UFRJ: A SOCIEDADE É O ALVO.</b> Eliane Alves de Souza José Maurício Diascânio	<b>13</b>
<b>Capítulo 02</b> <b>O ENADE NA PERCEPÇÃO DOS</b> <b>COORDENADORES DO CURSO DE BIOLOGIA</b> <b>DO IFMA/CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE</b> <b>CASTELO</b> Maria Goretti de Mesquita Costa Souza	<b>35</b>
<b>Capítulo 03</b> <b>AFASTAMENTO POR MOTIVO DE SAÚDE DO</b> <b>PROFESSOR DO IFMA: UMA CONSEQUÊNCIA</b> <b>PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM</b> Valéria Maria Carvalho Martins	<b>49</b>
<b>Capítulo 04</b> <b>LEI Nº 11.788/08 E SUA APLICABILIDADE NOS</b> <b>CURSOS TECNICOS</b> João Otamar Almeida de Jesus	<b>67</b>

<b>Capítulo 05</b> <b>ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E EVASÃO</b> <b>ESCOLAR NO PROEJA: ANÁLISE DOS</b> <b>INDICADORES</b> Regina Lucia Muniz Ribeiro	<b>81</b>
<b>Capítulo 06</b> <b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROPOSTA</b> <b>PARA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DA</b> <b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b> Mariano Matos Ribeiro	<b>101</b>
<b>Capítulo 07</b> <b>A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA</b> <b>PROMOÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL</b> Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes	<b>113</b>
<b>Capítulo 08</b> <b>OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA</b> <b>APRENDIZAGEM: ATUAÇÃO LÚDICA DA</b> <b>PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR</b> Karen Santos D'Oliveira	<b>125</b>
<b>Capítulo 09</b> <b>O PARFOR E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA</b> <b>A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES EM</b> <b>FORMAÇÃO</b> Locilia de Jesus Silva Costa	<b>149</b>
<b>Capítulo 10</b> <b>ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, UMA</b> <b>PROPOSTA INOVADORA</b> Geannes Cola Felipe Agostinho	<b>163</b>

<b>Capítulo 11</b> <b>A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ADICIONAL PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b> Virginia Maria Carvalho Freire	<b>181</b>
<b>Capítulo 12</b> <b>DESAFIO DO PROFESSOR EM ARTICULAR ESTRATÉGIAS PARA MEDIAR O CONHECIMENTO</b> Paula Silvestre Santos	<b>205</b>
<b>Capítulo 13</b> <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE</b> Regina Cláudia Bentes Mafra	<b>219</b>



## APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Portanto, a formação docente para enfrentar as mazelas sociais, provenientes de um mundo imediatista, requer novos olhares para trazer à tona propostas pedagógicas e encarar os efeitos deste imediatismo, mas que não suprima o desenvolvimento das questões humanas tão relevantes para a construção desta sociedade.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuir, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Nosso objetivo é difundir o resultado das pesquisas realizadas durante os cursos de mestrado e doutorado, pois acreditamos que este material contribuirá para que os processos formativos educativos dialoguem com as pesquisas científicas já realizadas ou que sejam elas impulsionadoras das que ainda serão produzidas.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e

inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

Esperamos que os achados apresentados nesta coletânea possam compor seu acervo pessoal e que você possa deleitar-se na leitura de cada capítulo.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques  
Adriano Claiton Alves Castro  
Francelino Alves Henriques  
João Wagner Martins

## PREFÁCIO

Prefaciara uma obra literária com a densidade acadêmica que a presente Coletânea contém, é algo que faz emanar uma relativa responsabilidade e, simultaneamente, uma satisfação.

A 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta' nos traz relevantes reflexões acerca desse complexo tema que é a educação. Não apenas pela etimologia do termo diálogo, que em sua essência viabiliza a discussão entre diferentes atores sociais, mas por ser a partir dos dissensos que surgem novas diretrizes, novas metodologias e novos procedimentos.

Em se tratando de uma obra que nasce do conhecimento acumulado por mestrandos e docentes de uma universidade de outra nação do Mercosul, o enriquecimento se dá para além da simples leitura, já que traz em seu bojo as realidades e culturas de atores sociais de distintas origens geográficas. É também o que muito enriquece a obra.

E eis que assim, pelas diferentes origens de seus autores, é que podemos mesmo afirmar que nascemos e vivemos como um rio, que ao longo de sua trajetória vai recebendo afluentes de vivências e de cognições.

Por vezes, assim como um rio, os autores podem ter se defrontado com eventuais obstáculos colocados ao longo do seu leito, mas os superaram pela importância que a força motriz da educação é capaz de conceder ao se navegar em águas tão profundas, como dos novos conhecimentos contidos na 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta'

Se a 'poluição' gerada por algumas adversidades pode ter sido capaz de marcar momentos do percurso desse rio de erudição que aqui temos, as sementes das experiências que cada autor teve a oportunidade de plantar ao longo desse trajeto, poderão muito germinar. Sugiro, então, que sejam regadas de forma abundante com sua leitura e apreciação crítica e analítica.

Ao chegarem ao porto de destino – o final deste livro – todos, certamente, estarão mais renovados, pela brisa de novos olhares e pelo frescor de novas reflexões para que sigamos sempre em frente. Este há de ser apenas um porto de parada para abastecimento cultural.

Continuemos a viagem pelo caudal de sabedoria que novos pesquisadores nos trazem.

Prof. Dr. Carlos Estephanio  
Presidente da Associação Brasileira de  
Pós-Graduados no Mercosul:  
ABPÓS MERCOSUL

# A EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO CURSO DE EXTENSÃO DA UFRJ: A SOCIEDADE É O ALVO

Eliane Alves de Souza<sup>1</sup>  
José Maurício Diascânio<sup>2</sup>

## 1. Introdução

Há alguns anos indicadores econômicos tem apontado para uma desaceleração da economia brasileira, situação que foi agravada com a pandemia pelo novo Coronavírus.

Com isso, em agosto de 2020, o percentual de famílias com dívidas no País alcançou recorde histórico. Esse índice teve uma pequena queda, em setembro de 2020 (CNC - Peic Nacional, 2020)<sup>3</sup>:

Porém, o indicador socioeconômico Intenção de Consumo das Famílias (ICF-CNC), também mensurado pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC)<sup>4</sup>, registrou em setembro de 2020 um aumento de 1,3% na intenção de consumo das famílias brasileiras. Percebe-se a vulnerabilidade de uma economia, e dos cidadãos consumidores, onde indicadores mostram que o maior índice de recuo é de 0,3 ponto percentual

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay, Asunción; Especialista em Administração Estratégica pela Universidade Estácio de Sá, Brasil; Bacharel em Ciências Contábeis pela Federação das Faculdades Celso Lisboa, Brasil. Funcionária Pública Federal há 33 anos na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

<sup>2</sup> Doutor em Educação - Universidad del Norte PY (2008 - Reconhecido pela Universidade Federal de Uberlândia - MG); Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para Educação Técnica e Profissional - Cuba (2003 - Reconhecido pela Universidade Federal de Alagoas - AL). Metodologia da Pesquisa Científica é a área de conhecimento de maior experiência, domínio e vivência.

<sup>3</sup> <http://cnc.org.br/tudo-sobre/peic>.

<sup>4</sup> <http://www.cnc.org.br/>.

referente ao total de endividados, diante da intenção de consumo das famílias ser 4 vezes maior, ou seja, 1,3%, numa conjuntura de 13,8% de taxa de desemprego, forte recessão econômica e muitas incertezas quanto ao futuro pós-pandemia.

O despreparo da população brasileiro quanto aos assuntos financeiros não é recente. Mas, os brasileiros não estão sozinhos quanto a necessidade de uma formação financeira para melhor administração dos próprios recursos. Desde o início do século XXI, observa-se uma campanha internacional do fortalecimento da disseminação da Educação Financeira em que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>5</sup> tem um papel preponderante, inclusive junto aos países não membros.

Este trabalho objetiva refletir sobre o movimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - em tornar a Educação Financeira acessível à sociedade, como forma de atenuar os efeitos do endividamento nas finanças dos cidadãos brasileiros.

A pesquisa justifica-se pela relevância e atualidade do tema não somente para a economia brasileira, mas mundial; e tem a finalidade de divulgar a reforma curricular no curso de Ciências Contábeis como uma contribuição à sociedade e incentivo para que mais universidades se interessem em levar formação financeira para quem não tem acesso à informação de qualidade.

## **2. Metodologia**

O público-alvo deste trabalho é a sociedade brasileira, em razão do alto índice de endividamento das famílias brasileiras, segundo os mais recentes indicadores socioeconômicos. Para atingir o objetivo declarado neste trabalho, realizou-se um estudo de natureza mista. De acordo com MINAYO (1994, p.22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

---

<sup>5</sup> <https://www.oecd.org/>

Quanto aos fins, a pesquisa se classifica como descritiva. De acordo com GIL (2010, p.27), entre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm como objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, etc.

Quanto aos meios a pesquisa se caracteriza como documental. Segundo GIL (2010, p.65), a pesquisa documental apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, já que livros, artigos de periódicos e anais de eventos podem ser considerados como tipos especiais de documentos.

No que se refere aos procedimentos, o artigo valeu-se da pesquisa documental, ao utilizar fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais como, por exemplo, relatos de pesquisas, compilações estatísticas.

A pesquisa documental foi realizada visando maior compreensão das diferentes interfaces do assunto em questão, através de material acessível ao público em geral. Foram consultados livros, artigos científicos, bases de dados oficiais do governo federal que tratam do tema, Leis e bases estatísticas de órgãos oficiais.

Quanto ao tipo de análise e de acordo com Gil (2010):

Há pesquisas documentais, como as realizadas no campo da ciência econômica, que se valem principalmente de dados quantitativos, disponíveis sob a forma de registros, tabelas, gráficos ou em bancos de dados. Nesses casos, o processo analítico envolve procedimentos estatísticos, como medidas de tendência central e de dispersão, correlação, regressão e testes de hipóteses, assemelhando-se aos levantamentos. A principal diferença passa a ser a de que na pesquisa documental os dados já estão disponíveis e nos levantamentos são obtidos diretamente das pessoas mediante interrogação. (GIL, 2010, p.67)

A pesquisa foi baseada nas obras do teórico Michael Apple que, segundo Lopes e Macedo (2011, p.30): “Apple preocupa-se particularmente em entender como a educação age na economia.”

Para a realização desta pesquisa procurou-se analisar documentos estatísticos publicados por órgãos oficiais do governo

brasileiro. Para a análise desses documentos utilizou-se uma das cinco dimensões de avaliação crítica documental defendida por Cellard (2008) que é a autenticidade e a confiabilidade do texto:

Não basta, entretanto, informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. (CELLARD, 2008, p.301)

### **3. Apresentação e discussão dos resultados de revisões documentais**

Os resultados aqui apresentados são documentais e respondem ao objetivo geral através das declarações dos autores especialistas no tema, Leis, Projetos de Leis e dados estatísticos de órgãos oficiais.

O Projeto de Lei nº 3.145, apresentado em 04 de junho de 2020, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – nº 9.394 de 20/12/1996 foi criado para incluir a Educação Financeira no rol dos temas transversais obrigatórios na Educação Básica. O tempo decorrido entre a promulgação da LDBEN, em 1996, e a apresentação do Projeto de Lei 3.145, em 2020, foi de 24 anos. Foram 24 anos para o assunto Educação Financeira ser lembrado por um deputado federal, que apresentou um projeto de lei para tornar o assunto obrigatório nos currículos escolares, ainda que no formato transversal.

Em setembro de 2020, o Projeto de Lei 3.145/20 ainda tramitava na Câmara dos Deputados, em Brasília. A Educação Financeira nunca foi uma prioridade na educação brasileira. Os atuais universitários, que estudaram em escolas públicas, não foram contemplados com este assunto na Educação Básica. Nas escolas particulares, as noções de Educação Financeira são um diferencial no currículo há alguns anos. Segundo Apple (2008, p.84), “o currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais que vem de algum lugar e os representa”. Gerações passaram pelos

bancos escolares e de lá saíram sem noções sobre formação financeira.

Observa-se que essa negligência curricular pedagógica fornece, mensalmente, indicadores socioeconômicos estratosféricos quanto ao nível de endividamento das famílias brasileiras, como é possível verificar nos indicadores da Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (Peic Nacional – CNC)<sup>6</sup>.

Uma forma prática de verificar o desenvolvimento da Economia de um país é consultar os indicadores socioeconômicos de seus órgãos oficiais. Após desenvolver o hábito de consultá-los, evolui-se para a comparação, primeiro ano a ano, até chegar ao ponto em que a comparação passa a ser mensal. Uma boa fonte de informações econômicas é a Confederação Nacional do Comércio-CNC-<sup>7</sup>, que apura e divulga, mensalmente, a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor - Peic Nacional -<sup>8</sup>, desde janeiro de 2010. O portal da CNC informa que:

[...] os dados são coletados em todas as capitais dos Estados e no Distrito Federal com cerca de 18 mil consumidores. Das informações obtidas são apurados importantes indicadores, como: percentual de consumidores endividados, percentual de consumidores com contas em atraso, percentual de consumidores que não terão condições de pagar suas dívidas, tempo de endividamento e nível de comprometimento da renda.<sup>9</sup> (CNC-Peic Nacional, 2020, p.4).

De acordo com dados da Peic Nacional,

o percentual de famílias com dívidas aumentou em junho de 2020 e alcançou novo recorde histórico. Também é maior o percentual de famílias com contas ou dívidas em atraso, assim como o percentual de famílias que relataram não ter condições de pagar suas contas em atraso. (CNC-Peic Nacional, 2020, p.1)

---

<sup>6</sup> <http://www.cnc.org.br/editorias/economia/pesquisas/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-agosto-0>.

<sup>7</sup> <http://cnc.org.br>.

<sup>8</sup> <http://cnc.org.br/tudo-sobre/peic>.

<sup>9</sup> <http://cnc.org.br/editorias/economia/noticias/numero-de-brasileiros-endividados-chega-maior-nivel-desde-2010>.

Observe-se o quadro a seguir:

Síntese dos resultados (% em relação ao total de famílias)			
	Total de endividados	Dívidas ou contas em atraso	Não terão condições de pagar
Junho de 2019	64,0%	23,6%	9,5%
Maio de 2020	66,5%	25,1%	10,6%
<b>Junho de 2020</b>	<b>67,1%</b>	<b>25,4%</b>	<b>11,6%</b>

Fonte: CNC – Peic Nacional.

No mês de agosto de 2020, a Peic Nacional divulgou

[...] o percentual de famílias que relataram ter dívidas (cheque pré-datado, cartão de crédito, cheque especial, carnê de loja, crédito consignado, empréstimo pessoal, prestação de carro e de casa) alcançou 67,5%. Novamente, a maior proporção da série histórica, com ligeiro aumento de 0,1 ponto percentual em relação aos 67,4%, observados em julho, e de 2,7 pontos percentuais comparativamente aos 64,8% de agosto de 2019. (CNC - Peic Nacional, 2020, p.1)

Síntese dos resultados (% em relação ao total de famílias)			
	Total de endividados	Dívidas ou contas em atraso	Não terão condições de pagar
Agosto de 2019	64,8%	24,3%	9,5%
Julho de 2020	67,4%	26,3%	12,0%
<b>Agosto de 2020</b>	<b>67,5%</b>	<b>26,7%</b>	<b>12,1%</b>

Fonte: CNC – Peic Nacional.

Analisando dados fornecidos pela Peic-Nacional em 2019 é possível verificar que, embora o endividamento das famílias brasileiras seja um dos maiores da série histórica, esta situação começou muito antes da recessão econômica provocada pela pandemia do novo Coronavírus.

De acordo com Apple (2008, p.42),

o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social.

Nesse sentido, nota-se que, no sistema capitalista a lógica é o endividamento da sociedade, para a geração de lucro do sistema financeiro e, para isso, é necessária a ausência de assuntos relacionados a finanças e/ou educação financeira nos currículos escolares, uma estratégia que funcionou. Para quem? Para as classes dominantes, para os donos do capital, para banqueiros, empresários e comerciantes: altas taxas de juros, lucros altíssimos às custas do descontrole financeiro das famílias, ou seja, deu errado para a classe trabalhadora! De acordo com Michael Young, em entrevista a Galian e Louzano (2014, p.1.118):

[...] o currículo sempre tem relações de poder embutidas nele. Numa sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder sempre tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses. Isso é uma característica do mundo em que vivemos, não podemos escapar dela e é importante expô-la e torná-la explícita.

Segundo Apple (2008, p.36):

[...] os sistemas estruturais prevalecentes (e eu diria alienantes) – as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados – dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam.

Moacir Gadotti, prefaciando o livro Educação e Mudança de Paulo Freire, afirma que:

[...] ao lado da conscientização, a mudança é um “tema gerador” da prática teórica de Paulo Freire. Como o tema da consciência, o tema da mudança acompanha todas as suas obras. A mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire. (GADOTTI, 1979 *apud* FREIRE, 1979, p.4)

A educação sozinha pode não mudar a sociedade mas, conscientiza o educando sobre sua condição. A partir dessa conscientização, dá-se ao educando a possibilidade de mudança. Todavia, sem a conscientização, não será dada ao educando a oportunidade de decidir mudar. Nesse caso, reflete-se aqui sobre a alfabetização financeira de uma sociedade altamente endividada. Para Freire (1967, p.5), a alfabetização e a conscientização são inseparáveis e esse é um princípio essencial. Segundo Apple (2008, p.37), há uma correspondência direta entre economia e consciência, em que a base econômica determina “automaticamente” a superestrutura.

Vale ressaltar que Freire, na perspectiva de Gadotti (1979, p.4), combatia a concepção ingênua da pedagogia que:

[...] se crê motor ou alavanca da transformação social e política” mas, em sua análise sobre as possibilidades e as limitações da educação nasceu “um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade. (GADOTTI,1979 *apud* FREIRE, 1979, p.4).

Um exemplo de ação social e cultural na luta para transformar as estruturas da sociedade é o que a Universidade Federal do Rio de Janeiro vem fazendo com respeito à disciplina Finanças Pessoais, do curso de Graduação em Ciências Contábeis que, até dezembro de 2019, fazia parte do rol de disciplinas obrigatórias do curso. Pelo fato da disciplina Finanças Pessoais ser obrigatória, somente os alunos regularmente matriculados no curso de Ciências Contábeis podiam frequentar suas aulas; era uma disciplina “fechada” para um público específico. A Universidade, preocupada com as demandas do cidadão comum, no que diz respeito à necessidade de conhecimentos financeiros, resolveu, através do seu Núcleo Docente Estruturante – NDE - Resolução nº 05/2012, transferir a disciplina Finanças Pessoais do rol de disciplinas obrigatórias para fazer parte das disciplinas dos cursos de extensão. De acordo com

informações constantes da página da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>10</sup> - UFRJ - na internet (UFRJ, 2020, on-line):

Os Cursos de Extensão são abertos ao público externo à universidade. Podem ser de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância. Tem por objetivo atender às demandas da sociedade e às necessidades de educação continuada de jovens e adultos, independente da escolaridade e formação.

Fazendo parte do grupo de disciplinas dos cursos de extensão, a disciplina Finanças Pessoais não atingirá somente os alunos universitários matriculados, pois tem atingido a sociedade, por meio de eventos (projetos) de extensão. O estudante é capacitado na disciplina e participa de eventos (projetos) de extensão para levar o conhecimento adquirido para as comunidades carentes, associações de moradores, para os próprios técnicos administrativos da universidade e alunos de outras carreiras acadêmicas. Ao ampliar o alcance, os interessados têm o benefício da inscrição gratuita. Os alunos capacitados na disciplina Finanças Pessoais são os multiplicadores desse conhecimento. De acordo com informações da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, em sua página na internet (2020, on-line):

Os Eventos (Projetos) de Extensão são ações que se caracterizam pela apresentação e/ou exibição pública, livre ou para um público específico, de caráter cultural, artístico, esportivo, científico, tecnológico etc., voltados prioritariamente à comunidade externa à UFRJ e com inscrição gratuita<sup>11</sup>

Os objetivos da disciplina Finanças Pessoais, segundo o Programa da disciplina Finanças Pessoais – Departamento de Contabilidade da UFRJ, (2020, p.1) são:

Proporcionar ao aluno uma visão sobre os principais fundamentos da Economia e Finanças aplicados a análise do orçamento familiar nas metas de curto e longo prazo. Dessa forma, busca-se desenvolver a capacidade do

---

<sup>10</sup> <https://ufrj.br/extensao-e-sociedade/cursos-e-eventos-de-extensao/>

<sup>11</sup> <https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/>

aluno de compreender e aplicar técnicas e ferramentas financeiras na gestão dos seus gastos e do patrimônio.

O conteúdo programático da disciplina Finanças Pessoais da UFRJ tem os seguintes tópicos:

### **3.1. Entender os principais Fundamentos da Economia**

A economia brasileira é muito dinâmica e nunca foi tão necessário para o cidadão comum entender como a economia funciona, os impactos de nossas decisões financeiras na conjuntura econômica, a relação produção e consumo, etc.

### **3.2. Analisar o orçamento doméstico**

Em uma sociedade consumista e endividada como a brasileira, é importantíssimo aprender sobre planejamento financeiro eficiente, a partir do equilíbrio orçamentário, mês a mês. Fazer uma análise do comportamento familiar para detecção da origem do desequilíbrio orçamentário. Aprender a usar a planilha do Orçamento Doméstico para facilitar a comparação dos gastos e refletir sobre prioridades de consumo. A sobra de caixa será o grande medidor do orçamento doméstico mensal e criar o hábito da poupança.

### **3.3. Comportamento do investidor perante o risco. Teoria de carteiras e diversificação.**

É interessante aprender sobre os vários tipos de riscos referentes a investimentos: risco do negócio; risco do mercado; risco de crédito; risco de liquidez; risco de perda do poder de compra. Na visão de Cerbasi (2015, p.171):

[...] é possível afirmar, com base em diversos estudos acadêmicos, que alguns modelos simples de composição de carteiras de investimento e de diversificação de riscos, acessíveis a qualquer pessoa com conhecimentos

limitados, podem proporcionar condições de rentabilidade acima da média ou acima do chamado retorno livre de risco (aquele que é obtido ao investir em bons produtos de renda fixa.

Com respeito à teoria de carteiras e diversificação, Cerbasi (2015, p.141), aconselha:

Diversifique sua carteira. É a velha regra de não colocar todos os ovos em uma cesta só. Todo tipo de investimento está sujeito a turbulências em seus respectivos mercados. Concentrar suas reservas em uma única alternativa, seja ela imóveis, ações, renda fixa ou mesmo seu pequeno escritório, é uma atitude temerária, por si só.

### **3.4. Avaliar o seu perfil de risco**

Segundo Cerbasi (2015), a carteira de investimentos deve refletir a personalidade do investidor. Quanto mais ansioso o investidor for, mais conservadora deve ser a carteira. Quanto mais organizado e disciplinado, maior será a capacidade do investidor de tolerar riscos.

### **3.5. Realizar o consumo consciente e evitar o endividamento**

Os índices de endividamento das famílias brasileiras são altos como apresentados pelo indicador socioeconômico Peic-Nacional. Especialistas da área de finanças aconselham que, em um país como o Brasil, em que os juros são exorbitantes, o endividamento das famílias ou das empresas deve ser próximo de zero.

Ao mencionar o consumo consciente, fala-se em ter consciência do impacto, positivo ou negativo, que o produto escolhido para consumir provoca na economia, nas relações sociais, na natureza e em cada indivíduo. De acordo com o site do Ministério do Meio Ambiente<sup>12</sup> (BRASIL, 2020, on-line):

---

<sup>12</sup> <https://www.mma.gov.br/>

Ao ter consciência desses impactos na hora de escolher o que comprar, de quem comprar e definir a maneira de usar e como descartar o que não serve mais, o consumidor pode maximizar os impactos positivos e minimizar os negativos, desta forma contribuindo com seu poder de escolha para construir um mundo melhor. Isso é Consumo Consciente. Em poucas palavras, é um consumo com consciência de seu impacto e voltado à sustentabilidade. O consumo consciente é uma questão de hábito: pequenas mudanças em nosso dia-a-dia têm grande impacto no futuro. Assim, o consumo consciente é uma contribuição voluntária, cotidiana e solidária para garantir a sustentabilidade da vida no planeta.

O Relatório do Banco Central do Brasil – BCB, publicado em junho de 2020, forneceu indicadores de endividamento capazes de identificar o tomador de crédito pessoa física como um endividado de risco. O relatório apresenta um panorama do perfil dessa população quanto à idade, sexo, renda e localização geográfica. O relatório considera como endividado de risco o cidadão cujo volume de dívida está acima de sua capacidade de pagamento. Os dados foram levantados no período de junho de 2016 a dezembro de 2019, extraídos do Sistema de Informações de Crédito (SCR), gerido pelo Banco Central do Brasil BCB, que abrange cerca de 85 milhões de tomadores de crédito, pessoa física, no último mês sob análise. De acordo com o Relatório do Banco Central do Brasil

Segundo os critérios empregados, 5,4% dessa população, ou 4,6 milhões de tomadores, encontram-se em situação de endividamento de risco. Vale destacar que a população de renda média – entre R\$2 mil e R\$10 mil – e com idade acima de 54 anos mostra-se a mais vulnerável a essa condição. (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2020, p.6).

Para fins de análise do Relatório, o Banco Central considera endividado de risco o tomador de crédito que atende a dois ou mais dos critérios relacionados a seguir:

- I. Inadimplemento de parcelas de crédito, isto é, atrasos superiores a 90 dias no cumprimento das obrigações creditícias;
- II. Comprometimento da renda mensal com o pagamento do serviço das dívidas acima de 50%;

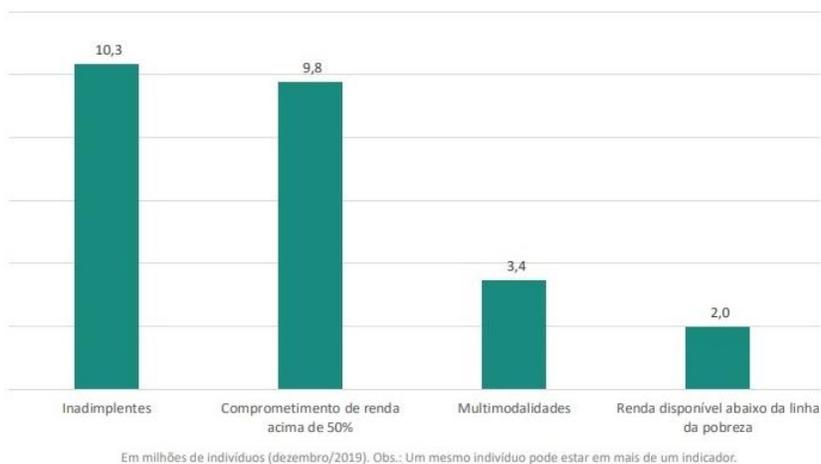
III. Exposição simultânea às seguintes modalidades de crédito: cheque especial, crédito pessoal sem consignação e crédito rotativo (multimodalidades);

IV. Renda disponível (após o pagamento do serviço das dívidas) mensal abaixo da linha de pobreza.

Observação: Todos os dados estatísticos a seguir foram colhidos na Série Cidadania Financeira: estudos sobre educação, proteção e inclusão, nº 5, publicação do Banco Central do Brasil, junho de 2020<sup>13</sup>.

### Panorama do Endividamento de Risco:

**Gráfico 1:** Tomadores por indicador de endividamento de risco (em milhões):



Fonte: Banco Central do Brasil (junho de 2020).

Interpretação do gráfico acima fornecida pelo Banco Central do Brasil (2020):

Ao final de 2019, o indicador de inadimplência concentrava o maior número de tomadores, com 10,3 milhões, ou 12,1% da população com crédito ativo

<sup>13</sup>[https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos\\_cidadania/serie\\_cidadania/serie\\_cidadania\\_financeira\\_6\\_endividamento\\_risco.pdf](https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/serie_cidadania/serie_cidadania_financeira_6_endividamento_risco.pdf).

no SFN, seguido do indicador de comprometimento de renda acima de 50%, com 9,8 milhões, equivalente a 11,4% da mesma população (Gráfico 1). Considerando o indicador de multimodalidade, tem-se 3,4 milhões de clientes com crédito ativo simultaneamente nas modalidades de cheque especial, crédito pessoal e crédito rotativo. Por fim, 2 milhões de clientes ficaram com a renda abaixo da linha de pobreza após o pagamento do serviço de suas dívidas, tendo-se em conta a renda declarada pelo cliente e informada pelas instituições financeiras no SCR, sendo este o grupo menos populoso entre os indicadores.(Gráfico 1) (BCB, 2020, p.11)

**Gráfico 2:** Tomadores inadimplentes por faixa de idade e renda



Fonte: Banco Central do Brasil (junho de 2020).

### Interpretação do gráfico acima fornecida pelo Banco Central do Brasil (2020):

Os clientes inadimplentes representam 12,1% dos tomadores de crédito do SFN, totalizando 10,3 milhões de pessoas em dezembro de 2019. A inadimplência atingiu quase 15% da população de tomadores em junho de 2016, tendo diminuído desde então. Todas as subpopulações analisadas também apresentaram redução no período, com exceção do grupo acima de 65 anos, que permaneceu estável. A proporção de inadimplentes é maior na população masculina e diminui com a idade, atingindo cerca de 9% da subpopulação com mais de 55 anos. A partir de R\$1 mil, a inadimplência também decresce com o aumento da renda, reduzindo de 15,1% para 6,4% nos clientes com renda acima de R\$10 mil (Gráfico 2) (BCB, 2020, p.16)

**Gráfico 3:** Tomadores com comprometimento de renda acima de 50%, por faixa de idade e de renda (% da população ativa no SFN)



% em relação ao total da população com crédito ativo no SFN (dezembro/2019)

Fonte: Banco Central do Brasil (junho de 2020).

Interpretação do gráfico 3 acima fornecida pelo Banco Central do Brasil:

Há 11,4% de tomadores de crédito com comprometimento de renda acima de 50%, com maior presença das subpopulações na faixa de renda entre R\$ 2 mil e R\$ 10 mil mensais (12,6% em média) e acima de 65 anos (18,6%). Há menor participação do comprometimento de renda nas subpopulações de maior renda e de menor idade (analisadas separadamente): no grupo de renda acima de R\$ 10 mil, a participação é reduzida para 8,3% e, no de até 34 anos, para 6,5% (Gráfico 3) (BCB, 2020, p.16)

### 3.6. Investimento imobiliário

Segundo Halfeld (2001, p.19), é muito difícil encontrar estatísticas confiáveis sobre o comportamento dos preços no mercado, o que torna ainda mais complexa a arte de se avaliar o preço justo de um imóvel. O autor cita algumas vantagens do investimento em imóvel:

- O imóvel impõe excelente disciplina de poupar ao investidor;
- É tangível, isto é, pode ser visto e tocado;
- Boa proteção contra a inflação no longo prazo;
- Comprar um bom imóvel proporciona uma sensação de vitória;

- Os aluguéis podem oferecer um bom complemento na aposentadoria;

- Reinvestir os aluguéis recebidos impulsiona novas aquisições e torna-se uma alternativa às aplicações de renda fixa.

O Conteúdo Programático da disciplina Finanças Pessoais aborda teorias de investimentos, como:

- Fundos de Investimentos;
- Mercado de títulos de renda fixa;
- Investimento em Tesouro Direto;
- Investimento em Renda Variável;
- Mercado de derivativos;
- Previdência: social e privada.

É possível perceber que há tópicos de Finanças Pessoais e de Educação Financeira no conteúdo programático da disciplina Finanças Pessoais. Educação Financeira é definida, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - (2005, p.5), como:

[...] o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro.

Segundo a definição acima, trata-se de um “processo” de aprimoramento da compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros. Além disso, de acordo com a definição, esse aprimoramento é atingido através de caminhos como a informação, instrução e/ou aconselhamento, cujo objetivo final é o desenvolvimento de habilidades financeiras.

Nesse aspecto, Domingos (2012) diferencia Educação Financeira de Finanças Pessoais, da seguinte forma:

Ter as finanças pessoais equilibradas não significa ser educado financeiramente. Muitas pessoas pensam dessa forma por entenderem que educação financeira é uma ciência exata, ou seja, que, se souber fazer cálculos e mexer com planilhas, não terá problemas financeiros. Mas não é assim que funciona. Na verdade, se trata de ciência humana, uma vez que promove uma mudança de comportamento com relação ao dinheiro, objetivando a realização de sonhos e não o consumo imediatista. Além disso, a educação financeira auxilia na administração dos recursos do indivíduo e/ou família, incluindo orientações sobre os investimentos que devem ser feitos (baseados sempre no tipo de sonho) (DOMINGOS, 2012, p.85).

O melhor caminho para ter as Finanças Pessoais organizadas é ter uma boa Educação Financeira. Mas, isso é possível com informação e levar a formação financeira àqueles que não tem acesso às universidades. A massificação da formação financeira precisa ser tão eficiente, ou mais ainda, do que a massificação ideológica do *marketing*. Ao ligar a TV, acessar a internet, ligar o rádio, ler o jornal ou uma revista, o *marketing* está presente 24 horas por dia, chamando para o consumo, para a dívida, criando necessidades artificiais e necessárias ao mercado. Freire (2013, Edição Kindle), em Educar com a Mídia: Novos Diálogos sobre Educação, chama os meios de comunicação de massa de “escola paralela” e Guimarães (2013, Edição Kindle), coautor da mesma obra, afirma:

[...]esses meios de comunicação, principalmente em sociedades como a nossa, não são evidentemente apenas meios de comunicação, mas meios de venda, atrelados a uma engrenagem industrial que divulga, numa grande vitrina, uma série de produtos, de serviços. Esses produtos, a princípio, estão à disposição de todos, visual e auditivamente; mas, na realidade, pelas próprias características do sistema econômico, não passam de ilusões e de sonhos para a grande maioria de nossa gente. Daí se concluir que os problemas dos meios de comunicação não se restringem a problemas de conteúdos veiculados pela tevê, pelos jornais, pelos filmes, pelos programas de rádio etc., mas sobretudo pelo fato de serem produtos de toda essa máquina de venda e de propaganda que gesticula, se oferecendo e oferecendo coisas que, nós sabemos concretamente, estão fora do alcance da maior parte da população. (FREIRE e GUIMARÃES, 2013, Edição Kindle)

Fazer chegar até a sociedade cursos de organização das Finanças Pessoais é muito mais do que ensinar como calcular juros e descontos simples e compostos, estudos de taxas ou noções sobre uso de planilha Excel. Um movimento como este que a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - está fazendo em direção à sociedade diz respeito a levar cidadania àqueles que não tem acesso à informação de qualidade e dar-lhes a oportunidade de conscientização de sua própria condição financeira e apontar saídas, mudanças.

Esse movimento poderia ser chamado de “educação cívica”, lembrando que a escola falhou nessa missão durante gerações. Na visão de Freire (1979, p.16), “A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial faz do homem um objeto)”. Despertar nos que estão em condições de vulnerabilidade financeira a consciência de suas escolhas financeiras, de suas rotinas de gastos, da armadilha do mau uso do crédito, da falta de propósitos futuros, enfim, de tudo o que possa ter-lhes levado ao caos financeiro.

Fazer entender como funciona a Economia num sistema capitalista e, a partir daí, abrir espaço para um relacionamento crítico com o mercado financeiro, com o *marketing*, com os meios de comunicação de massa, citando aqui uns poucos exemplos. Levar uma Educação Financeira crítica à sociedade é uma questão de sobrevivência, não só dos cidadãos e cidadãs mas da própria Economia e, até mesmo, do meio ambiente de um país.

De acordo com Weffort (1967, p.8), “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se” e lembra que “a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (WEFFORT, 1967, p.12)

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2005, p.6) orienta que:

[...] a educação financeira deve ser vista como um processo contínuo, permanente e vitalício, especialmente a fim de capturar a maior sofisticação dos mercados, as necessidades variáveis em diferentes fases da vida e informações cada vez mais complexas.

A complexidade e a dinâmica do mercado financeiro e da própria Economia brasileira impõem a atualização constante. De acordo com Freire (1979, p.14): “a educação tem caráter permanente e o saber se faz através de uma superação constante”.

#### **4. Conclusão**

Diante do endividamento excessivo dos cidadãos tomadores de crédito, vários estudos, de organismos oficiais, nacionais e internacionais, têm sido publicados alertando para os riscos a que os sistemas financeiros dos países estão sujeitos. A universidade não poderia ficar alheia a esse movimento necessário de conscientização financeira do consumidor, uma vez que são óbvios os efeitos negativos causados pelo endividamento, na qualidade de vida dos indivíduos e respectivas famílias.

A organização das Finanças Pessoais ocorre quando os princípios da Educação Financeira são assimilados pelo cidadão e essa assimilação o faz ver sua própria condição econômico-financeira. Quando a educação atinge a consciência de alguém, um novo mundo é apresentado, uma nova realidade se faz presente. A partir da conscientização, é possível decidir mudar, é possível tomar um rumo pois novos caminhos se abrem. A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - tem contribuído no propósito de levar formação financeira de qualidade à sociedade. Diante do exposto, ao mencionar “qualidade da formação financeira”, leia-se sem interferência do mercado financeiro com as estratégias de promoção de seus produtos financeiros.

Políticas públicas de governo, na direção da prevenção e tratamento de consumidores, que se encontram na situação de endividamento excessivo, são necessárias.

## 5. Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Armed, 2008.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Série cidadania financeira: estudos sobre educação, proteção e inclusão**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/content/cidadania\\_financeira/documentos\\_cidadania/serie\\_cidadania/serie\\_cidadania\\_financeira\\_6\\_endividamento\\_risco.pdf](https://www.bcb.gov.br/content/cidadania_financeira/documentos_cidadania/serie_cidadania/serie_cidadania_financeira_6_endividamento_risco.pdf) Acesso em: 27/09/2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - **Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 28/09/2020
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **O que é Consumo Consciente?** Disponível em: <https://www.mma.gov.br/informma/item/7591-o-que-%C3%A9-consumo-consciente>, Brasília, 2020. Acesso em: 27/09/2020.
- BRASIL. **Projeto de Lei 3.145/2020**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254589>. Acesso em: 27/09/2020
- CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).
- CERBASI, G. **Como Organizar Sua Vida Financeira** [recurso eletrônico] – 1ª. Ed, Rio de Janeiro: Sextane, 2015.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO (CNC), **Pesquisa Endividamento e Inadimplência do Consumidor** (Peic – Nacional), junho de 2020, p.1
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO (CNC), **Pesquisa Endividamento e Inadimplência do Consumidor** (Peic – Nacional), agosto de 2020, p.1, 4.
- DOMINGOS, R. **Terapia Financeira: realize seus sonhos com educação financeira**. Ed. DSOP Educação Financeira, São Paulo, 2012.
- FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**, Ed. Paz e Terra Ltda, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Ed. Paz e Terra Ltda, 12ª Edição, 1979.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, S. **Educar com a Mídia [recurso eletrônico]**: novos diálogos sobre educação – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. Educação e Ordem Classista. Prefácio IN: FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P.B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso. **Educ. Pesqui.** [on-line]. 2014, v.40, n.4, pp.1109-1124. ISSN 1678-4634.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010, 159 p.21 cm. ISBN: 852240724X

HALFELD, M. **Investimentos**: como administrar melhor seu dinheiro – 1ª. Ed. – São Paulo – Editora Fundamento Educacional 2001.

LOPES, A. C. MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. cap.1. p.30.

MINAYO, C. S. (org.) **PESQUISA SOCIAL**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) **Better policies for better lives** – Disponível em: <http://www.oecd.org/> Acesso em: 27/09/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ. Conselho de Ensino e Graduação. **Resolução nº 05/2012, de 25 de outubro de 2012**. Institui o Núcleo Docente Estruturante - NDE - no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.portal.letras.ufrj.br/images/Institucional/NDE/Resolucao-CEG-05-12-NDE.pdf>

WEFFORT, F.C. Educação e Política (Reflexões Sociológicas Sobre uma Pedagogia da Liberdade), in: FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**, Ed. Paz e Terra Ltda, 1967.



# O ENADE NA PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DO CURSO DE BIOLOGIA DO IFMA – CAMPUS SÃO LUÍS - MONTE CASTELO

Maria Goretti de Mesquita Costa Souza<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A cada ano, a quantidade de novas Instituições de Ensino Superior (IES) e de novos cursos vem crescendo, exponencialmente, e em decorrência deste fato, os métodos de avaliação sofrem mudanças que visam a preservação do aprimoramento da educação superior oferecida aos jovens e adultos no país (BRASIL, 2011).

Diante disso, é necessário acompanhar o progresso do aprimoramento da educação superior no Brasil, com base na análise de ampliação da participação e das políticas de avaliação empregadas para financiar o processo regulatório e de supervisão realizados pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2011).

Instituído em 14 abril de 2004, por meio da Lei n. 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem como objetivo a busca constante por melhorias na educação superior, pela sua ampliação e pela auditoria do acesso aos cursos de graduação, em âmbito nacional (SINAES, 2009).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/2004 (ENADE) possui um propósito amplo, integrando a avaliação de cursos e Instituições de Ensino Superior, que expressam o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que estão entrando e

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal de Goiás e em Política Social e Política Educacional pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: goretta@ifma.edu.br.

saindo destes cursos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos oferecidos (INEP, 2011).

O presente capítulo aborda a percepção dos coordenadores do curso de licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Monte Castelo, acerca do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), enquanto política de avaliação da Educação Superior.

O objetivo do estudo é identificar os resultados obtidos pelo referido curso no ENADE, verificar a percepção dos coordenadores e analisar quais proposituras emergiram desses gestores na promoção de ações que visam melhorar a qualidade do curso.

## **2. Materiais e Métodos**

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a coleta de dados, realizou-se um recorte metodológico que focou em entrevistar somente os coordenadores que atuaram nos anos de 2011, 2014 e 2017.

De acordo com Gil (2011), este estudo classifica-se como uma pesquisa de caráter descritiva, em que se buscou caracterizar o Enade enquanto política de avaliação da educação superior. Configura-se como exploratória, ao pesquisar dados nos documentos, que poderiam promover maior familiaridade com os aspectos gerais do Enade.

Nesse caso, classifica-se como explicativa, uma vez que as discussões tiveram como objetivo identificar os resultados obtidos pelo curso de Biologia, no ENADE, verificar a percepção dos coordenadores e analisar quais proposituras emergiram desses gestores, na promoção de ações que visam melhorar a qualidade do curso, na avaliação do ENADE.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, apoiando-se no conceito trazido por Figueiredo e Souza (2017), este estudo se classifica como documental, visto que se recorreu aos documentos que fundamentam a criação e execução do Enade, a fim de discutir

a referida ferramenta enquanto instrumento de uma política que avalia e aprimora os cursos de graduação de todo país.

No que se refere ao instrumento de coleta de dados, para alcançar os objetivos propostos, recorreu-se a uma entrevista que, metodologicamente, é conversação de natureza científica entre duas ou mais pessoas, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Trata-se de um instrumento utilizado para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Quanto ao nível de estruturação da entrevista, ela foi semiestruturada, ou seja, teve como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. A maioria das perguntas surgiu à medida que o diálogo entre a pesquisadora e o pesquisado acontece, dando frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas do pesquisado. Isso traz uma flexibilidade para aprofundar ou confirmar as informações apresentadas (TRIVIÑOS, 2016).

Para a entrevista foram elaborados os seguintes questionamentos:

- a) Em que ano você atuou como coordenador do curso de licenciatura em Biologia do IFMA/Campus São Luís - Monte Castelo?
- b) Na condição de coordenador de curso de Biologia, você considera o ENADE um meio adequado para a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação?
- c) Há diferença na forma como seu curso e os demais cursos do IFMA enxergam o ENADE?
- d) Há algum trabalho específico desenvolvido pelo IFMA ou pelo curso de Biologia, isoladamente, para preparar os alunos para o ENADE?
- e) Quais as características mais benéficas de seu curso para os estudantes inscritos no ENADE?
- f) Há algum planejamento no sentido de oferecer algum(s) incentivo(s) para os alunos que serão inscritos no ENADE? Em caso positivo, qual(is)?
- g) Você planejou ações a tomar de acordo com os possíveis resultados dos estudantes do curso no ENADE? Em caso positivo, o que planejou em caso de um resultado inesperado, seja abaixo ou acima das expectativas institucionais?
- h) Você considera que os resultados do ENADE impulsionam a geração de estratégias de gestão com a finalidade de melhorar os resultados dos cursos?

Os dados da entrevista tiveram como método de apoio a análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é constituída por várias técnicas, com o objetivo de descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores, permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Em seguida, esses dados foram categorizados. Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2013), há a necessidade da decodificação do que está sendo comunicado. Para a decodificação dos documentos, a pesquisadora utilizou vários procedimentos, procurando identificar as categorias.

### **3. ENADE**

O ENADE tem se configurado como uma importante ferramenta de avaliação da Educação Superior do Brasil, atuando como um dos principais instrumentos para aferir os indicadores de qualidade dos cursos de Graduação, das Instituições públicas e privadas. O ENADE é um dos procedimentos de avaliação do SINAES, criado no dia 14 de abril de 2004 por meio da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2011).

Para o Sinaes (2009), a avaliação analisa todos os aspectos que contemplam a tríade da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), dentre as quais estão a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, o corpo docente, as instalações físicas, entre outros aspectos. O Sinaes possui uma série de processos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informações (censo e cadastro).

O resultado das avaliações possibilita delinear um cenário da qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior no país.

Para tanto, os processos avaliativos ficam sob a avaliação e a supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), sendo operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2011).

Segundo o Inep (2011), a avaliação dos estudantes, por meio do ENADE, é aplicada, trienalmente, para cada área do conhecimento aos graduandos que estão no último ano de curso. A prova aborda os conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como as habilidades e competências para atuação profissional e conhecimentos básicos do curso, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas. Os dirigentes das Instituições de Educação Superior são responsáveis pela inscrição de todos os estudantes habilitados ao ENADE e a ausência da inscrição dos estudantes selecionados, para a participação no exame, pode acarretar a suspensão de processo seletivo para os cursos que constam na relação daquele ciclo avaliativo (BRASIL, 2011).

### **3.1. Resultados obtidos no ENADE**

Um dos objetivos deste estudo é identificar os resultados obtidos em 2011, 2014 e 2017 pelo curso de licenciatura em Biologia do IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo no ENADE. O motivo da escolha deste curso para análise, ocorreu pelo fato do destaque que recebeu, a nível estadual e nacional, após a primeira avaliação no referido exame (INEP, 2011).

Para além do excelente conceito alcançado, outros fatores também foram considerados para justificar a escolha do curso, tais como: desempenho individual do estudante, as sinopses estatísticas e os resultados expressivos no relatório de síntese por área, apresentados no decorrer deste tópico. Em sua primeira avaliação, realizada no ano de 2011, o curso de Licenciatura em Biologia, do IFMA/Campus Monte Castelo, foi avaliado com a nota 5 no Enade (uma nota excelente), sendo considerado um curso modelo, com um ensino de excelência no estado (INEP, 2011).

Quando realizado um quadro comparativo sobre a média desse curso em relação a outros cursos, dessa mesma área no Brasil, verifica-se que seus indicadores de qualidade estão acima da média nacional.

Em sua segunda avaliação, realizada em 2014, o curso teve um decréscimo, atingindo a nota 2. Segundo o ENADE, uma nota insatisfatória para o exame (INEP, 2014), demonstrado na Figura 1. De um total de 60 alunos inscritos para participar da prova, apenas 48 estiveram presentes, um total de 80%.

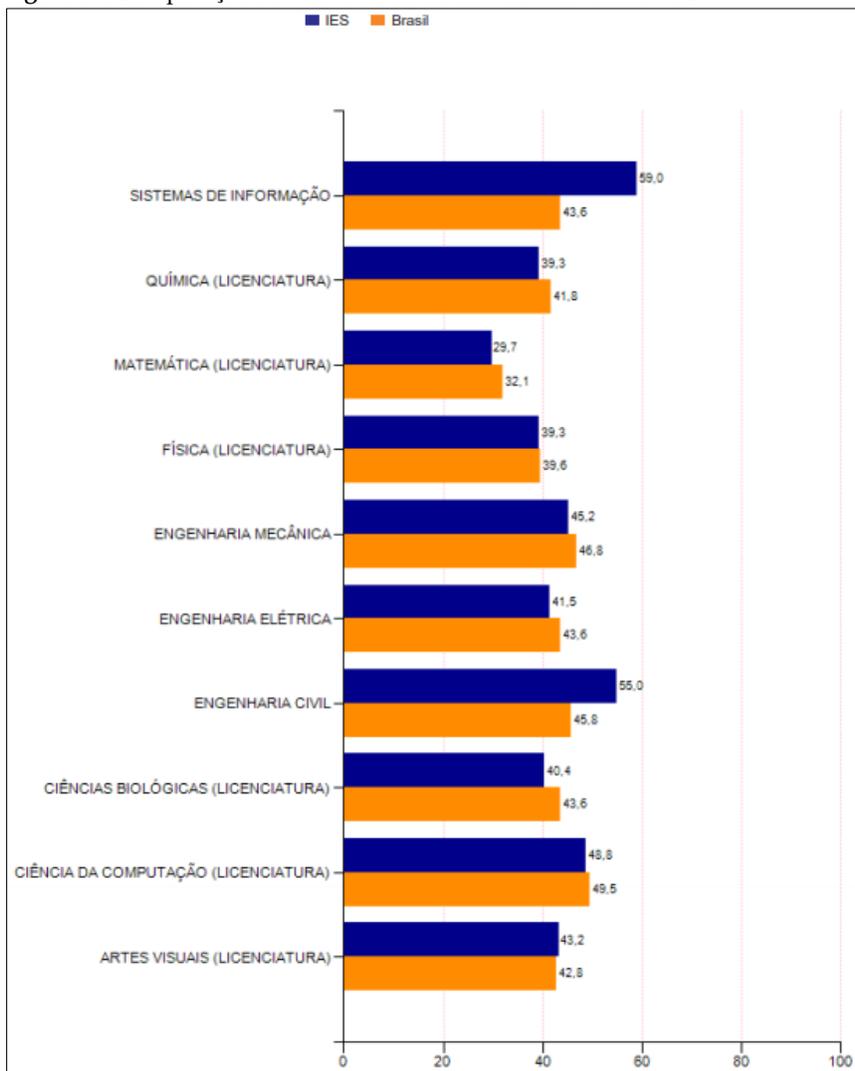
**Figura 01:** Resultado obtido em 2014 pelo curso

<b>SÃO LUÍS - MA</b>	<b>Conceito ENADE</b>
ARTES VISUAIS (LICENCIATURA)	3
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO (LICENCIATURA)	3
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)	2
ENGENHARIA CIVIL	4
ENGENHARIA ELÉTRICA	2
ENGENHARIA MECÂNICA	3
FÍSICA (LICENCIATURA)	2
MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	2
QUÍMICA (LICENCIATURA)	2
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	5

Fonte: INEP (2014).

Realizou-se a comparação da média deste curso em relação à média brasileira, que compreende a soma das médias de todos os outros cursos da mesma área, avaliados no ENADE de 2014, apresentado na Figura 2. O curso em análise, outrora com média acima da média no Brasil, também apresentou diminuição em seus índices nacionais e regionais.

**Figura 02:** Comparação da média do curso com as médias do Brasil



Fonte: INEP (2014).

Mais adiante, em 2017, em sua terceira avaliação, o curso de Biologia obteve um acréscimo em seus resultados, alcançando a média 3 no exame. Ainda assim, quando comparado às médias brasileiras, o curso continuou estagnado, quase no final da lista. Isso ocorreu porque os cursos de licenciatura em Biologia do Brasil

melhoraram bastante no desempenho individual do estudante, conquistando melhores resultados.

A partir dos resultados acima, surgiram como relevantes e oportunas, para este estudo, algumas perguntas para que se pudesse explorar mais precisamente a percepção dos coordenadores quanto ao ENADE e analisar quais proposituras emergiram desses mesmos gestores, na promoção de ações que visam melhorar a qualidade do curso, na avaliação do exame.

### **3.2. O ENADE na percepção dos coordenadores**

As entrevistas com as coordenadoras foram realizadas nos dias 03 e 06 de março de 2020, na coordenação do curso de licenciatura em Biologia, do IFMA/ Campus São Luís – Monte Castelo, localizado no localizado na Avenida Getúlio Vargas, Nº 04, Monte Castelo, São Luís - MA. CEP: 65030-005.

Utilizou-se para este momento um gravador para potencializar a qualidade do áudio na fase de transcrição. É importante enfatizar que os participantes autorizaram a utilização desse recurso para captação dos dados, quando assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas com apenas duas professoras, apesar de terem sido analisados três anos de coordenação, sendo eles 2011, 2014 e 2017. Isso porque uma das professoras atuou em dois mandatos consecutivos.

A primeira pergunta averiguou o ano de atuação das professoras como coordenadoras do curso de licenciatura em Biologia, no IFMA/Campus São Luís - Monte Castelo. A primeira coordenadora, denominada neste estudo de C1, atuou em dois mandatos seguidos, sendo eles 2011 e 2014. A segunda coordenadora, chamada de C2, atuou em 2017.

Quando questionadas sobre a percepção delas sobre o ENADE, como um meio adequado para a avaliação do desempenho dos estudantes de graduação, as coordenadoras responderam que o exame traz consigo uma excelente proposta de avaliação. O exame

abrange todos os aspectos que podem influenciar na formação do futuro licenciado em Biologia, como também na devolutiva que ele vai oferecer para a sociedade. A C2 explica, no seu ponto de vista, foi a partir do ENADE que:

*[...] “as instituições começaram a se preocupar com a qualidade da educação que eles estavam ministrando, porque isso ia corresponder ao ENADE. Então, mais do que avaliar os alunos, que eu acho que isso a própria instituição já faz, avalia o curso e eu acho muito bom porque aí a preocupação dos cursos em se manterem em uma situação adequada e estar também na disputa do mercado”. (sic) (informação verbal) (C2).*

A C1 acredita que dirigentes, coordenadores e professores estão conscientizados da importância do ENADE e relata que o mais difícil é mobilizar os alunos para entender o exame como um indicador de qualidade que não penaliza, mas sinaliza as melhorias que precisam ser executadas.

*[...] “Os alunos questionavam e nós tentávamos mostrar o quanto era importante, inclusive em se tratando da questão das dificuldades que se tinha em relação ao curso, porque o Campus tem dificuldades e antigamente tinha muito mais. A questão de infraestrutura, laboratórios, então tudo isso e o fato deles terem de conversar com as pessoas sobre isso, o fato deles terem que responder questões que mostravam qual era o desempenho deles eu acho que era interessante”. [...] (sic) (informação verbal) (C1).*

As coordenadoras também foram questionadas se há diferença na forma como o curso de Biologia e os demais cursos do IFMA enxergam o ENADE. Elas destacaram que não existe uma visão diferente, e que, na verdade, o que há são reuniões comuns do que tem que ser feito e a partir daí os coordenadores voltam para os seus departamentos para fazer. O Instituto tenta mobilizar todos os departamentos para a conscientização sobre os benefícios, contribuições e ações que podem surgir a partir dos resultados do exame.

A quarta questão investigou se há algum trabalho específico desenvolvido pelo IFMA ou pelo curso de Biologia, isoladamente, para preparar os alunos para o ENADE. A C1 enfatizou que o curso de biologia tenta, sempre que possível, realizar encontro com os

alunos de “revisão”, abordando algumas questões de provas antigas do exame.

*[...] “cada professor que se dispôs a ter esse momento com os alunos, fazia uma espécie de revisão com eles, aplicava umas questões e aí essas questões eles tiravam dúvidas em relação a elas, a facilidade que eles tinham ou não em responder. Então a gente fez isso a parte da sala de aula como uma forma de ajudá-los a rever conteúdos para poder prestar a prova” [...] (sic) (informação verbal) (C1).*

Durante a entrevista, inquiriu-se, ainda, sobre quais as características do curso de Biologia que as coordenadoras entendiam como as mais benéficas para os estudantes inscritos no ENADE. A C2 discorreu que, no último período, os alunos possuem uma carga horária maior de disciplinas, eles têm mais espaço, mas estão fazendo monografia que pode ser antecipada para que possam se preparar para o exame. Por outro lado, a C1 analisa que o curso possui algumas atividades que permitem ao aluno a vivência de contextos educacionais que podem alcançar melhores resultados no ENADE.

*[...] “no curso de Biologia tem várias modalidades de bolsas que favorece o aluno ao longo do curso regular, como PIBID, PIBIC, Pesquisa e Extensão e hoje a Residência Pedagógica. Todas essas atividades acabam favorecendo para que este aluno esteja melhor preparado para fazer o ENADE, porque a gente sabe que o exame tem questões específicas e questões de formação geral. [...] não só o curso, mas a instituição como todo oferece essas e outras possibilidades e faz com que esse aluno esteja mais preparado para fazer o ENADE, não precisando tanto de atividades complementares voltada apenas para o exame”. (sic) (informação verbal) (C2).*

Questionadas acerca da existência de planejamento no sentido de oferecer algum incentivo para os alunos que serão inscritos no ENADE, as coordenadoras contaram que não existe.

*“A gente nunca criou benefícios para os alunos, a gente sempre mostrou para eles que era algo obrigatório e por outro lado era importante para mostrar o que realmente precisa ser melhorado condições institucionais para oferecer algo de grande valia” (sic) (informação verbal) (C1).*

*“A gente fez outros encontros com eles aos sábados, mas camisetas, lanches, essas coisas não foram feitas. E depois que eu saí, acredito que não foi feito não e agora que temos a questão do contingenciamento agora nem que a gente queira.” (sic) (informação verbal) (C1).*

*“Eu só falava com eles gente eu não quero que ninguém vá na prova para mentir, mas sejam sinceros com o que a gente tem aqui, respondam o que a gente tem, pensem nos professores que são responsáveis, pontuais, não faltam às aulas. Eu procuro conversar e abrir o jogo com eles” (sic) (informação verbal) (C2).*

A sétima pergunta da entrevista averiguou se as coordenadoras planejaram ações a tomar de acordo com os possíveis resultados dos estudantes do curso no ENADE. Apesar dos baixos índices que o curso veio obtendo após a primeira avaliação, nenhuma ação foi planejada. A falta de recursos para essa finalidade sempre se apresentava como uma barreira.

*“Nunca planejei nada. A única coisa que eu tinha realmente planejado era recepcioná-los no local que eles iam fazer a prova [...]” (sic) (informação verbal) (C2).*

*“Não houve ações. Houve conversas entre os professores do Departamento e preocupações com os próprios alunos depois, porque também nos preocupamos com essa queda que houve no desempenho. É muito ruim para a instituição e para o curso, mas não houve nenhuma medida em relação a isso” [...] (sic) (informação verbal) (C1).*

Por fim, as coordenadoras foram questionadas se consideram que os resultados do ENADE impulsionam a geração de estratégias de gestão com a finalidade de melhorar os resultados dos cursos. Elas acreditam que o exame se apresenta como uma ferramenta capaz de promover ações de melhorias, mas que as instituições privadas estão melhor preparadas para pôr em prática as condutas de aprimoramento apontadas por meio do exame.

#### **4. Considerações finais**

Este estudo é o ponto inicial de um processo de recolha de dados que vai abranger todos os coordenadores e professores do curso em questão. Apresentou-se, neste caso, apenas um recorte

metodológico, em que se optou por analisar o conteúdo das entrevistas realizadas com as coordenadoras do período de gestão 2011, 2014 e 2017. Apesar de se tratar de um estudo embrionário, foram elencadas algumas considerações acerca das entrevistas. A primeira delas é que ficou nítido que não houve um estudo sobre os resultados do Enade para diagnosticar a qualidade do desempenho dos estudantes e nem do curso, e que há falta de discussões internas sobre avaliação institucional.

Observa-se que, apesar do decréscimo nos resultados, ainda não foi implantada uma cultura avaliativa na instituição. Ao analisar o caso, conclui-se que, além de sensibilizar e conscientizar os alunos, deve haver uma preocupação com a formação docente, com a infraestrutura do curso, o trabalho didático e pedagógico. Talvez fosse o momento de ouvir os alunos, saber como o estudante enxerga a instituição e o curso. Reavaliar o desempenho da coordenação, capacitar professores quanto à proposta do ENADE, conceito, elementos e critérios avaliativos, são algumas ações com potencial para recuperar a credibilidade do curso.

Ressalta-se ainda, que a falta de conhecimento também envolve os alunos que, apesar de se apresentarem nas provas, desconhecem o real motivo de estarem sendo avaliados. Verificou-se que o curso em análise não desenvolve metodologias, atividades e ações para incorporar a temática do ENADE durante o percurso formativo do aluno. As atividades de revisão, que abordam algumas questões de provas antigas do exame, não são suficientes para agregar valor ao processo de aprendizagem, conforme as orientações do SINAES.

O curso também não oferece ao aluno inscrito no ENADE condições para o envolvimento direto com a prova e seus resultados. A escassez no planejamento de ações a serem tomadas de acordo com os possíveis resultados dos estudantes do curso, no ENADE reflete diretamente nos baixos índices dos últimos anos. Acredita-se, que, mesmo cientes de que os resultados do exame devem impulsionar a geração de estratégias de gestão com a finalidade de melhorar os resultados dos cursos, essa ainda não é

uma prática institucional. Observa-se que ainda são tímidas as ações que considerem as implicações do Enade na qualidade do curso e que não há uma discussão formal e sistematizada considerando esses resultados.

## 5. Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação superior: 2009: Resumo técnico. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_lei10861.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_lei10861.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2020.

FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do Enade 2011 por Instituição de Ensino Superior. Brasília - DF, 2011. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do Enade 2014 por Instituição de Ensino Superior. Brasília - DF, 2014. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do Enade 2017 por Instituição de Ensino Superior. Brasília - DF, 2017. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília: INEP, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

# AFASTAMENTO POR MOTIVO DE SAÚDE DO PROFESSOR DO IFMA: UMA CONSEQUÊNCIA PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Valéria Maria Carvalho Martins<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O século XXI trouxe um novo olhar sobre a sociedade brasileira, evidenciando uma rápida mudança em seu contexto social. O que tem sido percebido, enquanto reflexo dessa realidade, é que o processo ensino/ aprendizagem trouxe novas exigências aos professores, refletindo num sistema educacional massificador, que se tornou incapaz de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e de atender aos anseios da sociedade, quadro esse que reverbera no quefazer docente.

Ao apontar os reflexos no fazer do docente, o artigo foi ao encontro da expressão mal-estar docente, percebendo que a mesma é ambígua, porque busca demonstrar que algo não vai bem para o educador. No entanto, é possível pensar que, nesse contexto, algo também não vai bem para a educação, só que está difícil definir exatamente o que não vai bem e, por isso se tornam prementes as pesquisas neste sentido.

Neste cenário, a mudança social acelerada converteu o sistema educacional em uma realidade, quantitativamente, emergente preocupada com índices e porcentagens e deficiente do ponto de vista da qualidade. Essa situação exige que o professor repense sua prática e redefina seu papel no processo de ensino.

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Maranhão, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay. E-mail: valeria@ifma.com.br.

Nessa dimensão, o desafio tecnológico, as reformas qualitativas do ensino e a inevitável ocorrência de critérios de avaliação e controle do trabalho do professor pressupõem mudanças. Por mais difícil que sejam as demandas, o professor não poderá deixar de se posicionar.

O estudo realizado aponta que a solução para os problemas sociais não é linear e instantânea. Para enfrentar o mal-estar docente e reduzir seus efeitos é necessário que se tomem medidas concretas, que terão seus efeitos a médio e longo prazo, medidas essas que devem adequar a formação dos professores à nova realidade social e revalorizar a imagem social da profissão de docente.

Percebe-se que, no ano de 2019, a sociedade e a administração do ensino acusou os professores de constituírem um obstáculo a qualquer renovação do ensino. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática, dotá-las das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino. Em vista disso, o professor viu diminuir seu valor social.

De fato, o professor assume muitas funções e desempenha papéis muitas vezes contraditórios entre si – quais seja a instrução acadêmica e a disciplina da classe –, tendo de lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, bem como com conflitos ocasionados pelas expectativas de pais, estudantes, administradores e comunidade. Além da falta de reconhecimento social, lida com uma população de alunos que exige uma dedicação maior e cuidados que vão além da condição de professor, provocando uma sobrecarga de trabalho.

Diante da evolução do contexto social, das grandes necessidades de mudanças por parte do professor, observa-se que ele demora a adotar novas práticas, sem acompanhar a velocidade com que se processam as transformações sociais. A partir desse ponto, configura-se uma crise de identidade por parte do professor. Para vencer o mal-estar docente os professores precisam recuperar sua autoestima e abandonar os sentimentos de comiseração com relação a si próprios.

Contudo, as pressões do contexto social não afetam todos os professores da mesma maneira, alguns são mais susceptíveis que os outros e acabam se abalando, emocionalmente, em um grau mais elevado. Este abalo causa um aumento no índice de absenteísmo, devido à pouca motivação pelo trabalho, causada pelo baixo salário, pelas péssimas condições de trabalho e até pelas más relações com os colegas. O absenteísmo aparece como uma forma do professor se ausentar das pressões do trabalho docente.

Quanto a isso, é preciso considerar que um número considerável de professores apresenta problemas de saúde física e mental, decorrentes de seu trabalho tenso e estressante. Atualmente, é possível identificar um forte sentimento de desânimo por parte dos professores, que evolui para um estado depressivo. Alguns professores relatam um estado de fadiga que, não raro leva a sofrer crises de síndrome do pânico. Este quadro é muito grave, pois, estudos já comprovaram que as remoções e as licenças médicas dos professores, em geral, são oriundas de problemas psicológicos gerados, justamente, por seu trabalho estressante.

O presente trabalho, objetiva identificar o afastamento, por motivo de saúde, do professor do IFMA e suas consequências para o processo ensino/aprendizagem.

De acordo com a literatura, o fenômeno do adoecimento docente tem crescido no Brasil e no mundo. Muitas pesquisas têm investigado estes casos nas redes particular, municipal, estadual, perpassando pela Educação Básica até o Ensino Superior.

O resultado dessas investigações indica que o referido caso tem a influência marcante do cenário capitalista de produções que, em constante transformação, expõe o docente à exacerbada demanda de atividades, o que gera condições de trabalhos inadequadas e, como consequência o aumento de produtividade e intensificação do trabalho.

## 2. Materiais e Métodos

A metodologia consistiu na descrição detalhada dos caminhos utilizados para alcançar os objetivos, implicando na definição do tipo de pesquisa a realizar, técnicas, organização, tratamento além de outros procedimentos próprios a cada sistemática definida, exigindo uma busca por referências minuciosa e específica.

Desse modo, caracteriza-se por ser uma pesquisa de natureza exploratória, desenvolvida a partir da revisão bibliográfica, a abordagem é qualitativa, com a leitura de artigos científicos, publicados nos últimos anos.

A coleta do material para a presente pesquisa foi realizada nos meses de junho a outubro de 2019. O ambiente virtual foi de grande utilidade para a busca do material, pois foi pesquisado em *sites* de busca, por meio de banco de dados relacionados à educação, com os descritores “sala de aula”, “afastamento”, “saúde”, “causas” e “consequências”, e também em *sites* oficiais, como o do Ministério da Educação. Cada descritor apresentou resultados significativos, embora com conteúdo parecido e, em alguns casos, iguais, sendo considerado, neste caso, o primeiro registro.

Além do material eletrônico, buscaram-se dados em livros e periódicos da área, os quais foram fundamentais para conceituar e contextualizar as informações previamente coletadas.

Realizada a etapa de coleta de dados, foi feita uma leitura e análise, a fim de selecionar quais atenderiam ao objetivo do presente estudo. Em seguida, foi feito o fichamento do material selecionado, a fim de registrar as ideias das fontes selecionadas.

Na fase de interpretação, as obras foram lidas e analisadas, fase em que os eixos temáticos dos resultados foram organizados de acordo com o objetivo do trabalho, para que fossem discutidos.

Depois das etapas descritas acima, foram apresentadas as principais considerações de cada material utilizado, a fim de serem discutidas e relacionadas entre si, para ter um posicionamento acerca do afastamento do professor da sala de aula e como minimizar as consequências no processo ensino/aprendizagem do aluno.

### 3. Profissionalização docente

Garcia (1999, p.19), ao analisar diferentes tendências e perspectivas, argumenta que há várias formas de entender o conceito de formação, dependendo do foco adotado, pode ser do “ponto de vista do objeto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito) ou o do sujeito (a formação que se atua como iniciativa pessoal)”.

Este pesquisador compreende a formação docente como sendo um processo sistemático e organizado, relacionado tanto àqueles que estão a estudar, quanto aos que já está há alguns anos atuando na profissão, e, por último, como um conceito detentor de dupla perspectiva, uma individual e outra em equipe. Para Garcia (1999), aspectos como as exigências burocráticas, proletarização e o trabalho intenso do docente geram o aumento de controle da profissão. O professor perde autonomia, percebe a aceleração das tarefas a serem realizadas em conjunto com outras, além da ausência, muitas vezes, de incentivos à carreira.

A formação docente parte de três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. De acordo com Tardiff (2003) e Tardiff, Lessard (2005), cabe esclarecer que esses tipos de formação profissional podem mesclar-se, ou ainda, considerar que, por ser o desenvolvimento profissional um processo contínuo, é constituído como um processo desenvolvido por fases, com diferentes momentos.

Nesse caso, o professor influenciado pelas suas próprias mudanças na vida pessoal e trajetória profissional, pode passar por um ou vários desses modelos de desenvolvimento. Garcia (1999) afirma que a formação deve possuir uma dimensão crítico-reflexiva, que proporcione aos professores maior autonomia e que facilite as estratégias de auto formação participada.

Com isso, Nóvoa (1997) propõe que sejam criados espaços de formação mútua, que possibilitem aos professores a troca de experiências e de saberes, desempenhando, simultaneamente, o papel de formador e formando. Todavia, o autor alerta que, uma

formação contínua organizada para atender aos interesses individuais de professores, pode favorecer o isolamento e desenhar uma imagem de professor como mero executor do conhecimento concebido por outro grupo de profissionais.

Nesse enfoque, a aprendizagem compartilhada por estratégias de colaboração, associada aos espaços coletivos de formação e ao investimento das experiências inovadoras que já ocorrem, pode servir como uma rede de trabalho e produção de conhecimento no sistema educativo.

Por isso, pode-se afirmar que a formação inicial e a formação contínua são processos complementares. Dessa feita, leva a reconhecer a rede de relações estabelecidas entre formação inicial, continuada e profissionalização, incluindo a importância de uma formação de cunho científico-acadêmica.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.47) argumentam que o exercício docente, por sua complexidade, “deve procurar a sua identidade para formular sua própria concepção de profissão e pensar o processo de profissionalização como uma meta desejada”

Para esses teóricos, a profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático profissional, baseado na prática e na mobilização/ atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a prática docente. Nessa perspectiva, para se buscar uma nova profissionalização docente, é necessário mobilizar os professores em torno de seus saberes, para que assumam seu papel de produtores de sua profissão.

Para Hypólito (2007, p.90), 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.

Na proletarização do trabalho docente, considera-se o professor como um trabalhador assalariado que passa por um processo de desqualificação, perdendo o controle sobre seu processo de trabalho e seu prestígio social. Entretanto, pode-se questionar a tese da proletarização, pois o trabalho

docente tem especificidades que o diferenciam de outras formas de trabalho, podendo ocorrer “questionamento quanto à concepção do processo de trabalho docente considerado com base em modelos tipicamente capitalistas” (HYPÓLITO, 2007, p.90).

Em síntese, o autor referenciado defende uma visão para além do modelo fabril, criticando a tese da proletarização por considerá-la uma análise de caráter estrutural e determinista, pela qual não há espaços para os sujeitos, nem para a relação do professor perante as funções conceituais de seu trabalho. Desse modo, por mais que o trabalho seja programado, planejado externamente, existe uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes, pelo simples fato de o trabalho docente ser realizado por seres humanos em contato com outros seres humanos.

### **3.1. Legislação e os direitos do docente**

O ser humano está vivendo em uma sociedade na qual as mudanças acontecem de maneira veloz e quase incontrollável. Nesse modelo de sociedade contemporânea, é difícil ter o controle das atitudes das pessoas, da tecnologia da informação e da comunicação, visto a avalanche de transformações sociais por que passa o mundo, no século XXI. Na contramão de todo esse avanço tecnológico, o cenário educacional caminha a passos lentos e ainda não conseguiu incluir, com qualidade, todos aqueles que necessitam frequentar as escolas, os alunos.

Neste cenário, emerge a figura do professor, na qual se constata a sua luta incessante em busca de uma formação docente que alcance as necessidades impostas pela sociedade globalizada e, conseqüentemente, desvende o complexo ofício de ser professor.

É preciso entender que a luta dos docentes sobre a realidade aqui apresentada, tem gerado discussões históricas, tendo em vista que a formação docente no Brasil é recente, como fica demonstrado

a partir da legislação educacional. As mudanças mais significativas ocorreram a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), nos Art. 61 e 62 e do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, para nortear os caminhos da reflexão em torno da formação docente, diante do complexo cenário educacional, tomaremos as ideias de Giroux (1997), Contreras (2002), Nóvoa (2009), Pimenta (2005), Ferreira (2001) e Libâneo (2010), pois, são considerados autores de grande valor teórico na área da educação.

Nessa perspectiva, é sabido que a sociedade atual exige dos profissionais da educação uma postura transformadora, um profissional que reflete sobre o seu fazer pedagógico. No entanto, a reflexão permite também que se façam alguns questionamentos: como as políticas públicas têm tratado a questão da formação docente? Que impacto a formação docente tem sobre a qualidade do ensino? Quais os desafios enfrentados pelos docentes no atual cenário educacional? Em meio a tantos questionamentos entende-se que a formação docente tem sido um tema desafiador para aqueles que buscam respostas para a atual situação do ensino público.

Para compreender melhor os questionamentos levantados acerca das políticas públicas e formação docente, busca-se nas orientações da Lei 9.394/96 nos Art. 61 e 62 e verifica-se que existe pouca expressividade quanto à questão da formação docente.

A partir daí, tem-se constatado, por pesquisas, experiência profissional e muitas leituras, o descaso por parte das políticas públicas no sentido de investir na formação docente. A conclusão da graduação por si só, não prepara suficientemente o futuro professor para atuar nas classes, cada vez mais heterogêneas.

Para Ferreira (2001), o ofício do docente é uma profissão em construção. Partindo do pensamento do autor, entende-se que o professor exigido pela sociedade é aquele que vai além da graduação, é motivado pela curiosidade, busca e produz conhecimento. A iniciativa de inserir o futuro educador no mundo da pesquisa deveria partir, primeiro, das instituições superiores de ensino. Nessa perspectiva, espera-se que medidas urgentes sejam

tomadas por parte dos que planejam a educação, no sentido de elaborar um currículo mais abrangente de acordo com as necessidades que a atual sociedade exige.

Pode-se observar que os currículos atuais dos cursos de graduação tendem a preparar o professor para ser prático, para resolver as questões da situação da qualidade do ensino, em curto prazo, como tem sido ao longo da história da educação pública no Brasil. No entanto, pensar a educação nos dias atuais vai além de soluções imediatistas, é preciso pensar a educação a curto, médio e longo prazo.

Na visão de Giroux (1997), a mera reflexão sobre o trabalho docente em sala aula é insuficiente para a compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. A partir da reflexão do autor, percebe-se a necessidade da teoria, da prática e da pesquisa permeando o processo de construção da prática profissional.

Constata-se que a escola se dedicou, durante muito tempo, à classe média e alta. No entanto, com o aumento das demandas sociais nos dias atuais, a escola enfrenta sérios problemas em oferecer um ensino de qualidade às classes mais desfavorecidas, cada vez mais heterogêneas. É nesse complexo cenário que os profissionais da educação devem refletir sobre sua ação, reformulando seus conceitos, reelaborando seu fazer pedagógico.

Diante da situação educacional pública, a formação docente configura-se como tripé, na busca pela qualidade do ensino. Entende-se que a partir da formação continuada eficaz os docentes possam adquirir as habilidades e competências necessárias para enfrentar as situações-problema que ocorrem no cotidiano escolar.

Para Pimenta (2005, p.24), o saber docente não é formado apenas da prática, é nutrido pelas teorias educacionais. É verdade que um professor capaz de refletir sobre sua prática tem muito a contribuir para o aluno, ao adquirir essa consciência reflexiva tem o conhecimento das teorias da educação. Ao fazer a análise de sua rotina de trabalho o docente enriquece suas ações e, conseqüentemente, melhora a qualidade do ensino.

Entretanto, a tão sonhada qualidade do ensino não depende somente do esforço do professor em manter-se atualizado perante o seu difícil ofício. Nesse sentido, algumas medidas a nível nacional foram tomadas na tentativa de proporcionar aos alunos o acesso e permanência na escola, bem como a possibilidade de ter melhores condições de trabalho.

A partir de 1990, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), hoje Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bolsa escola que foi ampliado para Bolsa Família, a diminuição de professores leigos e a criação de uma cultura de avaliação da educação. Dessa forma, entende-se que, para concretizar mudanças significativas na educação, é preciso a compactação de ações, haja vista que, medidas isoladas não resolvem o problema da qualidade do ensino público, pelo contrário, tendem a camuflar os resultados.

E o que pensar dos desafios que o docente enfrenta neste complexo cenário educacional? Segundo Nóvoa (2009), os professores não são valorizados de forma íntegra e digna: o salário, muitas vezes, não dá nem para o sustento, exercem múltiplas funções ao longo do exercício docente, a violência contra os professores está cada dia mais presente no cotidiano escolar, as regras para a entrada nas instituições formadoras são inadequadas, a formação inicial e continuada, é muitas vezes ineficaz, a não valorização profissional por parte de muitos da sociedade, sem falar no descaso das políticas públicas.

Os problemas levantados fazem com que a profissão docente esteja entre as menos atrativas do mercado de trabalho. Um dos motivos, sem dúvida, são os baixos salários da profissão, que não favorecem o crescimento intelectual, pois, não sobra dinheiro para investir em livros, na própria formação continuada e o que dizer do investimento que deveria ser feito na área do lazer e acesso à cultura.

Outro desafio enfrentado, é o excesso de funções atribuídas ao professor, que fica sobrecarregado provocando desmotivação

pessoal, insatisfação, ausência de reflexão crítica e até mesmo o abandono da profissão. Os professores sofrem, constantemente, violência física e moral. É comum presenciar o desrespeito por parte de alguns alunos e pais. Essas agressões vêm acontecendo dentro e fora do contexto escolar, este fato é evidenciado diariamente pela mídia.

Consta-se que a profissão docente é permeada de obstáculos. Sem uma formação inicial e continuada direcionada para os problemas da sociedade atual, dificilmente, serão obtidos resultados positivos, no sentido de formar alunos com competências na leitura, escrita e em matemática.

De acordo com Libâneo (2012), se queremos alunos competentes em saberes exigidos pela sociedade, além de críticos e reflexivos, é preciso que se tenha um professor crítico reflexivo. Certamente, as instituições de ensino têm papel fundamental no sentido de proporcionar aos futuros docentes a formação inicial e continuada baseada no ensino, na pesquisa e extensão, tendo como foco principal neste contexto educacional a melhoria da qualidade do ensino.

Diante das questões expostas, é viável entender que a formação docente se configura como elo entre a construção da identidade da profissão de professor e a melhoria da qualidade do ensino. Sendo assim, baseado nas reflexões levantadas pretende-se chamar atenção das instituições superiores de ensino, no sentido de elaborar um currículo mais abrangente, mais rico, capaz de proporcionar aos futuros educadores, na formação inicial, a reflexividade exigida para o exercício docente. É necessário que o professor esteja em constante aprendizagem, pois, as experiências adquiridas ao longo da profissão não são suficientes para compreender a complexidade do fazer pedagógico.

É de grande importância que a sociedade valorize mais a profissão docente, para recuperar a credibilidade e o respeito perdido ao longo da história da educação, configura-se como um desafio neste novo cenário educacional. A sociedade precisa acreditar que, por meio da educação, as pessoas podem ter mais oportunidades de melhorar a qualidade de vida, de lutar contra as forças dominantes e,

principalmente, exigir do poder público medidas urgentes no sentido de oferecer um ensino de qualidade. Só dessa forma, caminhando nessa direção é possível ter a esperança de resolver o problema da qualidade do ensino público no Brasil. Portanto, acredita-se que a responsabilidade por alavancar a educação não é apenas do professor, mas de toda a sociedade.

No atual contexto social, exige-se do professor habilidades que vão além do âmbito da mediação pedagógica, da capacidade de compartilhar o conhecimento e do domínio das técnicas e didática. Isso vem acompanhado do aumento do número de pedidos de afastamento de professores das salas de aula, em decorrência de problemas com a saúde mental, tais como estresse, depressão, síndrome do pânico, ansiedade entre outras.

### **3.2. Direito do afastamento do professor por doença**

O Estatuto dos Servidores Públicos, em todas as esferas de Governo, conta com a previsão de que o servidor que perder a capacidade laboral, temporariamente, por problemas de saúde, deve se afastar. Esse afastamento pode se dar por intermédio do gozo de licença saúde remunerada, diretamente, ou pelo pagamento de auxílio doença, pelo respectivo Regime Próprio.

A legislação, em regra, estabelece que tais períodos são considerados como de efetivo exercício, o que por si só já faria com que o mesmo fosse considerado como tempo de contribuição, em que pese se tratem de conceitos diversos.

Diante dessa perplexidade, faz-se oportuno considerar os reflexos da aplicação da Lei nº 8.112/1990 à vida funcional dos servidores públicos. A referida lei visa definir as condutas a serem adotadas pelos órgãos federais, para o efetivo cumprimento de norma de tão grandes implicações, como será demonstrado, em cumprimento especial aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade e moralidade, conforme definidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 37, caput.

O professor vê-se constantemente dividido entre papéis contraditórios, por um lado deve ser companheiro e amigo dos alunos e, por outro, deverá atribuir nota, selecionar. Procura colaborar nas transformações sociais, no entanto, é visto pelos alunos como representante da sociedade e da instituição. Percebe ainda que a realidade da sala de aula é bem diferente daquela que aprendeu durante o período de formação. Tudo isso, somado às condições físicas dos estabelecimentos de ensino, o educador passa a ser dominado por um sentimento de ansiedade, provocado pela comparação entre o que faz e o que deveria fazer.

É necessário mais leis que, realmente, amparem o trabalhador da educação (sem brechas), fazer valer as que já existem (aplicando-as) e, acima de tudo, é preciso mais sensibilidade dos governantes, afinal, gerar um espaço melhor para trabalhar, para os alunos e pais frequentarem, pode ser um bom remédio.

#### **4. Análise dos resultados**

Diante do amparo legal concedido aos professores para se ausentarem do seu trabalho, procurou-se identificar como as escolas têm se organizado para atender à demanda dos alunos, pois a ausência do docente em sala de aula implica muitas vezes, em baixo rendimento, dificuldades dos sistemas de ensino cumprir o calendário letivo e os currículos definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desta forma, este artigo se justifica pela necessidade de buscar explicações melhor fundamentadas sobre a relação do afastamento do professor, por motivo de doença, e o resultado no processo de aprendizagem do discente, para, com esses resultados, subsidiar as tomadas de decisão que venham a aumentar a qualidade no sistema de ensino do IFMA.

“Os professores estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar” (LOURENCETTI, 2006, p.6). Ou seja, a sobrecarga de atividades e tarefas imposta aos professores está fazendo com que se sintam desanimados,

estressados e insatisfeitos com a sua condição, fazendo com que os alunos percam o interesse no ensino/aprendizagem.

A falta de tempo traz sérias consequências para o trabalho do professor e o desempenho no aprendizado do aluno, em que o professor se vê, ao mesmo tempo, impedido de buscar novas alternativas pedagógicas para serem utilizadas em suas aulas e incapaz de suprir, com qualidade, às necessidades de aprendizado dos seus alunos. Ou seja, a falta de tempo, gerada pela necessidade de dobrar jornadas de trabalho advindas dos baixos salários pagos é responsável por uma perda de eficiência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Quanto a isso, há indícios de que o afastamento dos professores titulares de cargo, das suas aulas reflita, direta e negativamente, na organização da escola e no tempo dedicado ao processo de ensino/aprendizagem, resultando em perdas para os alunos no aprendizado escolar.

É comum encontrar alunos sem demonstrar interesse pelo estudo e a falta de entusiasmo dos estudantes contribui para o fato de as aulas serem “chatas”. Os alunos ficam aquém das suas potencialidades, porque compete ao professor ‘agarrá-lo’ ‘empurrá-lo’ para o sucesso escolar, e essa falta que o professor ocasiona, com a ausência de sala de aula.

Segundo Bordenave e Pereira (2008), a aprendizagem gera mudanças cognitivas, mediatizadas por processos emocionais. Os sentimentos de curiosidade, tensão, ansiedade, angústia, entusiasmo, frustração, alegria, impaciência, obstinação, surgidos no processo ensino/aprendizagem, são importantes e acompanham o ato de perceber, analisar, comparar, entender. Daí se deduz que o aumento de conhecimentos não é apenas quantitativo, baseado no volume de informações acumuladas no cérebro humano, mas a aprendizagem gera simultaneamente, mudanças qualitativas que deverão ser trabalhadas integralmente pelo educando.

Para Noro e Noro (2002), quando o educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve a capacidade do aluno procurar em si mesmo as

respostas para seus problemas, tornando-o responsável e, conseqüentemente, agente de seu próprio processo de aprendizagem.

O processo ensino/aprendizagem se dá de forma eficaz quando existe motivação e interesse por parte do aluno. E, quanto maior a motivação para aprender, maior será a disposição para se estudar, o que acarretará êxito na escola e na vida futura. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nessa aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender (BINI; PABIS, 2008).

## **5. Conclusão**

As instituições de ensino devem cuidar para que o meio ambiente do trabalho seja saudável e adequado para os trabalhadores em geral, e para as demais pessoas que estiverem envolvidas com as atividades específicas, assim como os alunos.

Todavia, constata-se que é necessário gerar oportunidades de reflexão sobre as questões relacionadas ao trabalho/saúde dos professores, em todas as esferas. Parece ter ficado visível neste estudo, a necessidade de se pensar coletivamente possíveis soluções e/ou abordagens preventivas ao “mal-estar docente” e as conseqüências para o processo ensino/aprendizagem. Desta maneira os educadores podem ter não apenas uma história, nas quais eles deixarão de ser meros expectadores para constituírem-se em protagonistas, conscientes de si e do mundo.

Quanto à atividade docente, mostra-se necessário mais estudos que analisem as doenças profissionais mais comuns, especialmente as doenças psíquicas, cujo diagnóstico e caracterização passa por um processo mais complexo.

O professor deve garantir o exercício da sua profissão, sem prejudicar a aprendizagem dos alunos por motivo de afastamento, gerando problemas nas instituições. Tal questão tem sido alvo de discussão entre os pesquisadores, visto que todos perdem com o afastamento do profissional.

Para a superação dessas dificuldades, além da incorporação pelo professor de um novo referencial pedagógico, em que a construção do conhecimento seja compartilhada com o aluno, através de metodologias ativas de aprendizagem, devem ser consideradas as novas diretrizes curriculares e a integração curricular.

## 6. Referências

BINI, Luci Raimann; PABIS, Nelsi. Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Curitiba, ano 3, n. 1, mar. 2008.

BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 19a ed. Petrópolis: Vozes; 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. N° 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DOU, de 23/12/96

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. A **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8112compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112compilado.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 1 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares

nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

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

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia (Org.) **Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

HYPÓLITO, ÀLVAROM. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado? In: HIPÓLITO, Álvaro, M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 2007, p.77-102.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. Reuniões Anuais...Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.) **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículos. São Paulo: Cortez, 2012, p.35-60.

NORO, E.M.S.; NORO, L.R.A. A auto-estima como facilitador do processo ensino- aprendizagem. **Revista de Humanidades** 2002; 17:113-9.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**.

Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.13-32.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betania L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clement. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente.** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

# LEI Nº 11.788/08 E SUA APLICABILIDADE NOS CURSOS TECNICOS

João Otamar Almeida de Jesus<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O mercado de trabalho, na sociedade contemporânea, exige do profissional maiores níveis de experiência, fazendo com que o estudante, como fase final da formação, precise enfrentar a experiência do estágio. O reconhecimento da importância desse espaço de aprendizagem levou à instituição da Lei nº 6.494/1977. A referida lei deixou de incluir alguns elementos que a tornassem viável ao estagiário, como não haver determinações expressas sobre o recesso, jornadas de estágio com horários pré-determinados e carência no que se dizia respeito à segurança, medicina e higiene do trabalho. A constatação dessa realidade justifica tal estudo, de modo a valorizar o período dedicado ao estágio e garantir os direitos do estagiário, no ambiente de trabalho e formação profissional.

Partindo do princípio de que os programas de estágios são instrumentos de suma importância para o desenvolvimento profissional do estudante, ressaltam-se alguns aspectos. Observa-se que, desde o ingresso do estudante no curso escolhido, a visão prioritária, na maioria das situações, é o pós-estudo, quando poderá aplicar o aprendizado na vida profissional, e um período para o desenvolvimento do que foi aprendido, que são os programas de estágio.

---

<sup>1</sup> Professor EBTT do IFMA, Licenciado em Química (UFPA), Especialização em Planos e Projetos do Ensino Técnico (CEFET/MG), Mestrando em Ciência da Educação (Universidad Columbia-PY);

Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; E-mail: joao.jesus@ifma.edu.br

O fato aqui apresentado é que alguns cursos exigem do aluno a obrigatoriedade de um período de estágio, outros cursos facultam essa prática. Na verdade, tanto em um caso como no outro, os programas de estágio são altamente recomendáveis à vida escolar do estudante.

Aproveitando-se dessas situações, alguns concedentes de estágios desvirtuam os propósitos iniciais desta etapa formativa, pois nada mais é do que desenvolver na prática, de forma educativa, o que foi aprendido nos cursos. As empresas concedentes utilizam os estudantes de forma abusiva, tornando-os verdadeiros empregados efetivos, mas com grandes vantagens, como a mão de obra barata e a isenção de encargos trabalhistas e previdenciários. O estudo que produziu o presente artigo objetivou conhecer a obrigatoriedade do estágio curricular, nos cursos técnicos, diante da nova Lei nº 11.788/ 2008.

## **2. Materiais e Métodos**

A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, com o suporte de obras publicadas e artigos referentes ao tema, em busca de uma compreensão teórica. Do mesmo modo, foi feita uma pesquisa no ambiente virtual, para acessar as informações mais atualizadas acerca do assunto. A pesquisa bibliográfica foi essencial para compilar os conceitos pertinentes ao tema.

## **3. O estágio**

Quando se menciona o assunto estágio, em geral, logo é lembrada a figura do estudante universitário. No âmbito empresarial, no entanto, além dos universitários, existe interesse pelos egressos da educação técnica/ profissional e alunos do Ensino Médio. Esses alunos são preferidos pelas concedentes de estágios, pois para o desenvolvimento e progresso das instituições, são mais adequados aos interesses das empresas.

Para Teixeira *et al.* (2010), o estágio, para o aluno, é

[...] um ensaio, um momento de ascensão na preparação do aluno para sua vida profissional. É por meio do estágio que o aluno, enfrentando os desafios do mundo moderno, tem a possibilidade de aprender fazendo, transformar o saber ao aliar a teoria aprendida na academia com prática utilizada nas organizações. Desta forma, o estágio pode ser considerado um campo de treinamento, um espaço prático de aprendizagem onde (sic) o estudante terá contato com situações e atividades de aprendizagem que visam à formação profissional do mesmo (sic). (TEIXEIRA *et al.* 2010, p.2).

Já Andrade (2004) ressalta que o estágio estabelece o elo entre a teoria e a prática, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. Nota-se que o estágio não obrigatório é uma ligação entre a vida de estudante e o mercado de trabalho, sendo uma condição de iniciação profissional. O contato com a vida organizacional permite que o estagiário vislumbre sua futura realidade, identificando o que dele será exigido e como poderá cooperar para a ampliação das organizações. Mas isso, apenas se possuir afinidade entre a teoria e a prática. O Art.2 da Lei nº 11.788/2008 permite saber que:

O estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma. Já a respeito do estágio não obrigatório a lei 2º art. da lei nº 11.788/08 afirma que, Estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008, n.p).

A Lei 11.788, de 2008<sup>2</sup> também insere no rol de estagiários, os estudantes em regimes de educação especial e dos anos finais do Ensino Fundamental (as 8ª e 9ª séries), na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Para os estudantes e para as instituições, a prática do estágio é fundamental para que o futuro profissional aplique seus conhecimentos teóricos na prática e, muitas vezes, com um bom desempenho do estagiário, uma possível contratação efetiva, nos moldes da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (MELO, 2010).

---

<sup>2</sup> Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em 06 nov. 2019

Vale destacar que o estagiário é tratado como empregado pelas instituições, em muitos casos. Apesar do estagiário ter obrigações, subordinação direta à concedente, a Lei 11.788/2008 é bem clara, que estágio é ato educativo escolar. O estagiário não recebe salário, requisito fundamental de um contrato de trabalho comum, pode receber bolsa-auxílio, estagiário não tem vínculo empregatício, tem uma concedente, enfim, uma série de distinções de um empregado comum, distinções estas tratadas, posteriormente (FALEIRO *et al.*, 2009).

Em uma visão geral, o estágio é um ato educativo escolar sob supervisão, incrementado no espaço de trabalho, que visa o preparo para o trabalho bem-sucedido de estudantes que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação Superior, de Educação Profissional, de Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na categoria profissional da educação de jovens e adultos. É uma prática de caráter pedagógico, que promove a aquisição de competências profissionais, desenvolve habilidades, hábitos e atitudes (VASCONCELOS, 2010).

Todo estágio é curricular, ou seja, deve contribuir para a formação profissional e pode ser obrigatório para a integralização do curso, ou não-obrigatório caracterizando-se como uma formação complementar. Todavia, as duas modalidades devem estar previstas no projeto pedagógico dos cursos (LAVALL; BARDEN, 2014).

O estágio obrigatório e não-obrigatório deve ser cumprido durante a graduação e só pode ser legalizado se o estudante estiver regularmente matriculado em instituição de ensino reconhecido pelo MEC.

### **3.1. Linha histórica do estágio**

As primeiras concessões oficiais de estágios aconteceram em 1931, com o Decreto n°. 20.294<sup>3</sup>, de 12 de agosto do mesmo ano. O Decreto estabeleceu, no Art. 4º, que a Sociedade Nacional de

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20294-12-agosto1931-511551-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 nov 2019

Agricultura, mediante acordo com o Ministério da Agricultura, admitiria, nas escolas, alunos estagiários, recebendo dotação anual por aluno matriculado.

Em 1942, as Leis Orgânicas de Ensino Industrial (Decreto-lei n.º 4.073/42<sup>4</sup>) e em 1943, com as Leis Orgânicas de Ensino Comercial (Decreto-lei n.º 6.141/43) faziam referência a trabalhos escolares, como instrumento de formação e de complementação do ensino. Apesar destes decretos, não existia nenhuma Lei regulamentando as atividades de estágio na legislação brasileira.

Em 29 de setembro de 1967, o Ministro do Trabalho e Previdência Social, Jarbas Passarinho, baixou uma portaria que disciplinava a relação entre as instituições e os estagiários, quanto aos seus direitos e obrigações, mas, ainda assim, não era uma Lei específica. A Portaria nº 1002/1967 já anunciava ideias semelhantes à Lei de Estágio atual, pois dizia que "os estagiários contratados através de Bolsas de Complementação Educacional não terão, para quaisquer efeitos, vínculo empregatício com as empresas, cabendo a estas apenas o pagamento da Bolsa, durante o período do estágio" (BRASIL, 1967).

Não existia, portanto, vínculo empregatício, tampouco anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, porém, ao estagiário seria fornecida a Carteira Profissional de Estágio, expedida pelo Ministério do Trabalho. Comparada aos dias de hoje, a inexistência de vínculo empregatício do final da década de 60 é idêntica ao que é praticado hoje. O pagamento de Bolsa segue critérios diferenciados e não existe mais a figura da Carteira Profissional de Estágio.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 nov 2019

### 3.1.1. Histórico das leis sobre o estágio

Finalmente, em 11 de agosto de 1971, a Lei n.º 5.692/1971<sup>5</sup>, determinou regras sobre a aplicação dos programas de estágio no Brasil. Essa Lei abrangia somente estagiários de 1º e 2º graus.

A ideia de inexistência de vínculo empregatício persistiu, como dita o seu parágrafo único do Art. 6º: "o estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento" (BRASIL, 1971).

Nota-se também que o pagamento de Bolsa-auxílio se tornou facultativo para as instituições. Em 1977, a Lei n.º 6.494 foi regulamentada. A Lei, finalmente, abrangia todos os estudantes que necessitavam de aprendizagem práticas, sobretudo profissionalizantes e estudantes de Ensino Superior (BRASIL, 1977).

Esta Lei permitiu muitas fraudes por parte das concedentes, que expostos à Lei, não poderiam ser considerados concedentes, e sim empregadores. Existia a contratação de muitos estagiários, sem limites, diferente da Lei atual. Os estagiários eram tinham um custo menor nas empresas, e tão eficientes quanto os empregados contratados pelas regras da CLT.

Após 31 anos de subcontratações, a Lei n.º 11.788/2008 tornou-se a Lei responsável quanto ao estágio de estudantes, revogando a Lei n.º 6.494/1997. A referida lei inclui uma série de inovações nas normas que regem essa modalidade de capacitação prática de estudantes. Em vista disso, além de permitir a contratação de estagiários de nível médio, esta lei indica que o estágio deve ter somente fins educativos e não deve ultrapassar as seis horas diárias para estudantes de nível superior e quatro horas diárias para estudantes de nível médio. O Art. 1º da Lei n.º 11.788/2008 define estágio como:

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 06 nov 2019.

Um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo. A partir daí pode-se ter uma ideia ampla sobre a importância do estágio supervisionado tanto para os acadêmicos quanto para as instituições de educação superior, as quais têm seus nomes vinculados ao bom ou mau comportamento organizacional e aprendizado dos estagiários (BRASIL, 2008).

No parágrafo 1º do Art. 1º, encontra-se descrita a visão do estágio, “O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para vida cidadã e para o trabalho”.

Já o 1º parágrafo do Art. 3º diz que o estágio supervisionado deve ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e, por supervisor da parte concedente, no caso, a empresa contratante. A Lei n.º 11.788/ 2008 traz benefícios às atividades do estágio, implicando em maiores reconhecimentos, tanto para o estagiário como para a instituição de ensino, defesa dos direitos dos estudantes, maiores oportunidades para o estudante e pleno exercício de cidadania para o estagiário (BRASIL, 2008).

Em resumo, a Lei 11.788/2008 foi criada com o intuito de definir parâmetros para a realização de estágios obrigatórios ou não, determinando normas a serem seguidas pelos estagiários, empresa concedente e pelas instituições de ensino.

### **3.2. A real função do contrato de estágio**

O estágio não pode ser visto como um emprego. Quando o indivíduo é estagiário, ele deve passar pelo processo de aprendizagem na empresa para qual presta serviço e, posteriormente, vir a ser efetivado. A efetivação não é uma obrigatoriedade da concedente de estágio. Portanto, o emprego deverá acontecer em um momento posterior à prática do estágio (MACEDO, 2010).

O que a concedente contratante deve buscar quando contrata um estagiário é a sua formação, para formar um futuro

profissional, inserindo-o no mercado de trabalho. Todavia, o que geralmente acontece na prática é a má aplicabilidade do contrato. O estagiário é contratado para reduzir os custos com a folha de pagamento, obrigações trabalhistas e previdenciárias, fazendo uso do estudante estagiário, atribuindo-lhe tarefas análogas a de um empregado formal (MACHRY, 2014).

O contrato de estágio configura-se vantajoso, tanto para a parte concedente quanto para o estudante. Com esse contrato, a empresa tem a chance de modelar o estagiário aos hábitos da empresa para uma futura contratação efetiva. Em contrapartida, o estudante tem a chance de aprender mais na prática o que lhe foi ensinado na teoria.

#### **4. Análise dos resultados**

O estágio é o momento em que o estudante aplica a teoria aprendida em sala de aula e procura ampliar seus conhecimentos. Bem depressa percebe o quanto falta aprender, sente-se desafiado a saber mais. O estágio exige do estudante, interação, dedicação, proatividade e o prepara para exercer sua profissão com eficiência e eficácia.

O Estágio Supervisionado é um período de estudos práticos e uma atividade de treinamento profissional, em que o estudante aprende como lidar com as pessoas e práticas de liderança, entre outras habilidades que são exigidas do estagiário de todos os cursos.

É digno de nota que, em pleno século XXI observa-se que é difícil separar o comportamento das pessoas e das organizações. As empresas funcionam graças às pessoas que trabalham em prol dos objetivos empresariais e são de extrema importância para o desempenho organizacional, no cumprimento de suas metas e missões. As pessoas enquanto estagiárias, segundo Piconez (2012, p.12), são peça-chave nessa questão: “São partes importantes das relações trabalho-escola, teoria-prática, representando, por assim dizer, verdadeiro elo de articulação orgânica com a própria realidade” (PICONEZ, 2012, p.12).

Segundo o raciocínio de Piconez (2012), pode-se dizer que é o estágio que estabelece a relação existente entre teoria e prática, deve ser considerado como instrumento fundamental no processo de formação, desde que o aluno, a instituição onde faz estágio e a instituição de ensino estejam totalmente ligadas uma à outra e que o ensino seja de qualidade.

As organizações dependem diretamente do capital humano que possuem, pois são as pessoas que pensam, planejam e fazem com que as coisas aconteçam. Além disso, as pessoas renovam estratégias, criam processos, para competir no mercado de trabalho e atingir seus objetivos (CHIAVENATO, 2010).

O estágio prepara para o mercado de trabalho, não deve ser visto apenas como uma atividade obrigatória, sem finalidade alguma. Ao contrário, o estágio coloca o estudante em uma posição na qual tem a possibilidade de ver problemas, descobrir e sugerir soluções, além de poder analisar o que é relativo à prática de sua profissão na empresa em que estagia.

Em função da grande competitividade, os profissionais devem buscar as competências necessárias para se tornar um candidato adequado para o mercado de trabalho. É importante que possuam competências e características pessoais, que possam auxiliar, de modo relevante, para a execução de suas funções profissionais. Estas competências podem ser reconhecidas quando aplicadas nas situações empresariais, de modo que caracterize o perfil profissional do indivíduo e beneficie o seu crescimento profissional (DIAS, 2015).

Para Pimenta (2014), a finalidade do estágio é proporcionar ao estudante uma aproximação da realidade em que atuará, sendo assim a compreensão da relação existente entre a teoria e a prática possibilita maior aproveitamento do período do estágio.

O profissional que não fez nenhum estágio em sua área, certamente, irá encontrar mais dificuldades para ingressar no mercado de trabalho, pois só tem o conhecimento teórico. Além disso, poderá até perder oportunidades para alguém mais preparado do ponto de vista prático.

Desta forma, Flory (2005, p.115) afirma que o estágio: “É o meio que possibilita integrar o conceito adquirido nos bancos acadêmicos com a prática”. De fato, é necessário destacar que o estágio é uma maneira de conhecer melhor a profissão, ou seja, o estudante pode ter uma visão mais objetiva sobre a profissão, de modo que reconheça e se adapte às competências mais necessárias na atualidade

O exercício de qualquer profissão é prático, e é no estágio que o estudante tem a oportunidade de praticar a teoria. Isso agrega mais valor ao estágio, pois nem sempre o estudante dispõe de elementos e ambiente para desenvolver todas as habilidades que são exigidas em sua profissão.

A maior parte das empresas inclui estagiários em seu rol de contratações, com isso observa-se que, algumas valorizam o estágio para o crescimento profissional. Nesse enfoque, o concedente encontra a vantagem de que o estagiário poderá ser moldado pela empresa, praticando tudo o que foi assimilado na teoria. As empresas estão cientes dos benefícios que trarão ao aluno com a atribuição do estágio, pois o estagiário terá contato direta com algumas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho futuro

Seguindo esse raciocínio, o conceito de estágio se torna totalmente prático, relacionado ao “fazer”. Por seu intermédio, o estagiário pode desenvolver habilidades específicas, caso em que a qualidade de “fazer” é o estágio e o desenvolvimento de habilidades se torna uma consequência do “fazer”.

## **5. Conclusão**

O Estágio Supervisionado tem, como objetivo, desenvolver competências e habilidades pela aproximação entre aluno e ambiente profissional, para mais tarde favorecer a inserção do profissional no mercado de trabalho. O Estágio Supervisionado faz parte do processo de formação de bons profissionais, sendo o momento em que o aluno tem a oportunidade de errar e aprender com este erro, sem ser julgado, pois se trata de um estudante, que está aprendendo e não um profissional formado.

É uma ótima oportunidade para os estudantes que estão se preparando para ingressar no mercado de trabalho, pois não é exigida experiência e, depois de contratado, tem a possibilidade de ser contratado com vínculo. A lei do estágio, sancionada em 2008, trouxe alguns benefícios para os estagiários, tais como e diminuição da jornada de trabalho de 8 para 6 horas diárias para estudantes de Ensino Superior e de 4 horas diárias para alunos do Ensino Médio. O estudante também tem direito a férias remuneradas, após um ano, e ao vale transporte. Além de o estágio apresentar benefícios para o estagiário, também é importante para a empresa, pois permite que a organização conviva com o caráter inovador do aluno, além de contribuir para a identificação de novos talentos.

Com o estágio, o estudante aprende e se prepara para identificar-se com a profissão escolhida, estabelece a relação entre teoria e prática. Dessa forma, o estágio passa a ser atividade de treinamento profissional, no qual existe um processo de aprendizado, trabalho e desafios, pois nem sempre a prática é aquilo que se imagina, a partir da teoria ensinada na sala de aula.

O estágio é importante para que haja troca de conhecimentos, novas experiências profissionais e pessoais. Nesse contexto, somente a teoria não garante ao estudante a capacidade de ser um profissional competente e disputado pelo mercado de trabalho, visto que o estudante deve sempre buscar novos desafios, desenvolver novas habilidades e aprimorar seus conhecimentos.

Ao estagiar, o estudante deve ter acesso a informações e realizar tarefas próprias da profissão, assim cumprirá sua função e terá a oportunidade de viver novas experiências e realizar, na prática, o que aprendeu em teoria, no decorrer de sua formação acadêmica.

## 6. Referências

ANDRADE, Arnon de. **O estágio supervisionado e a práxis docente**. In: \_\_ Site Pessoal. 2004. Disponível em: <http://www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, de 1º de maio de 1943**. 7. ed. Vade mecum, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato20072010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato20072010/2008/lei/11788.htm)>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.494, Dispõe sobre o estágio de estudantes**, de 7 de dezembro de 1977. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm). Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. **Portaria nº 1.002, de 29-09-1967**. Disponível em: [http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria\\_n\\_1\\_002](http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria_n_1_002)>. Acesso em: 15 out. 2019

BRASIL. **Decreto nº 20.294 de 12-08-1931**. Disponível em <http://www.crljukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2011/000075.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p.1997, 9 fev. 1942

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, p.19217, 31 dez. 1943.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

DIAS, Elaine M. **Quais as competências necessárias para obter inserção no mercado de trabalho?** RH PORTAL, 2015. Disponível em: <https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/quais-as-competencias-necessarias-para-obterinsero-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 28 out. 2019

FALEIRO, Letícia T. R.; SOUZA, Élide P.S.; GUIMARÃES, Ludmila V. M. **Estagiário: de aprendiz à mão-de-obra barata: A problemática do estágio profissional na atualidade**. 2009. Minas Gerais. Disponível em: <[http://www.convibra.com.br/2009/artigos/105\\_o.pdf](http://www.convibra.com.br/2009/artigos/105_o.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FLORY, Henrique. **Emprego não cai do céu**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005. GOMES, Orlando; GOTTSCHALK, Elson. **Curso de direito do trabalho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

LAVALL, J; BARDEN, J.E. Estágio não obrigatório: contribuições para a formação acadêmica e profissional do estudante da Univates. Florianópolis, SC. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p.47-68, mai. 2014.

MACEDO, M.L. G. **Lei de Estágio: tudo o que você precisa saber**. Instituto Euvaldo Lodi. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2010.

MACHRY, M. **Estágio não obrigatório: gestão de seu acompanhamento no Ensino Superior**, 2014, Porto Alegre, RS, Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos, disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4001/Maric%C3%A9>>. Acesso em 19 ago. 2019

MELO, Felipe Luiz Neves Bezerra de. **A eficácia da prática do estágio não obrigatório na formação profissional dos estudantes de administração da UFRN: uma análise da aplicação de teorias no mercado de trabalho**. 2010. 81 f. Monografia (Graduação) – Curso de Administração, UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed., Campinas: Papirus, 2012. p.13-33

TEIXEIRA, Maurício C. et al. **A percepção dos jovens sobre o estágio e a resistência aos estágios não remunerados**. 2010. Disponível em: <[http://www.ibret.org/doc/conferencias/nelma\\_valente.doc](http://www.ibret.org/doc/conferencias/nelma_valente.doc)>. Acesso em: 16 out. 2019.

VASCONCELOS, Michele O. **Contribuição dos estágios na formação do profissional da informação: estudo com egressos da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP)**. 2010. 79 f. Monografia (Graduação) – Escola de Comunicações e Artes/USP, São Paulo, 2010.



# ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E EVASÃO ESCOLAR NO PROEJA: ANÁLISE DOS INDICADORES

Regina Lucia Muniz Ribeiro<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Dentro dessa conjuntura de mudanças e diálogos em consonância com a educação no Brasil, bem como de ambientes de lutas e conflitos em torno da prática de políticas públicas, decretos e legislações, ainda é fato nas instituições de ensino, a vivência de problemas e desafios a serem encarados. De fato, a educação se encontra com múltiplos desafios, como a infraestrutura das escolas, a formação de docentes, as aquisições e, dentre eles, busca-se enfatizar neste estudo, a evasão escolar.

Por isso é de suma importância a necessidade do estudo sobre a análise dos indicadores de evasão, retenção e êxito dos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica, ofertado pelo IFMA, Campus São Luís-Monte Castelo, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e a importância do Programa Bolsa Assistência na vida acadêmica dos discentes.

O caminho a ser percorrido para esta pesquisa é de análise descritiva analítica de conteúdo, com uma abordagem quantitativa e qualitativa, a partir do levantamento de informações no sistema acadêmico da instituição e na documentação oriunda do processo seletivo, dos períodos de 2012 a 2019. O lócus da pesquisa foi o

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay; Especialista em Educação de Jovens e Adultos – IFPA; Graduada em Licenciatura em Disciplinas Especializada do Ensino do 2º Grau – IFPA; Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – IFMA. E-mail: reginamuniz@ifma.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/2265315004782197>.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo, criado pela Lei nº 11.892/2008, uma instituição pública e gratuita de educação superior, básica e profissional. O Departamento de Eletroeletrônica do IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo implantou o Curso Técnico em Eletrotécnica – PROEJA, sob a ótica de que esse curso proporciona empregabilidade, trabalho autônomo e pesquisa na área de atuação, além da formação integral dos educandos (BRASIL, 2008).

Observou-se na instituição o caso de evasão no curso Técnico em Eletrotécnica. Até o momento, é desconhecida a causa do abandono do curso pela maioria. Embora seja um caso de evasão escolar, é necessário que os estudantes do PROEJA continuem sendo atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil do IFMA, implementados pelo Campus São Luís – Monte Castelo, pois, foi verificado que esses programas influenciam na permanência dos estudantes. De todo modos, as impressões emergidas dos dados levantados neste trabalho, precisam ser aprofundadas para justificar esses achados.

## **2. Curso técnico em eletrotécnica – concepções e processo seletivo no PROEJA**

Visando responder à demanda social por políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, foi criado, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Estas políticas públicas envolvem ações educativas baseadas em princípios epistemológicos, que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do aluno jovem ou adulto, por meio da oferta da educação profissional técnica de nível médio. De acordo com os fundamentos legais que orientam a educação brasileira, o Ensino Médio, concebido como última etapa da Educação Básica, deve ser articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, e da educação profissional (BRASIL, 1996).

Com o propósito de integrar a educação profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, o IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo, por meio do Departamento Acadêmico de Eletroeletrônica, abraçou a proposta de oferecimento do Curso Técnico em Eletrotécnica – PROEJA. Foi levada em conta a necessidade de formação de profissionais, nessa área, para atuar, no mundo do trabalho, principalmente, na indústria e em empresas de prestação de serviços, por se tratar de um profissional necessário para o funcionamento desses setores da economia, além da possibilidade, do trabalho autônomo e da participação de pesquisa na área de atuação. Diante dessa necessidade de Mercado, e pela possibilidade de qualificar o público jovem e adulto para essa atuação do trabalho, o IFMA lançou o Edital nº 44, de 25 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Desse modo, a instituição tornou público o processo seletivo unificado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Forma Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em 2012, foram disponibilizadas 40 vagas/cotas para o Curso Técnico em Eletrotécnica – PROEJA, no turno noturno, com 38 vagas geral e duas vagas para deficientes.

Os candidatos deveriam ter, no mínimo, 18 anos e que tivessem concluído ou estar concluindo o ensino fundamental naquele ano. Os alunos habilitados foram selecionados por meio da análise do questionário socioeconômico e entrevista. O critério adotado para desempate seguiu a ordem sucessiva de: maior tempo fora da escola e maior idade. O curso teve duração de 3 (três) anos com hora/aula de 45 minutos, 20 horas semanais e com a disciplina Projetos Integradores ministrada aos sábados.

Em 2015, o Campus publicou o Edital nº 01, de 02 de fevereiro de 2015, ofertando a 2ª turma do Curso Técnico em Eletrotécnica-PROEJA. Nesse período, o plano do curso foi modificado, passou a ter 4 (quatro) anos. Essa alteração do tempo levou em consideração o público alvo, turno/horário, trânsito, diminuição do fluxo de transporte, insegurança nos arredores do Campus, além de excluir a disciplina Projetos Integradores ofertada aos sábados tendo em vista

que os alunos não conseguiam frequentar por serem trabalhadores. Os critérios do processo seletivo foram, idade mínima de 18 anos, conclusão do ensino fundamental até 2015, análise do questionário socioeconômico e entrevista. Os candidatos ainda poderiam no processo seletivo, concorrer a vagas pelas cotas. Desse modo, os estudantes oriundos desses processos seletivos deveriam ser contemplados pelo Programa de Assistência Estudantil, por se encontrarem em situação de vulnerabilidade social.

### **3. Assistência estudantil: breve percurso histórico**

Com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2010, foi promulgado o Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Este programa apresenta ações voltadas para: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagens de estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, p.1-2)

Contudo, esse decreto deixa dúvidas quando menciona, no Art 1º, que se destina aos “jovens da educação superior pública federal”, não explicitando a forma de como seria o atendimento de outros níveis de ensino. Mesmo assim, os Institutos Federais de Educação, seguindo a orientação do PNAES, implementaram o Programa Nacional de Assistência Estudantil na Rede. Os recursos utilizados no programa são oriundos da Ação Orçamentária 2.994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional e Tecnológica e do Programa Nacional de Assistência ao Educando – PNAES (BRASIL, 2006).

O Instituto Federal do Maranhão, de acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 - 2013) estabelece que:

[...] criar e assegurar política de assistência estudantil que possibilite condições mínimas de atenção aos alunos provenientes das classes sociais

desfavorecidas, visando ao desenvolvimento das atividades relacionadas com o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos (IFMA, 2009, p.20).

Segundo o PDI (2014 – 2018) com relação a assistência estudantil o Campus polariza-se principalmente em duas ações: concessão de auxílio permanência aos estudantes e concessão de passe estudantil.

A Política de Assistência ao Educando PAE do IFMA, foi elaborada em 2012 por um Grupo de Trabalho constituído por profissionais multicampi, aprovada pela Resolução nº 64, de 05 de dezembro de 2014, pelo Conselho Superior – CONSUP do referido Instituto. A resolução estabelece os princípios e objetivos dessa política, de acordo com o artigo 2º e 3º, sendo destinada aos estudantes regularmente matriculados (BRASIL, 2014). A política de assistência estudantil foi estruturada conforme mostra a tabela 01.

**Tabela 01:** Programas de assistência estudantil do IFMA

<b>Estruturação dos Programas</b>		
<b>Universais</b>	<b>Específicos</b>	
	<b>Primária</b>	<b>Secundária</b>
Assistência à saúde do estudante	Auxílio alimentação	Iniciação científica
Acompanhamento psicológico	Auxílio moradia	Bolsa de extensão
Apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas	Bolsa de estudos	Monitoria
Apoio à participação estudantil em eventos	Auxílio transporte	Aprimoramento discente
Apoio à participação estudantil em mobilidade acadêmica internacional	Auxílio sociopedagógico	
Incentivo à cultura, esporte e lazer		

Fonte: Elaborada pela autora a partir da Resolução nº 064/2014, 2019.

Os programas universais são acessíveis a todos os discentes, e têm como meta favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Já os específicos, de assistência primária, visam o

atendimento ao aluno em situação de vulnerabilidade social, com prioridade à condição socioeconômica. Os de assistência secundária levam em consideração a formação acadêmica, com ênfase ao conhecimento científico (PRADA; SURDINE, 2018).

Ao aluno compete ter frequência mínima mensal de 75% nas atividades didático-pedagógicas, bem como, cumprir o que está estabelecido no regulamento de cada programa.

### **3.1. Do direito à assistência para os estudantes do PROEJA**

A assistência estudantil foi concebida com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais, que comprometem o percurso acadêmico dos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. O regulamento do Projeto de Assistência ao Educando – PROEJA, através da Resolução nº 55, de 15 de julho de 2008, destina o auxílio aos alunos regularmente matriculados e frequentes nos cursos da Educação Profissional Técnica – EPT, na modalidade EJA (BRASIL, 2008).

Este projeto tem por objetivo contribuir para a permanência do estudante no curso, por meio da complementação das despesas de manutenção de seus estudos.

Com o lançamento do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES vieram à tona questionamentos sobre a viabilidade de manter a forma como estava sendo conduzida a Assistência ao Educando do PROEJA. Esse Programa contribuiu para a decisão de extinguir essa ação nos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, uma vez que, essas instituições teriam, a partir de 2011, recursos suficientes - diretamente em seu orçamento - para garantir sua autonomia na condução da Assistência Estudantil, seja para os estudantes dos cursos PROEJA, seja para os demais alunos (JESUS, 2016).

De todo modo é importante que os estudantes continuem sendo atendidos pela assistência estudantil, embora seja insuficiente para a sua permanência na Escola.

#### 4. Evasão no PROEJA

A evasão escolar é entendida como sinônimo de abandono escolar relaciona-se à perda de estudantes que começam seus estudos, mas não os concluem, circunstância que se configura como desperdício econômico, social e acadêmico. Significa abdicação dos estudos por algum motivo, exceto sua conclusão. Sendo um fenômeno complexo, associado a não consolidação de perspectivas de indivíduos. Assim, deriva em múltiplas causas atreladas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que necessitam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino (DORE *et al.*, 2017).

As condições de aprendizagem dos educandos somam-se a inúmeros fatores, contribuindo para um aumento expressivo de evasão no âmbito escolar, pois,

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino [...] de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série (DIGIÁCOMO, 2005, p.1).

Entretanto, em se tratando do PROEJA, essa discussão se torna ainda mais complexa ou reflexiva. Imagina-se que esse jovem ou adulto já apresenta uma compreensão do quanto é importante investir na educação, tendo em vista, o que a falta dela lhe causou, fazendo com que o mesmo retornasse aos estudos.

Para Araújo (2012), o fato de o aluno voltar aos bancos escolares demonstra sua conscientização, de que pode vir a fazer a diferença na sociedade, a partir de uma formação técnica que o capacite profissionalmente.

O aluno do PROEJA, por sua vez, quando retorna à escola, vem com a autoestima afetada pela série de fracassos de sua vivência. No entanto, deposita na escola uma esperança – a de se tornar, de fato, uma participação significativa na sociedade da qual faz parte, através da profissionalização.

Compreender a profissionalização com uma necessidade social colaborará para o compromisso com a sua profissão (ARAÚJO, 2012, p.49).

Nessa perspectiva o estudante do PROEJA acredita que com a obtenção de uma profissão terá mais oportunidade de ingressar no mercado de trabalho através de sua qualificação, ao mesmo tempo que esperança ocupar posições socialmente mais favoráveis. Diante desse cenário, as pressões são exaustivas quanto à qualificação. Enquanto isso, é preocupante o avanço da evasão escolar por parte desses estudantes ocasionada por diferentes fatores, como: escolar, profissional, familiar e social, entre outros.

Nesse contexto, menciona-se o PROEJA, um programa sustentado pelo governo federal que assegura a conexão entre o ensino propedêutico e a qualificação para o trabalho.

Vê-se, dessa forma, que a evasão se arrasta de ano para ano e entende-se, também, ao mostrar que esta não constitui, apenas, um problema de ordem escolar ou familiar, mas também um problema de ordem social. Portanto, faz-se mister uma mudança de consciência, pois mudando-se a consciência, contribuir-se-á para mudar a sociedade (ARAÚJO, 2012, p.49).

Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2015) afirma que,

O retorno à escola tem prioritariamente no trabalho a sua força motriz. A sua atividade de estudo é, portanto, puramente formal, posto que o aluno intenta obter bons resultados de empregabilidade, sendo essa suposta condição para conseguir mudar de vida (SILVA *et al.*, 2015, p.47).

Tais proposições são um sinal indicativo de que o educando vincula a formação com a possibilidade de empregabilidade. Como se pode observar, evasão é um tema que vem ganhando grande repercussão, em virtude do crescimento do abandono escolar pelos jovens e adultos. Estes fazem parte da categoria dos que saíram e um dia retornaram, mas que, por alguma razão tornaram a abandonar a escola.

A redução do número de evasão desperta o interesse do governo e das instituições de ensino. Na educação profissional, essa

discussão é necessária para que se possam compreender quais os motivos que contribuem para essa alta taxa de abandono, número de evadidos, e como as metas propostas pelo Programa Nacional de Educação podem ser alcançados (DORE *et al.*, 2017).

## 5. Materiais e Métodos

A metodologia utilizada neste trabalho foi a de análise descritiva analítica de conteúdo, uma vez que se propõe a levantar os dados dos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica – PROEJA, e a situação matrícula/semestre de cada aluno que ingressou no IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo em 2012 e 2015.

A abordagem analítica quantitativa e qualitativa foi eleita, pois está a serviço do objeto da pesquisa, com o propósito de obter os saberes desejados. Parece haver um consenso, pois, quanto à ideia de que as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser encaradas como complementares, em vez de mutuamente concorrentes (MALHOTRA, 2001; LAVILLE; DIONNE, 1999). Realizou-se um levantamento de informações no sistema acadêmico da instituição, como base o período de 2012 a 2019, investigando o índice de abandono, retenção e êxito em consonância com a Assistência Estudantil.

Com enfoque na Política de Assistência Estudantil do IFMA, foi realizada uma pesquisa por meio de documentos disponibilizados pelo Campus São Luís - Monte Castelo com: roteiro de entrevistas, questionários socioeconômicos, relatórios de acompanhamento dos alunos, bem como, levantamento de documentos (Editais e Resoluções) no site da Instituição sobre a assistência estudantil ofertada aos alunos beneficiários do PROEJA.

Houve também o levantamento da relação dos alunos ingressantes junto ao Núcleo de Registros Escolares – NRE e a situação matrícula/semestre de cada aluno. As informações foram extraídas do sistema acadêmico do Campus e junto aos setores: Coordenadoria do Curso Técnico em Eletrotécnica - CEE, Núcleo de Assistência ao Educando – NAE, Coordenadoria de Atividades

Técnico-Pedagógicas - CAP, Departamento de Extensão – DEPE e Departamento de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – DPPGI.

## 6. Análise dos resultados

Os dados aqui inferidos demonstram os aspectos socioeconômicos dos ingressantes nas turmas do Curso Técnico em Eletrotécnica – PROEJA, de 2012 e 2015.

**Tabela 02:** Dado socioeconômico: estado civil, filhos (as) e moradia dos alunos

Anos/ turmas	Dados socioeconômicos							
	Estado civil			Filhos(as)		Moradia		
	Solteiro(a)	Casado(a)	Divorciado(a)	Sim	Não	Própria	Alugada	Cedida
2012	24	16	0	26	14	27	12	0
2015	16	16	1	21	19	38	7	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário socioeconômico, 2019.

**Tabela 03:** Dado socioeconômico: vínculo trabalhista, participação na renda familiar e beneficiário de programa federal dos alunos

Anos/ Turma	Dados socioeconômicos						
	Vínculo Trabalhista			Participação na Renda Familiar		Beneficiário de Programas Federais	
	Empregado	Autônomo	Desempregado	Sim	Não	Sim	Não
2012	22	1	16	28	11	13	27
2015	17	11	9	34	11	17	26

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário socioeconômico, 2019.

Analisando os dados apresentados na tabela 02 e 03, com relação aos aspectos socioeconômicos, observa-se que, embora o número de alunos solteiros seja maior que o número de casados, a maioria já possui filhos, conforme tabela 02, sendo ainda os estudantes os principais responsáveis pela renda familiar, além de não serem beneficiados pelos programas do governo federal, como mostra a tabela 03.

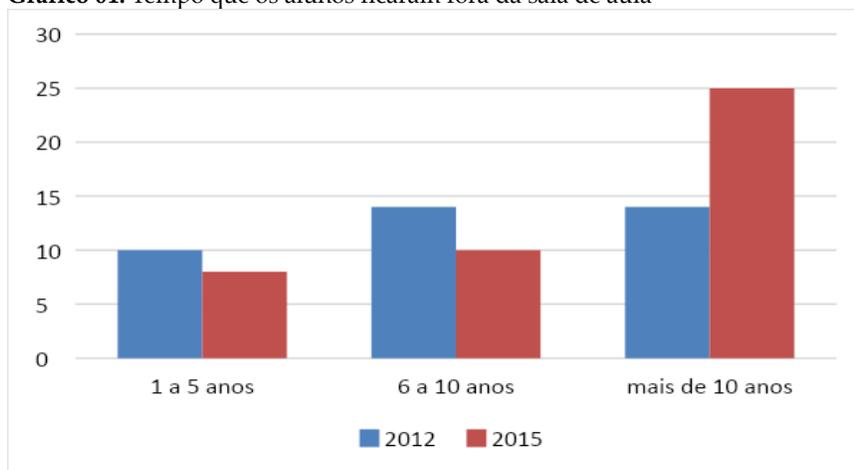
Observando os documentos das entrevistas, realizadas por ocasião do processo seletivo, pode-se constatar que, parte dos que

declararam possuir casa própria, ainda moram com os pais, como pode ser visto na tabela 02.

Quanto à empregabilidade, a tabela 03 mostra que a maioria dos alunos das duas turmas afirma serem empregados. No entanto, em uma análise mais detalhada das respostas das entrevistas realizadas durante o processo seletivo, observa-se que muitos dos que declararam ser empregados não possuem carteira assinada e atuam na informalidade.

Os alunos do PROEJA, deixaram a Escola por razões adversas a sua vontade e permaneceram por muito tempo distante da sala de aula, razões pelas quais se sentem desanimados para finalizar os estudos.

**Gráfico 01:** Tempo que os alunos ficaram fora da sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário socioeconômico, 2019.

Identifica-se que, no gráfico 01, da turma de 2012, o número de alunos que ficaram mais tempo fora da escola encontra-se nos períodos de 6 – 10 anos e mais de 10 anos, compondo mais da metade da turma. Já a turma de 2015, mais da metade dos alunos ficaram fora da sala de aula por mais de 10 anos. Essa realidade pode ser entendida a partir do que apresenta a tabela 04, sobre a escolaridade desses sujeitos.

**Tabela 04:** Escolaridade dos ingressantes nas turmas de 2012 e 2015

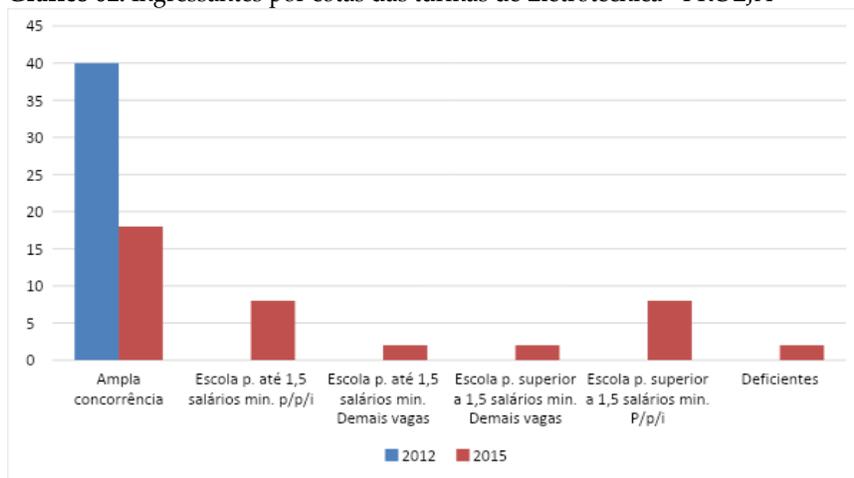
Escolaridade no Ensino Fundamental							
REGULAR						EJA	
PÚBLICA		PRIVADA		PRIVADA/PÚBLICA (escola comunitária)			
2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015
23	24	0	02	0	03	17	11

Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário socioeconômico e histórico escolar do ensino fundamental, 2019.

Fica evidente, na tabela 04, que a maioria dos alunos garante ter concluído o ensino fundamental em escola pública, na modalidade regular ou EJA, dados constatados no histórico escolar do ensino fundamental do candidato, durante o processo seletivo, o que evidencia a existência de um processo irregular na formação básica de parte desse alunado.

Tomando como base o edital do processo seletivo, todos os estudantes aprovados atenderam aos critérios exigidos. Na classificação foi considerado o somatório de pontos obtidos nos instrumentos avaliativos, como questionário socioeconômico (60 pontos) e entrevista (40 pontos), conforme tabelas 02, 03 e 04 e gráfico 01.

**Gráfico 02:** Ingressantes por cotas das turmas de Eletrotécnica - PROEJA

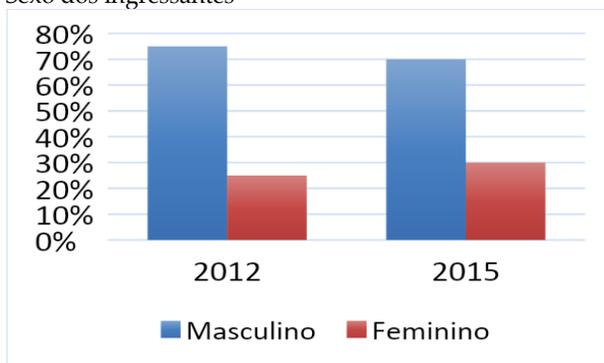


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados dos Editais de seleção, 2019.

É importante destacar que o processo seletivo da primeira turma só apresentou dois critérios, geral (ampla concorrência) e deficiente. Dos 5% das vagas destinadas para deficientes não houve candidatos aprovados, todas as vagas foram preenchidas pela ampla concorrência.

A partir da leitura do gráfico 02, é possível perceber que na turma de 2015, o número de cotas foi ampliado, percebendo-se que, após somatório, mais da metade dos alunos aprovados são provenientes do sistema de cotas e da rede pública. Outro dado que chamou a atenção foi a baixa adesão do sexo feminino a esse projeto, como pode ser comprovado no gráfico 03.

**Gráfico 03:** Sexo dos ingressantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário socioeconômico, 2019.

No gráfico 03, constata-se que, dos 40 ingressantes da turma de 2012- 75% são do sexo masculino e 25% do sexo feminino. Esses dados demonstram que a procura pelo curso de eletrotécnica ainda é bastante expressiva por homens. Já a turma de 2015 apresenta que a procura de mulheres pelo curso de eletrotécnica foi de 30% e de homens 70%. Quando comparado o público feminino das duas turmas, observa-se que houve um aumento de 5% na segunda turma, em relação à primeira. O artigo ainda se deteve em analisar os dados do programa de Assistência ofertado aos alunos.

**Tabela 05:** Assistências recebidas pelos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica - PROEJA 2012

<b>Assistência aos Ingressantes 2012</b>			
<b>Assistências Estudantis</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Bolsa de assistência	01	-	-
Auxílio transporte	01	01	01
Auxílio moradia	-	-	-
Bolsa PROEJA	40	28	21
Bolsa de extensão	-	-	-
BIBIC-EM	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados dos Editais de seleção de Bolsa, 2019.

Também foram analisados os dados encontrados sobre o Programa de Assistência aos Ingressantes do PROEJA, no período que vai do ano de 2015 ao ano de 2019.1.

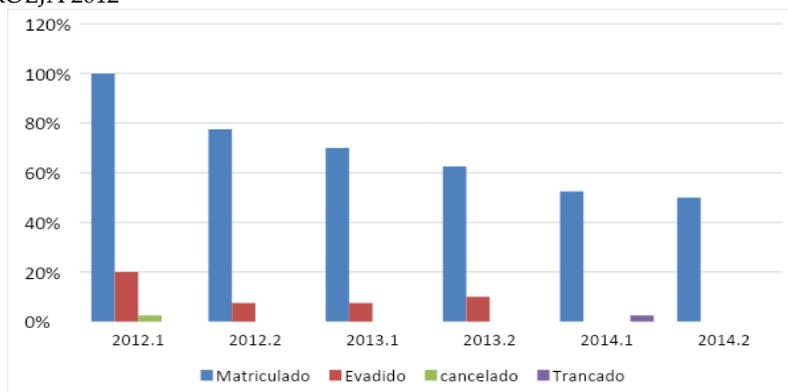
**Tabela 06:** Assistência recebida pelos alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica - PROEJA 2015

<b>Assistência aos Ingressantes 2015</b>					
<b>Assistências Estudantis</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019.1</b>
Bolsa de Estudo	-	01	01	01	-
Auxílio transporte	-	03	02	01	-
Auxílio moradia	-	-	-	-	-
Bolsa PROEJA	40	21	19	17	13
Bolsa extensão	-	-	-	-	-
BIBIC-EM	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados dos Editais de seleção de Bolsa, 2019.

A bolsa PROEJA é destinada aos alunos matriculados e frequentes no Curso, conforme se observa nas tabelas 05 e 06, em que todos os ingressantes recebem essa bolsa. Constata-se que os alunos podem pleitear mais de uma bolsa específica. No entanto, a tabela 05 mostra que apenas 01 (um) aluno recebeu bolsa assistência e 03 (três) receberam auxílio transporte. Na segunda turma somente 03 (três) receberam bolsa de estudo e 06 (seis) receberam auxílio transporte, além da bolsa PROEJA.

**Gráfico 04:** Taxa de abandono escolar por semestre do Curso de Eletrotécnica – PROEJA 2012

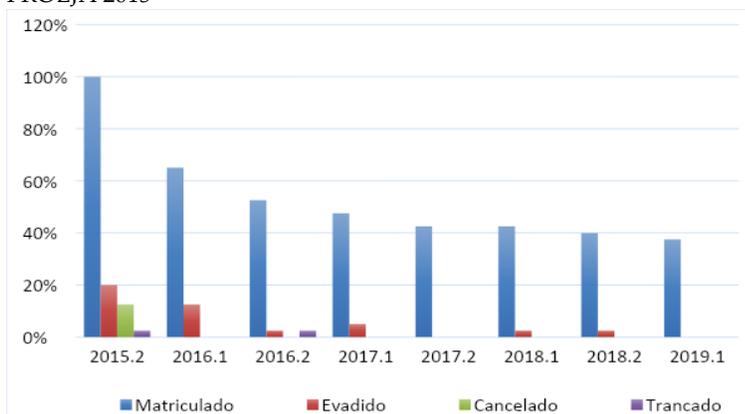


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos históricos escolares, 2019.

Após leitura dos dados do gráfico 04, ficou constatado que dos 100% de ingressantes, houve redução de 22% de matriculados para o segundo semestre, 2012.2. Esses dados se apresentam em ordem decrescente nos três primeiros semestres.

Ao analisar o número de ingressantes e evadidos, observa-se que, do total de alunos que iniciaram o curso, 50% chegaram ao 3º ano. Porém, conforme o Projeto Pedagógico de Curso, somente 07 (sete) alunos, correspondente a 17,5%, foram certificados.

**Gráfico 05:** Taxa de abandono escolar por semestre do Curso de Eletrotécnica – PROEJA 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos históricos escolares, 2019.

Quando comparados os dados do número de matriculados semestralmente, observa-se que nos quatro primeiros semestres do Curso, houve um decréscimo no número. Nos semestres seguintes, as taxas de matriculados mantêm-se equilibradas, conforme mostra o gráfico 05.

É importante destacar que, do primeiro para o segundo semestre letivo, 12,5% dos alunos trancaram o curso, 2,5% cancelaram e 20% evadiram-se. No decorrer do curso não houve mais cancelamentos, porém ocorreu trancamento de 2,5% no terceiro semestre do Curso no ano de 2016.2. O número de evadidos continuou a acontecer nos semestres seguintes, não ocorrendo evasão somente nos semestres letivos de 2017.2 e 2019.1, sendo esse último o período de encerramento do curso.

## **7. Conclusão**

O PROEJA é um programa relevante para a sociedade brasileira, principalmente por seu caráter social, possibilitando a entrada de estudantes no sistema educacional, além de novas oportunidades.

Apesar dos esforços, é possível perceber que a evasão de jovens e adultos ocupa um lugar cada vez maior na educação brasileira. A partir dos dados socioeconômicos dos investigados, foi possível fazer uma inferência da importância que poderia apresentar o Programa de Assistência ao Educando do IFMA na vida desses estudantes, contribuindo para que eles não abandonassem o Curso.

Sendo assim, identificar os fatores que contribuem para evasão e retenção escolar desses estudantes, é fundamental para que sejam criadas propostas de soluções para amenizar o problema. Esse entendimento possibilita justificar que é necessária uma avaliação mais minuciosa para políticas públicas do programa.

A Assistência Estudantil para os estudantes do PROEJA apresenta um conjunto de ações que contribuem para reduzir a evasão e a retenção, incentivando o prosseguimento dos estudos,

possibilitando assim, sua conclusão. A partir dos dados levantados foi possível perceber que, poucos alunos foram contemplados com outros auxílios, além da bolsa PROEJA.

Nesse sentido, verificou-se que, dos 12 (doze) alunos que receberam outros auxílios nas turmas de 2012 e 2015, na primeira turma não houve evasão, enquanto que na segunda turma, somente 03 (três) abandonaram o curso em vista disso, constatou-se que a maioria dos estudantes que receberam outros auxílios além da bolsa PROEJA, chegaram ao final do curso, corroborando dessa forma para afirmar o quanto é importante para esses alunos o Programa de Assistência ao Educando.

No entanto, é preciso observar que somente a Assistência Estudantil não é capaz de suprir os problemas que interferem na permanência dos estudantes na Instituição. Nesse aspecto, o programa de assistência deve ser articulado a outras políticas sociais, para garantir a emancipação do beneficiário, como um fator de cidadania.

Enfim, não se pode afirmar o que levou a maioria dos alunos das turmas a abandonarem o Curso, contudo, é necessário que os alunos do PROEJA continuem sendo atendidos pelos Programas de Assistência Estudantil do IFMA, implementados pelo Campus São Luís – Monte Castelo. Some-se às políticas públicas, o fortalecimento, ampliação e consolidação desses programas, para que essas ações de apoio à permanência e êxito desses alunos na educação profissional, possam contribuir para reduzir o índice de evasão.

## 8. Referências

ARAÚJO, Elaine de J. M. **Evasão no proeja**: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – *Campus* Monte Castelo. Brasília, 2012, 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123>

456789/682/ 1/Elaine%20de%20Jesus%20Melo%20Araujo.pdf >  
Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**, e das outras providências, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 55, de 15 de julho de 2008. **Regulamento do Projeto de Assistência ao Educando – PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão**, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital nº. 44, de 25 de novembro de 2011. **Processo seletivo unificado do IFMA cursos da Educação Profissional Técnica de nível médio na forma Integrada ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos**, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D7234.htm)> Acesso em: 28 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 064/2014 de 05 de dezembro de 2014. **Altera a Resolução 046/2013 que dispõe sobre o Auxílio Financeiro à Tradução e Tramitação de Artigos para Línguas Estrangeiras, no âmbito do IF Goiano**, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Senado Federal, Brasília/DF: 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF, DEZ 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. 2005. Disponível em: <[www.mp.mg.gov.br](http://www.mp.mg.gov.br)>. Acesso em: 15 set. 2020.

DORE, Rosemary; SALES, P.Elizabeth; SILVA, C. E. G. (Orgs.) **Educação Profissional e Evasão Escolar: Contextos e Perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009 – 2013** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2013.

\_\_\_\_\_ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. São Luís, 2014.

\_\_\_\_\_ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Resolução nº 064, 05 de dezembro de 2014**. <<https://portal.ifma.edu.br/documentos>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

JESUS, J. A. de. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) nos Institutos Federais de Educação: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG**. 2016. 131f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Brasília: UnB, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PRADA, Talita; SURDINE, M. Carla da Costa. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência E tecnologia. **SER Social: Educação e Lutas Sociais no Brasil**. V. 20, n. 43. Brasília, 2018.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; FERREIRA, Giovana Ferracin; NASCIMENTO, Jamile Rafaela do; FIGUEIREDO, Mariana Rodrigues de; VIAPIANA, Vitória Nassar. Escolarização de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da aprendizagem que promove a humanização. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>> Acesso em: 08 out. 2020.



# FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROPOSTA PARA QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Mariano Matos Ribeiro<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Pelos estudos já realizados sobre a temática a ser apresentada neste artigo, compreende-se que as discussões sobre a formação de professores para a Educação Básica, especialmente, para aqueles que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), completaram-se 24 anos sem constituir, de fato, uma política de formação para o setor. Esse marco tem como ponto inicial, a publicação da Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, constitui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Evidencia-se, no entanto, na legislação brasileira, que há flexibilidade no que se refere a essa formação, tangenciada por cursos considerados emergenciais, aligeirados, especiais (BRASIL, 1996).

Da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, criada em 1917, à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBEN/1996 e concebe uma nova forma de pensar o Ensino Médio, verifica-se a ausência de iniciativas que indiquem a formação permanente de professores da EPT (BRASIL, 2017).

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Especialista em Georreferenciamento de Imóveis Rurais, pela Faculdade de Engenharia de Minas Gerais; em Materiais de Construção Civil, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; e em Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira. Licenciado em Construção Civil pela Universidade Federal do Pará. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Possui experiência na área de Gestão Escolar, Coordenação de Cursos, Seletivos e Concursos, e Docência na área de Construção Civil. E-mail: mariano@ifma.edu.br.

As discussões acerca a EPT, no Brasil, exige uma reflexão especial para a formação dos agentes que trabalham em função do processo formativo dos futuros profissionais em curso. Diante deste cenário, vislumbra-se a possibilidade de articular a formação pedagógica para não licenciados, como um modelo de formação capaz de promover o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas (BRASIL, 2015).

Este artigo aborda a formação pedagógica, disposta na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O objetivo é analisar se a qualificação indicada pela Resolução CNE/Nº02/2015 atende às necessidades de qualificação de professores da EPT.

Metodologicamente, este estudo descreve as disposições gerais da Resolução CNE/Nº02/2015, a partir de uma pesquisa documental, que também abrange a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

## **2. Métodos e Técnicas**

Este estudo é classificado como descritivo. “Quando se diz que uma pesquisa é descritiva, se está querendo dizer que se limita a uma descrição pura e simples de cada uma das variáveis, isoladamente, sem que sua associação ou interação com as demais sejam examinadas” (CASTRO, 2006, p.66).

Isso porque, para a pesquisa alcançar o seu principal objetivo, que é analisar se a qualificação indicada pela Resolução CNE/Nº02/2015 atende às necessidades da formação de professores da educação profissional e tecnológica, é necessário descrever

algumas definições das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial em nível superior, com ênfase na formação pedagógica para não licenciados.

A produção também é categorizada como documental. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. Dessa forma, este artigo reúne diferentes documentos para fundamentar a análise proposta.

### **3. Formação Pedagógica: um possível caminho**

Desde a criação da Escola Normal de Artes e Ofício Venceslau Brás, em 1917, até ao atual documento legal que altera o “novo” Ensino médio, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, outorgado pelo então presidente da República Michel Temer, discute-se o desenvolvimento de uma política de implementação de formação de professores que atuavam no ensino industrial e hoje atuam na denominada de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2017).

Se outrora a preocupação era formar a força de trabalho e entregar à sociedade profissionais tecnicistas e especialistas em suas áreas, de acordo com Cardoso (2002), atualmente busca-se formar profissionais mais reflexivos. Professores capazes de pensar sua profissão de maneira holística, principalmente, como ela pode fomentar transformações positivas e contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor.

Diante disso, acredita-se que a aprendizagem holística, pensada na formação pedagógica dos alunos, deve começar por aqueles que são responsáveis pela manutenção do processo formativo, os professores. Isso porque, Segundo Cardoso (2002) muitos deles possuem apenas formação em áreas do bacharelado ou tecnólogo.

As discussões acerca a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, exigem uma reflexão específica para a formação

dos agentes que trabalham com a formação dos futuros profissionais em curso. Tal reflexão, no entanto, vai para além das metodologias de aprendizagem utilizadas em sala de aula para transmissão de conteúdo. É necessário abranger um estudo sistemático sobre o que as políticas públicas brasileiras discorrem a respeito da formação de professores para o EPT e como entendem o processo formativo desses alunos, numa perspectiva holística do ser humano e não somente quanto às relações do mercado e fortalecimento da economia.

Historicamente, com vistas a uma educação profissional e tecnológica de qualidade, em 29 de dezembro de 2008, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, juntamente com o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, instituíram o Decreto-Lei 11.892/2008. Foi dado o primeiro passo para a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em todo o país, com o propósito de promover de uma educação alicerçada na tríplice ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Os IFs têm a finalidade de formar cidadãos mais críticos, autônomos, focados no empreendedorismo e envolvidos com ações de desenvolvimento social e pesquisas científico-tecnológicas. As políticas de desenvolvimento dos Institutos Federais se expandiram e tiveram continuidade no governo da então Presidente da República Dilma Rousseff, repercutindo em todo Brasil.

Otranto (2010, p.80) destaca que o Instituto Federal “[...] é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de EPT no Brasil. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que aderem a esta proposta governamental” (OTRANTO, 2010, p.80).

Vale ressaltar que, segundo pesquisadores da área da Educação, o projeto de criação dos IFs foi ambicioso e necessitava de uma análise mais detalhada acerca das consequências de tal expansão para os anos futuros. Na visão de Macedo (2010, p.09): “[...] principalmente, se considerarmos que a implantação de novos campi requer um diálogo intenso para o processo de interiorização e regionalização da

educação profissional, tanto na esfera municipal como na esfera estadual e federal” (MACEDO, 2010, p.09).

Investir na formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil é, de certa forma, proporcionar proposituras para permanência, ampliação e concretização de um projeto de grande abrangência. Há dois debates acerca de como ser organizada esta formação de professores:

- O primeiro tem a ver com a área de conhecimento específico do professor, que aquisição do conhecimento obteve na graduação, do qual o processo formativo deve continuar e acontecer através de especialização, ofertada por instituições nacionais e internacionais, motivada não só pela iniciativa do professor, mas também estimulada pelas necessidades das instituições.

- O segundo relaciona-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação que abrangem o âmbito da educação profissional e tecnológica, diante da criação de políticas de formação.

As disposições acima relacionadas abrangem três diferentes situações quanto ao processo formativo desses professores: aos profissionais que atuam na educação profissional e tecnológica; aos graduados que já atuam como professores da educação profissional e tecnológica e não possuem formação específica quanto à docência; e aos futuros profissionais que ainda estão em formação inicial.

Mesmo diante das inúmeras discussões sobre a necessidade do desenvolvimento de políticas para o ensino profissional e tecnológico, ocorrido nos últimos anos, percebe-se na literatura e, em documentos sobre a temática, que ainda há uma certa demora no que se refere à proposta de ações que visam a formação de professores que atuam nesta área.

Perante este cenário, vislumbra-se a possibilidade de articular a formação pedagógica para não licenciados, como um modelo de formação capaz de promover um aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva.

### 3.1. A resolução CNE/Nº02/2015

A formação pedagógica é uma proposta que nasce a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02, de 1º de julho de 2015. Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução CNE/Nº02/2015 surge frente à necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica,

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015, p.1).

Para alcançar o fortalecimento requerido pela Resolução as diretrizes se voltam para a formação holística, fundamentada nos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, que são:

- sólida formação teórica e interdisciplinar;
- unidade teoria-prática;
- trabalho coletivo e interdisciplinar;
- compromisso social e valorização do profissional da educação;
- gestão democrática;
- avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p.2).

O documento destaca ainda que, a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão constituem-se em princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa, segundo a referida Resolução (2015):

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica são pensadas para possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.

Nessa perspectiva, articulam-se novas propostas de capacitação dos professores, em um novo contexto, em que se reconhece “a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p.2).

### **3.2. A formação pedagógica para não licenciados**

Neste estudo, dá-se enfoque às disposições gerais da Resolução nº 2/2015, para a formação pedagógica de professores não licenciados. Para este público, a Resolução do Conselho Nacional de Educação explica que a formação é de caráter emergencial e provisório, além de definir uma carga horária mínima para validar a aprendizagem adquirida durante os cursos, de acordo com o Art. 14 (2015):

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, p.12).

No primeiro inciso do Art. 14, a resolução delimita a carga horária a ser cumprida para cada perfil de professor não licenciado, para os que buscam formação na mesma área de origem e os que pertencem a uma área diferente do curso. Adiante, o Art.14 define a carga horária do estágio supervisionado, das atividades formativas e teórico-práticas (2015):

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.12).

O segundo parágrafo (2015, p.12) destaca que os cursos precisam garantir o entrelaçamento entre os conhecimentos específicos já adquiridos e a formação pedagógica necessária para a atuação docente, de forma interdisciplinar:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos

educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.12).

Salienta que cabe à IES proponente verificar se o curso desejado é compatível com a sua formação de origem. “§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida” (BRASIL, 2015, p.12).

Apesar de se tratarem de profissionais atuantes na docência, o parágrafo quarto enfatiza que: “§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12), e que, por isso, deve ser realizado de forma a contemplar todos os requisitos solicitados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de sua formação.

Segundo a Resolução, os cursos de formação pedagógica podem ser oferecidos: “§ 5º [...] por instituições de educação superior, preferencialmente, universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos” (BRASIL, 2015, p.12). Todavia, sabe-se que diferentes IES da rede privada, que possuem os critérios exigidos pelo quinto inciso, também oferecem a formação,

Nesse contexto, no parágrafo sétimo, o documento explica que, no prazo máximo de cinco anos, o Ministério da Educação (MEC) deve se articular com as Instituições de Ensino Superior e os fóruns permanentes de apoio à formação docente. Isso deve acontecer nos estados, para avaliar o processo de oferta e desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua finalização em cada estado do país.

#### **4. Considerações finais**

Apesar da LDBEN 9.394/1996 indicar que os professores da Educação Básica devem ter uma formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, muitos são os profissionais que atuam em diferentes áreas do saber, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, com o título de bacharel e tecnólogo. A estes, a formação pedagógica seria de grande valia para a aquisição do conhecimento didático que, muitas vezes se apresenta como uma das principais barreiras no processo de aprendizagem.

No Brasil, há uma grande demanda pelos programas de formação pedagógica. Isso porque, os próprios profissionais não licenciados da educação profissional e tecnológica reconhecem suas limitações em sala de aula e demandam capacitação didático-pedagógica.

Acredita-se que a formação não se trata apenas de validar o trabalho docente já realizado, mas de agregar e qualificar a experiência dos professores, a partir da disseminação de saberes científicos e pedagógicos, proporcionando o domínio de novas habilidades para a atuação na docência.

Desta forma, verifica-se que a formação pedagógica, como proposta para qualificar os professores da educação profissional e tecnológica, vai além de integrar as políticas atuais de formação continuada. Encontra-se sustentada pela base comum de referência nacional, as orientações, as diretrizes e as condições legais e administrativas que permitem a promoção de um processo formativo holístico, interdisciplinar e integrado às proposituras que emergem para resolver as debilidades da educação no Brasil.

#### **5. Referências**

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União em dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2>

camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 01 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p.8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CARDOSO, T. F. L. **A Formação de Professores Para O Ensino Técnico:** o Lugar das Oficinas Femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: Anais do II Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: SBHE, 2002, CD ROM.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACEDO, P.S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p.94-106, dez. 2010.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ). Ano I, nº 1, jan.-jun. 2010.

# A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PROMOÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes<sup>1</sup>.

## 1. Introdução

Muito se fala sobre a escola e a sua função social, no sentido da educação estar totalmente atrelada não a um ambiente de conteúdos, mas como responsável por transformar todo seu entorno. Freire (2011) diz que professor e aluno constituem-se como agentes de transformação social, os quais juntos podem promover mudanças. Diante disso, torna-se imprescindível abordar a promoção da responsabilidade social nesta relação de professor e aluno.

A responsabilidade social ainda caminha lentamente dentro das práticas pedagógicas, dificultando a promoção de uma escola, em que os educandos se sintam como parte integrante de toda uma comunidade. Logo, salienta-se a função das instituições educacionais de promover esse sentimento de identificação, em busca da transformação de realidades. Assim, alcançará não somente as gerações presentes, bem como também as futuras. Neste sentido, entende-se que, para existir um comportamento responsável, deve ser criada uma postura mais compromissada com as questões sociais, principalmente, com a comunidade.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestrando em Ciências da Educação, pela Universidad Columbia – PY. Especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global, Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior. Licenciado em Letras (Português/Espanhol) e Pedagogia. Bacharel em Teologia. Gestor Pedagógico do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional. Docente nas Faculdades Integradas Campo-grandenses. Professor de Língua Portuguesa na Educação básica. E-mail: jorgeadrihan@hotmail.com.

Tendo em vista a conjuntura atual do sistema educacional, pode-se afirmar que existem lacunas que precisam de atenção especial, principalmente de atitudes docentes mais efetivas para a sociedade. Faz-se necessário um estreitamento maior entre o que significa realmente responsabilidade social e as ações planejadas e concretizadas. Segundo Almeida (2003), as visões e ações precisam ser ordenadas, para que se possa saber o caminho que será seguido. Assim, haverá ações efetivas e de transparência, ficando atrelada à realidade do alunado e da comunidade em que a escola está inserida.

Portanto, o presente trabalho emerge do seguinte questionamento: Quais as (im) possibilidades na relação professor-aluno na promoção da responsabilidade social? Para responder a tal questionamento, o estudo faz uma revisão bibliográfica, no qual a metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica, a qual permite um aprofundamento nas concepções de responsabilidade social e educação. Para que se possa realizar a abordagem, a investigação inicia tratando dos conceitos de responsabilidade social, após disserta sobre a responsabilidade social na educação, finalizando com a discussão da relação professor-aluno na promoção da responsabilidade social.

Como arcabouço teórico, são utilizadas algumas obras como *“Classe empresarial e o plano nacional de educação: uma análise sobre um processo ainda em curso”*, de Martins (2013), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, LDB (1996) e *Plano Nacional da Educação*, PNE (2014-2024).

## **2. Os conceitos de responsabilidade social**

Para que se possa dissertar sobre a responsabilidade social, é preciso compreender alguns conceitos que a norteiam. Segundo Holanda (2010), responsabilidade significa assumir suas obrigações e de outros, já social se define por uma união de cidadãos, ou seja, responsabilidade social é um indivíduo tomar consciência de que faz parte de uma comunidade, constituída de sujeitos distintos, nos quais uns são responsáveis pelo outro e que todos devem tomar medidas em prol da sociedade e das futuras gerações.

De acordo com Martins (2013), a nomenclatura “responsabilidade social” não é nova, pois dentro do ramo empresarial já era debatida em publicações nos Estados Unidos entre os anos de 1920 e 1950, obtendo mais destaque e discussões nos anos de 1970. Porém, não se tinham as concepções ideológicas que se têm hoje, pois no período a preocupação era resgatar valores sociais e levantar voluntários nos Estados Unidos em prol de um bem comum. Responsabilidade social vai além do resgate de valores, de ideologias ou uma construção de um mundo mais equilibrado.

Nessa lógica, o agir de forma responsável significa contribuir para a edificação da estabilidade política, social e ambiental do país e do mundo, assegurando assim, a coesão cívica de todos os indivíduos em favor do bem comum, como defende a terceira via. (MARTINS 2009, p.175)

Atualmente, muitas empresas se utilizam da prática de responsabilidade social, para devolver a sociedade e o que arredada dela e, além disso, transmitir a ideia de uma organização preocupada com a sociedade e com o futuro. Cabe compreender que ações paliativas não são de responsabilidade social. Segundo Bowen (2013), responsabilidade social é quando uma instituição adota políticas, toma decisões e acompanha linhas de ações desejáveis, de acordo com as metas e valores de uma sociedade. Outros autores seguem a mesma concepção de responsabilidade social.

Em outras palavras, segundo Davis e Fitch, a origem da responsabilidade social se situa em propósitos de estabelecer meios para que a empresa possa se inserir mais adequadamente nas relações lógicas do sistema econômico, político e social em que deve atuar. (TOMEI, 1984, p.191).

Compreende-se que a responsabilidade social está atrelada a ações que possam causar um impacto e transformar uma sociedade. Práticas que possuem tempo determinado ou que atuam durante certo período e logo terminam não se constituem como ações de responsabilidade social. É preciso repensar a postura de um indivíduo em relação ao contexto no qual está inserido, pois ações

sem planejamento, organização e impacto nas gerações presentes e futuras não causam mudanças significativas. De acordo com Tomei (1984), há uma grande complexidade em relação às atividades a serem executadas e as decisões a serem tomadas. A responsabilidade social enfatiza a cooperação no lugar da competição, a interdependência social no lugar da fonte sobrenatural de arranjos econômicos e sociais.

O conceito de responsabilidade social [...] se vincula à ideia de que as empresas, como os indivíduos, devem ser responsabilizadas por todas as conseqüências decorrentes de atitudes tomadas. Por isso, antes de adotar qualquer política seria fundamental uma análise profunda de todos os elementos envolvidos. A organização socialmente responsável se comportaria de maneira a proteger e melhorar a qualidade de vida da sociedade. (GUIMARÃES, 1984, p.211)

Diante do exposto, apreende-se que a responsabilidade social dever ser a base das ações dos sujeitos, os quais devem se sentir parte integrante de uma sociedade e que suas práticas podem afetar não só a contemporaneidade, mas também as futuras gerações. Essa consciência gera a responsabilidade.

### **3. A responsabilidade social na educação**

A escola possui uma profunda função social, já que esta instituição vai além de um ambiente de transmissão de conteúdos, mas é lugar de construção de ideias, as quais dialogadas e refletidas criticamente, seguidas de posicionamentos, podem causar transformações na sociedade. Toda essa concepção se atrela ao conceito de responsabilidade social, que surgiu de forma voluntária, de acordo com os interesses da sociedade em ter um ambiente mais digno e justo. Desta mesma forma, a escola deve agir: atender aos interesses sociais de uma sociedade, com o objetivo da equidade e igualdade.

A escola, segundo a LDB (1996), tem como função social formar o cidadão e, desse modo, garantir as finalidades registradas no artigo 22:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB, 9394/96, Art.22).

O exercício da cidadania se constitui no educando compreender a sociedade na qual está inserido e ser impulsionado a cooperar para solucionar os problemas que enfrenta no cotidiano. Desta forma, a educação promove uma visão amplificada de tudo que é construído em uma sociedade, não enxergando somente em partes, mas como um todo. Logo, fundamenta sujeitos conscientes, que participam de toda uma comunidade, cooperando e colaborando em todos os sentidos.

Sarmiento corrobora estas ideias afirmando ser a escola o primeiro pilar da socialização pública das crianças (2006) e Canário e Cabrito (2005) sublinham a importância da construção da experiência escolar pelos próprios actores sociais como importante factor de aprendizagem da cidadania. A escola deve proporcionar às novas gerações aquilo a que Polakow (1993) chama um sentido de lugar. E acrescenta: um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença (1993: 159). (VASCONCELOS, 2007, p.12).

O ambiente escolar é lugar de socialização e um dos meios para a inclusão social, com olhares para as realidades, devendo fugir do comodismo na produção pedagógica, o qual não oportuniza mudanças que tragam benefícios para toda comunidade escolar. Pois, a jornada pedagógica, muitas vezes, chega a ser tediosa por conta da forma rotineira e da deficiência

pela busca de um conhecimento que não se relaciona ao contexto da comunidade. Assim, a responsabilidade social entra em descaso.

As responsabilidades estão definidas, mas ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização. (PNE, 2014, p.8).

A Responsabilidade social remete a uma mudança de postura diante dessa enfadada forma de pensar e agir da prática pedagógica apresentada por alguns profissionais. É preciso que se reflita em relação à visão que se tem de escola, a sua missão, e as estratégias que podem ser utilizadas em busca da transformação. Neste sentido, é inegável a importância de políticas públicas direcionadas e relacionadas a uma estrutura que vise às singularidades dos sujeitos.

Necessita-se de ações planejadas como forma de prevenção, recuperação e transformação da vida de cada pessoa, independente da classe social em que essa esteja inserida. É o olhar para si e para o outro. Vivemos em um mundo em que a individualidade é evidenciada e a competitividade enaltecida, porém precisamos dar às mãos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, com os direitos dos sujeitos preservados. Nesta questão, a escola se insere como a que pode levar os indivíduos a uma conscientização e reflexão crítica. Quando isso ocorre, os sujeitos se sentem responsáveis por toda a comunidade que participam e buscam alternativas que possam solucionar as problemáticas que enfrentam cotidianamente.

#### **4. A relação professor-aluno na promoção da responsabilidade social**

A educação vai além dos muros da escola. Para Freire (2011), a educação tem a função de conscientizar, ou seja, levar o aluno a compreender sua realidade e refletir sobre ela, de modo que possa mudá-la ou pelo menos tomar medidas que a melhorem. Ele também define a educação como um ato político, pois através dela o educando pode enfrentar e lutar contra um sistema de repressão e opressão. Por isso, as lutas são para levar o aluno à libertação, levá-lo a sair da prisão de um sistema. O professor não é um mero transmissor de conteúdos nem mesmo um “banco” que deposita no aluno disciplinas, mas é um estimulador de ensino, que deve alavancar a produção e construção do conhecimento do educando. Logo, educador e educando participam ativamente do processo educativo.

a pedagogia como uma área mais prática do que teórica, ou seja, a pedagogia é a área do saber que se preocupa com a educação, porém relacionada à prática. Não se faz educação somente com teorias. Não adiantam muitos pensamentos, muitos conceitos se estes não podem ser colocados em prática, já que a educação é construída diariamente na relação educador e educando. (MORAES, 2017, p.3)

Uma relação que não se baseia em conteúdos, mas em ações de responsabilidade social. Logo, essa é extremamente importante para qualquer estudante, independentemente da sua idade ou do seu grau de formação, sendo estabelecida com o corpo docente. Quando os professores e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento de ambas as partes para desenvolver experiência teórica, práticas sociais e afetivas, de maneira bem dinâmica e interativa.

se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 2011, p.22).

O compromisso do docente é com a promoção de um aluno consciente, o qual consiga enxergar suas problemáticas sociais e lutar pela transformação. Professor e aluno devem caminhar juntos, construindo projetos e ações que marquem toda uma sociedade. Pois, durante o momento de aprendizagem, todas as partes envolvidas trocam experiências, informações e conhecimentos. Todos os envolvidos no processo educativo tornam-se investigadores e a dinâmica flui melhor, pois se mantém uma relação positiva, o que também contribui para uma melhor autonomia e responsabilidade.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá 5 como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2011, p.30)

Na atual percepção de responsabilidade social, docentes e discentes precisam caminhar em uma mesma direção, para proporcionar melhorias para toda a comunidade. São necessárias ações que não sejam pontuais, como projetos que ocorrem somente em datas específicas ou que acontecem esporadicamente. Moraes (2017, p.6) afirma que “a conscientização começa pela investigação e análise da situação vivida pelo indivíduo, dando possibilidades de transpassar as barreiras”, no sentido de que essas devem ser diagnosticadas previamente, com o educador levando o problema para a sala de aula e, junto com os alunos, analisar e buscar mecanismos que possam resolvê-los.

Portanto, a responsabilidade social na educação escolar visa melhorar a formação dos alunos frente às ações em prol das situações sociais, do meio ambiente e da saúde, dentre outros aspectos. Com tudo isso, é fundamental que as metodologias de ensino sejam revistas. Essa é uma forma de contribuir com a sociedade de modo geral, uma vez que os alunos são os principais responsáveis pelo futuro e pelo presente em vários aspectos do país.

Responsabilidade social implica no reconhecimento do homem como autor da sua própria história, com a educação sendo

instrumento no processo de formação do indivíduo com a sociedade. Dessa forma, sua importância advém do fato de que a educação pode participar da construção de uma humanidade melhor.

A ação educativa permite construir nos educandos a auto percepção de sua condição de cidadão, garantindo o respeito e proteção do sistema democrático e suas instituições educativas. O direito à cidadania deve ser compartilhado por todos os membros da comunidade e a ignorância demonstrada pela sociedade em relação a esses direitos impede o crescimento do indivíduo. (SANTOS, 2005, p.17).

Para que o indivíduo possa ter a capacidade de compreender seus direitos e deveres inerentes à responsabilidade social, o autor acredita que se torna necessário promover a cidadania como um caminho para ações de solidariedade dentro das instituições de ensino, tendo em vista o voluntariado como uma ferramenta que possa ser introduzida com êxito dentro das instituições de ensino. Para tal, é preciso que a relação professor-aluno seja de profundas investigações e diálogos, assim podem caminhar juntos na promoção da responsabilidade social.

A investigação dos problemas deve ser feita através da comunicação e não algo mecânico, ou seja, através do diálogo o professor consegue que os alunos exponham suas realidades e que eles enxerguem como um problema. Educador e educando participam ativamente desse processo, os dois como agentes investigativos em busca de soluções. (MORAES, 2017, p.7)

Compreende que a investigação de problemas deve ser uma prática na relação professor-aluno, assim é possível identificar as problemáticas e promover ações de responsabilidade social. Docentes e discentes como agentes de transformação social. É necessário que o ensino seja construído e reconstruído diversas vezes, de acordo com a realidade, a qual docentes e discentes estão inseridos. É preciso focar em aspectos essenciais que privilegiam o bem estar comum, a natureza, a utilização e a reutilização de materiais, que viabilizam projetos de cunho social, extraído do

cotidiano dos alunos o consumismo e falta de compromisso com a comunidade que vivem.

O trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? Significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes. (LIBÂNEO, 1985, p.137).

Um trabalho historicamente e socialmente construído baseia-se em identificação de realidades. Os professores devem possuir ações relacionadas ao contexto no qual se encontram. Logo, educar é fazer o outro sentir-se parte integrante de uma sociedade e responsável por ela.

## **5. Conclusão**

Diante das abordagens realizadas, compreende-se que a responsabilidade social está profundamente atrelada à prática docente, já que esta se efetua em transformações sociais. Logo, a educação não se constitui em conteúdos, mas em conscientização e meios que possam solucionar os problemas enfrentados em uma sociedade.

A responsabilidade social vem caminhando lentamente dentro das instituições educacionais, mas professores conscientes de suas práticas podem cada vez mais buscar meios de inserir dentro do cenário educativo projetos que atendam às demandas da sociedade. Não é um trajeto de projetos e ações pontuais, como ocorridos eventualmente e em dias específicos dentro das escolas, mas são práticas que possam transformar todo o contexto presente e futuro.

Há muitos caminhos e possibilidades de ações a serem percorridos e a sociedade necessita que a escola cumpra sua função social. Pois, entende-se que a prática do docente empenhado por uma comunidade é constantemente de responsabilidade social.

Portanto, a educação cumpre sua função social, quando possui ações concretas, que objetivam as transformações do meio no qual

se encontra. Assim, não há como a escola cumprir sua função social sem ações de responsabilidade social.

## 6. Referências

ALMEIDA, Martinho I. R. **Manual de Planejamento estratégico: desenvolvimento de um planejamento estratégico com a utilização de planilhas Excel.** São Paulo: Atlas, 2003.

BOWEN, Howard R. *Social responsibilities of businessman.* São Paulo: Amazon, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GUIMARÃES, Heloisa Werneck Mendes. **Responsabilidade social da empresa: uma visão histórica de sua problemática.** Revista de administração de empresas. vol.24 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1984.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 8 ed. São Paulo: Positivo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, André Silva. **Classe empresarial e o plano nacional de educação: uma análise sobre um processo ainda em curso.** Inc.: Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões / Organizadoras Andréia Ferreira da Silva, Melânia Mendonça Rodrigues. – 1. Ed– Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento de. **A pedagogia de paulo freire e a educação contemporânea: uma análise crítica.** Khóra: Revista Transdisciplinar. V.4, n. 5, 2017.

PNE. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bd\\_camara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bd_camara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8). Acesso em: 21 ago. 2020.

TOMEI, Patrícia A. **Responsabilidade social de empresas:** análise qualitativa da opinião do empresário nacional. Revista de Administração de Empresas. Vol. 24 nº.4. São Paulo, out/dez. 1984.

VASCONCELOS, Teresa. **A importância da educação da cidadania.** Saber e educar: escola de ensino superior de Educação e Lisboa, Outubro de 2006.

# OS JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: ATUAÇÃO LÚDICA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR

Karen Santos D'Oliveira<sup>1</sup>

## 1. Introdução

No mundo contemporâneo, a sobrevivência da humanidade está condicionada à comunicação. Percebe-se que, cada vez mais, o ser humano carece de dominar e conhecer diferentes maneiras para trocar informações, configurando um potencial desafio para a sociedade e, especialmente, para o sistema educacional. Ao longo do tempo, o conceito de dificuldade de aprendizagem foi popularizado, dando origem à estigmatização de um número significativo de crianças. Quando são discutidas as dificuldades de aprendizagem, o sistema educacional considera a limitação do aluno como uma condição permanente e, em determinados casos, é algo passageiro. Para Friedmann (2012, p.19): “o brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes de as primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidência de que o homem sempre brincou”.

O processo de aprendizagem é amplo e apresenta diversos fatores relacionados ao indivíduo e às relações deste com o meio no qual se encontra inserido. Toda dificuldade deve ser analisada em sua amplitude, cujo propósito consiste em identificar e compreender o contexto de tal inserção e as situações que, porventura, desencadearam o processo.

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Colúmbia - Py.

Apesar das disposições legais, existe uma lacuna entre a teoria e prática. No que tange à Educação Infantil, tornou-se elementar reorganizar a disposição curricular, bem como rever as práticas pedagógicas. Para a criança, “brincar” é algo inerente ao desenvolvimento físico, psíquico e intelectual (prática natural e espontânea, além de ser um direito legal). Sommerhalder e Alves (2011, p.21) defendem que: “brincar é fundamental para a criança na medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano”.

A Educação Infantil pode ser entendida com a primeira etapa do processo de formação educacional do indivíduo e, conseqüentemente, são registradas dificuldades. Em vista disso, foi necessário o estabelecimento de práticas metodológicas diferenciadas, com maior acessibilidade e dinamismo dentro do ambiente escolar, fatores que podem contribuir para a superação das dificuldades. Tais fatores são proporcionados pelos docentes, equipe pedagógica e psicopedagogos. Segundo Muzzie Molina (2018, p.7), é descrito: “a concepção de construir a identidade e a autonomia da criança, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento integral da mesma com um caráter mais qualitativo, pois é na educação infantil que estão presentes momentos relevantes para uma vida futura”.

Os jogos e brincadeiras despontaram como uma importante estratégia psicopedagógica, em que os resultados são sempre positivos, pois se trata de uma estratégia motivadora, além de promover o raciocínio lógico, a criatividade e a socialização. No universo infantil, os jogos tendem a propiciar momentos de análise, concentração, convívio e pesquisa. Dessa maneira, a criança estabelece contato entre os elementos dos jogos e os conteúdos indiretamente trabalhados (MEDEIROS; SANTOS, 2016).

No decorrer do tempo, a Psicopedagogia vem sendo inserida no contexto escolar, em etapas. De fato, a utilização de jogos e brincadeiras, dentro das salas de aula da Educação Infantil, consiste em uma estratégia para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem apresentadas por um ou outro aluno. De acordo com o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998): "a instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social" (BRASIL, 1998, *apud* MEDEIROS; SANTOS, 2016, p.38).

Diante de tais circunstâncias, desponta o seguinte questionamento, o qual será devidamente esclarecido, ao longo do presente estudo: é possível afirmar que as atividades lúdicas são elementos atrativos e benéficos para o discente, na Educação Infantil, face às ferramentas estratégicas da Psicopedagogia?

O que deve ser levado em conta para o estabelecimento de hipóteses, para fornecer respostas ao problema proposto, é a experiência e o amplo conhecimento do docente, enquanto mediador do processo de ensino/aprendizagem. Da mesma forma, é indicada a presença (atuação, tanto preventiva quanto remediadora) dos psicopedagogos nos estabelecimentos de ensino (públicos e privados). Para que as atividades lúdicas possam surtir efeitos mais satisfatórios, o documento admite as seguintes hipóteses: fomentar o desenvolvimento espacial, topográfico e o raciocínio formal indutivo na Educação Infantil; proporcionar a formação continuada do docente; revisão das políticas públicas vigentes; enfatizar a importância do profissional psicopedagogo na área educacional; maior valorização dos profissionais da educação, entre outros.

A finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças até a faixa etária de 5 anos de idade. Conforme as deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9.394/96 (BRASIL, 2012), a Educação Infantil deve ser considerada como uma das etapas da formação acadêmica. Para tanto, as instituições educacionais devem se manter atentas quanto ao seu desempenho, pois além do propósito educativo, é preciso desenvolver ações/intervenções de cunho assistencial, cultural, bem como ações de saúde e a própria transmissão do conhecimento (binômio educar/cuidar) (MEDEIROS; SANTOS, 2016).

O objetivo geral do trabalho em pauta é demonstrar, de maneira particularizada, a importância da utilização dos jogos no processo de desenvolvimento da aprendizagem, sob a ótica da Psicopedagogia escolar. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte maneira: descrever a importância dos jogos (atividades lúdicas) no processo de ensino/aprendizagem; analisar a função do psicopedagogo dentro do ambiente escolar; apresentar os valores sociais, morais e culturais das brincadeiras e identificar as principais dificuldades do processo de ensino/aprendizagem, tais como: sobrecarga do docente, o número excessivo de alunos por turma, os problemas domésticos de cada aluno e suas limitações, entre outros fatores.

A pesquisa é plenamente justificada, uma vez que a atividade lúdica se tornou uma importante estratégia de ensino. O docente, ao adotar o lúdico como parte da metodologia, não trabalha apenas o conteúdo pertinente à disciplina, mas a interdisciplinaridade com as demais disciplinas, socialização, etc.

A Educação Infantil se faz presente na vida da criança, seja na creche ou pré-escola, espaços, em que é preciso cuidar e ao mesmo educar. Na pré-escola, o objetivo da brincadeira é desenvolver as habilidades psicomotoras, linguagem, bem como o lado cognitivo, sócio afetivo e autonomia (desenvolvimento integral da criança). De acordo com Arruda (2019):

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, o cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. E no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando (ARRUDA, 2019, p.27).

A Educação Infantil deve providenciar os mecanismos necessários para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. Some-se a isso a tarefa de promover a ampliação dos conhecimentos e experiências, pois, segundo Ribeiro (2009, *apud* MEDEIROS; SANTOS, 2016, p.12) os principais desafios da Educação Infantil são descritos como:

- Proporcionar atendimento de qualidade, apesar da diversidade social e cultural;
- Considerar e identificar as potencialidades, limitações e a realidade de vida de cada criança;
- Respeitar a linguagem, expressão e direitos das crianças.

Nos dias que correm, a Educação Infantil passou a ser entendida sob outro ponto de vista, não deve simbolizar um local de mera recreação (distração), cuidados ou preparação para a futura aprendizagem. Ao contrário, o referido segmento se tornou elementar para a construção e ampliação dos conhecimentos, dentro de um universo regado de simbolismos. No parecer dos autores Oliveira e Bossa (2015, p.8), que analisam a avaliação psicopedagógica em crianças: “A brincadeira é reveladora da organização psíquica da criança. Ao observá-la e ver seu significado além do aparente, é provável que esta servirá de suporte para um crescimento sadio e uma vida adulta mais satisfatória” (OLIVEIRA e BOSSA, 2015, p.18).

### **1.1. A psicopedagogia e a ludicidade**

A Psicopedagogia despontou no Brasil, na década de 1970, cujo propósito foi investigar e entender o processo de aprendizagem. Passou a fazer parte da Psicologia Educacional, a partir das preocupações dos educadores face ao elevado número de alunos com dificuldades na aprendizagem, e conseqüente índice elevado de reprovação e evasão escolar. Sendo assim, a Psicopedagogia encontra-se em uma área intermediária entre a psicologia e a pedagogia, haja vista o estabelecimento de uma

metodologia específica para a identificação dos motivos/causas da não aprendizagem (CHAMAT, 2004 *apud* LEON, 2011).

Inúmeros fatores podem contribuir para as dificuldades de aprendizagem e descobrir tais fatores é uma das funções do psicopedagogo. Na atualidade, os citados profissionais podem atuar no segmento clínico, bem como institucional, entretanto, no âmbito escolar, as práticas psicopedagógicas não devem ser confundidas com o trabalho de orientação educacional ou da psicologia escolar. Na visão de Bossa (2019), o foco da Psicopedagogia é como resolver os problemas da aprendizagem:

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda do problema da aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evolui devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2019, p.11).

As ações psicopedagógicas envolvem diretamente o indivíduo, e dessa forma é possível pressupor que o profissional em questão é conhecedor de diversas áreas, o que lhe possibilita “olhar” interdisciplinarmente; o aprimoramento dos conhecimentos está condicionado às constantes atualizações, principalmente no que tange ao sistema educacional: “Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas da vida, quais os recursos de conhecimento que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende” (BOSSA, 2019, p.14).

Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a responsabilidade em diagnosticar qual a causa de o aluno apresentar dificuldades na aprendizagem, não é tarefa única do psicopedagogo, pois, dada a complexidade da situação, torna-se necessária uma avaliação multidisciplinar (diagnóstico amplo). A dificuldade de

aprendizagem pode estar relacionada aos seguintes fatores: deficiência, abuso, violência, etc. Segundo as afirmações de Weiss (2020), investigação e diagnóstico são o ponto inicial do atendimento psicopedagógico:

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem (WEISS, 2020, p.27).

Os estudos da psicologia se baseiam na perspectiva social e histórica; no que tange ao desenvolvimento infantil, “brincar” é um processo de grande relevância psicológica, quer dizer, faz parte do desenvolvimento e conseqüente aprendizagem. Para Vygotsky (1989 *apud* Tristão, 2010), brincar é uma atividade pertinente ao ser humano, afinal, abarca a criatividade, e dessa maneira, fantasia, realidade e imaginação interagem na produção de novos tipos de relacionamentos sociais (adultos, jovens e crianças).

## **1.2. Os jogos e o desenvolvimento infantil**

O brincar não diz respeito apenas à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais. O propósito de brincar assume maior amplitude, pois consiste em facilitar o processo de socialização para integrar a criança no meio social. Diante de tal contexto, “brincar” significa interpretar o mundo de forma ativa (possibilidade de invenção e produção de novas práticas, saberes e significados).

Desde tenra idade, o ser humano aprende e aperfeiçoa as brincadeiras, através do relacionamento com seus pares e com a cultura da qual faz parte. De fato, o desenvolvimento e a aprendizagem envolvidos na brincadeira são formas de apropriação do conhecimento. De acordo com as considerações de Piaget (1986, *apud* TRISTÃO, 2010) a finalidade das propostas de jogo (aspecto

cognitivo) é proporcionar a maturação e a interação da criança com o meio ambiente (assimilação e acomodação), por meio da exploração sensório-motora. Como resultado, o corpo da criança se torna mais ativo, visto a construção e a aquisição de novos conhecimentos e, mais tarde despontam os comportamentos intencionais à atividade lúdica.

O jogo infantil, normalmente, é dividido em três etapas:

➤ **Exercício:** tem início na fase sensório-motora (0-2 anos de idade) e não há necessidade do estabelecimento de técnicas particulares, pois o prazer é meramente funcional;

➤ **Símbolo:** utilizado na fase pré-operatória (2 e 6 ou 7 anos de idade); nesta fase a criança já se encontra apta para reproduzir o esquema sensório-motor fora de seu contexto e na ausência do objeto habitual (apogeu dos símbolos e aproximação com as situações reais);

➤ **Regras:** período das operações concretas (6 aos 7 anos, pode chegar inclusive até os 11 ou 12 anos de idade). Nesta fase o jogo deixa de ser egocêntrico e passa a ser coletivo, porém, as regras devem ser aplicadas de maneira efetiva, para formar/desenvolver o espírito de cooperação entre os participantes.

Utilizar brinquedos faz parte do desenvolvimento gradual da humanidade, simultâneo ao desenvolvimento cultural. Para os gregos e os romanos (civilizações antigas), os brinquedos também estavam relacionados às crenças e religiosidade. O conceito de criança foi definido entre os séculos XVIII e XIX e, a partir deste momento houve a separação de idades (crianças e adultos) e a própria relação com o brinquedo, visto que, antes toda e qualquer preocupação estava relacionada à brincadeira, sem considerar idade ou gênero.

Desde a Antiguidade, importantes filósofos (Sócrates, Montaigne, Santo Agostinho, entre outros) já defendiam que as atividades propostas pelos próprios alunos eram elementos propulsores para o crescimento intelectual. Para esses pensadores, o valor da brincadeira contribui de maneira preponderante para o processo de aprendizagem. A partir do século XVIII, verifica-se uma reafirmação

de tais ideais, a qual se contrapõe ao que até então era entendido/aplicado no processo escolar básico (OLIVEIRA, 2011).

Em 1637, Comênio (1592-1670), educador e bispo protestante tcheco, já se preocupava com a educação das crianças menores de seis anos e os problemas referentes às condições sociais, o que o levou à elaboração de um plano escolar específico. Para isso, pensou em utilizar materiais audiovisuais, tais como livros ilustrados para a educação dos pequenos, quadros, passeios e demais atividades que promovessem o desenvolvimento de atividades abstratas e o estímulo da comunicação oral (COMENIUS e GOMES, 1966).

De acordo com Oliveira (2011), a educação infantil deve ser elaborada com foco nos sentidos e no brincar:

O cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa "arte de ensinar", e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos (OLIVEIRA, 2011, p.37).

O lúdico favorece o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo da criança, tendo em vista que, ao assimilar e internalizar os significados sociais e culturais, a criança constrói e ressignifica os conceitos sociais, culturais, escolares, etc. Aquela que não brinca fica impossibilitada de aceitar o "desconhecido", pois, sonhar, fantasiar e brincar favorecem errar, criar, arriscar, tentar, aprender e construir autonomia. No ponto de vista de Benjamim (2009), a partir do brincar a criança cria as próprias formas de independência:

[...] o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos é confronto na verdade não tanto da criança com os adultos, do que estes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiro seus brinquedos senão deles? [...] Há, portanto um grande equívoco na suposição de que as próprias

crianças movidas pelas suas necessidades determinam todos os brinquedos (BENJAMIN, 2009, p.17).

A atividade lúdica possui valor específico para cada fase da vida humana, na infância e adolescência, a finalidade precípua é pedagógica.

O sistema educacional brasileiro é voltado para o conhecimento, inclusive na primeira fase, na Educação Infantil. As crianças deste segmento deveriam brincar por mais tempo, até porque, determinados conteúdos não são de grande valia para esta faixa etária. Desde o nascimento, o desenvolvimento e aprendizagem são elementos que permanecem inter-relacionados ao longo da vida.

Segundo Amarilha (1997, *apud* ARRUDA, 2019, p.88):

Ludicidade envolve o trabalho do professor em um fazer pedagógico, que viabilize “atividades de aprendizagens significativas”, pautadas no brincar, na música, no teatro, na brincadeira, no jogo, na imaginação, na fantasia, expressão e construção de identidade, caracterizado por ser espontâneo funcional e satisfatório (ARRUDA, 2019, p.88).

Brincar é considerado um elemento fundamental para a saúde física, intelectual e emocional, facultada à criança se reequilibrar, saciar a ânsia do conhecimento, ressignificar o mundo, conhecer, descobrir e até mesmo reinventar a realidade. O lúdico é indicado para toda e qualquer idade e, neste caso, não deve ser considerado apenas como “mera diversão”.

### **1.3. A importância do lúdico no processo de aprendizagem**

Historicamente, o jogo sempre foi entendido como um instrumento de entretenimento para a criança, tanto que, no Brasil, os jogos e as brincadeiras continuam a ser empregados de maneira indistinta. Para Kishimoto (2005, *apud* Rodrigues, 2016), é possível verificar a existência de uma diversidade de conceitos, no que se

refere à funcionalidade dos termos, visto que sofrem constantes modificações, em função do contexto no qual são empregados.

Segundo Teixeira (2010), na Idade Média:

[...] o brinquedo era um instrumento de uso coletivo e indistinto, mas sua principal função era estreitar os laços sociais e transmitir modos e costumes que deviam ser aprendidos pelas crianças. Essas atividades aparecem como divertimentos que levam os cidadãos a participarem da comunidade e estabelecerem relações sociais, além de enfatizar o papel de cada um dentro do grupo (TEIXEIRA, 2010, p.27).

Ao longo do tempo, a educação passou por importantes transformações, objetivando-se desta maneira um ensino mais eficaz, diferenciado e humanizado. Nesse sentido, foi necessário aperfeiçoar as técnicas, a didática e as metodologias até então aplicadas (práticas voltadas para a inovação e prazer). As atividades lúdicas despontaram como um recurso didático positivo, em virtude do seu dinamismo (resultado positivo), entretanto, para que possa surtir o efeito desejado é necessário planejar cuidadosamente (elaboração e execução de cada atividade).

A função dos jogos é auxiliar a aprendizagem: desenvolvimento cognitivo, motricidade fina e grossa, psicomotora, imaginação, criatividade, interpretação e organização do pensamento. Ao brincar ou jogar, a criança deve obedecer às regras, o que se torna um fator determinante para o processo de aprendizagem, quer seja, educacional, social, etc. No dizer de Galperin (2001, *apud* RODRIGUES, 2016, p.85), a aprendizagem tem como razão de ser a aquisição de conhecimentos e habilidades:

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem no fato de que, durante o processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (RODRIGUES, 2016, p.85).

Sob este ponto de vista, aprender por meio do lúdico é algo enriquecedor, pois é fato que, por trás de uma “brincadeira” sempre existe um propósito pedagógico. Todavia, apesar da diversão/prazer existe a responsabilidade, ainda que as cobranças acadêmicas pertinentes ao ensino regular sejam feitas de outras maneiras. Por meio da atividade lúdica, a criança aprende a controlar a impulsividade, além de desenvolver a paciência, aumentar a autonomia e autoestima, bem como diminuir as frustrações.

Na atualidade, o professor desempenha um papel de grande relevância na vida do estudante, o docente já não é mais entendido como um mero transmissor do conhecimento, pelo contrário, é o grande mediador do processo ensino/aprendizagem. Tanto o aluno quanto o docente carecem de estímulos para superar os problemas cotidianos. Para o docente, o conhecimento está associado à formação continuada, vivência, comprometimento, afinal, tais elementos são a base para a intervenção/mediação nas brincadeiras das crianças.

Devido à importância dos jogos em sala de aula, Carrijo; Mattos (2008 *apud* MEDEIROS; SANTOS, 2016, p.40) afirmam que:

Em um jogo, a cada jogada realizada, o professor, por meio de intervenções, é capaz de avaliar se o aprendizado de seus alunos em relação aos conceitos matemáticos ensinados está acontecendo se eles são capazes de construir seu raciocínio buscando novas alternativas e estratégias de jogo (MEDEIROS; SANTOS, 2016, p.40).

Na esfera da Psicopedagogia, atividades lúdicas incluem a música, pintura, teatro e demais atividades que possam estimular a criatividade. Vygotsky (2003, *apud* Rodrigues, 2016) considera que o raciocínio infantil é difuso se comparado ao raciocínio do adulto, pois, apesar da pouca idade, as crianças são dotadas de inteligência e muita curiosidade, o que colabora para a construção ativa do conhecimento (criação e teste das suas teorias sobre o mundo).

O lúdico diz respeito a fatores psicológicos e psicopedagógicos. A junção dos respectivos elementos é determinante para o

desenvolvimento infantil, assim como para a construção da personalidade (comunicação e socialização com as outras crianças, com os adultos e consigo mesma).

A atividade lúdica colabora de maneira efetiva para o bom desempenho educacional, mas, não há possibilidade de que “somente” tais atividades sejam capazes de solucionar a gama dos problemas educativos existentes. Nesse aspecto, para a criança, uma infância bem vivida traz benefícios a longo prazo, inclusive para a vida adulta.

A intervenção pedagógica permite que a criança aprenda, perceba e crie mecanismos de aprendizagem. Em muitas situações, a utilização de jogos e brincadeiras possui um cunho totalmente preventivo e/ou reparativo, mediante a identificação da dificuldade e a criação das condições favoráveis à superação dos desafios e dificuldades. Conforme o entendimento de Maluf (2014), a Educação Infantil deve desenvolver valores sociais nas crianças:

As instituições que atendem crianças de até seis anos devem respeitar o grau de desenvolvimento biopsicossocial e a diversidade social e cultural das populações infantis, como também promover o seu desenvolvimento integral, ampliando suas experiências e conhecimentos, de forma a estimular o interesse pela dinâmica da vida social e contribuir para que sua integração e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito (MALUF, 2014, p.13).

As atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento das seguintes áreas:

➤ **Coordenação motora ampla e fina:** desenvolvimento dos maiores grupos musculares, a partir de atividades rítmicas e percepções além do desenvolvimento psicomotor, tanto nos membros superiores quanto membros inferiores.

Para Almeida (2014), a criança só deve fazer uso de lápis e papel após completar 2 anos de idade, visto que a prioridade é o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina e, só mais tarde, estimular os exercícios de maior intensidade.

As principais atividades para auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina são descritas como: amarelinha; círculos de bambolês, nos quais a criança deve se locomover pulando; jogos com bola (basquete, futebol, etc.), pois envolve correr, pular, correr e chutar em várias direções, além de agarrar e arremessar; brincadeira de roda, entre outras.

➤ **Coordenação motora fina:** está relacionada a trabalhos mais delicados, o que só é possível após o desenvolvimento do tônus muscular, haja vista que a criança consegue apanhar um objeto sem danificá-lo, ou, pintar sem utilizar a força bruta, etc. O docente efetuar um trabalho de excelência, afinal, uma letra bem traçada facilita a escrita (ALMEIDA, 2014).

As atividades devem estimular o movimento de pinça e cores, tais como o uso de pregador de roupa colorida para a criança pregar na cartela com a cor correspondente; lata com vários furos e cores para o encaixe de palitos ou canudos; atividades com massa de modelar; bolinha de papel amassado, entre tantas alternativas.

➤ **Percepção corporal:** está condicionada à percepção dos fatores sociais e emocionais, reconhecimento e dimensão do próprio corpo, até porque, a compreensão do propósito do jogo depende do reconhecimento de si próprio (ALMEIDA, 2014).

➤ **Estímulos cognitivos:** está relacionado ao desenvolvimento do raciocínio lógico (concentração e atenção), o que é uma competência elementar para o início da atividade escolar. Neste caso, a brincadeira do “telefone sem fio” é um excelente exemplo, pois, a mensagem final é totalmente diversa do conteúdo inicial; a criança precisa aprender a ouvir, raciocinar e transmitir a informação.

Os profissionais atuantes na Educação Infantil, ou psicopedagogos, devem proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento das múltiplas inteligências e habilidades, a julgar que cada indivíduo é único e totalmente singular no universo do saber. Como descrito por Antunes (2017), é preciso respeitar as diferenças:

Duas crianças, na mesma idade, possuem a janela da mesma inteligência com o mesmo nível de abertura, isso não significa, entretanto que sejam

iguais; a história genética de cada uma pode fazer com que o efeito de estímulos sobre essa abertura seja maior ou menor, produza efeito mais imediato ou mais lento. É um erro supor que o estímulo possa fazer a janela abrir-se mais depressa. Por isso, essa abertura precisa ser aproveitada por pais e professores com equilíbrio, serenidade e paciência. O estímulo não atua diretamente sobre a janela, mas, se aplicado adequadamente, desenvolve habilidades e estas, sim, conduzem a aprendizagens significativas (ANTUNES, 2017, p.19).

A criança deve ser estimulada já nos primeiros meses de vida, afinal, não existe regra própria, visto que cada uma possui ritmo e maneira diferente para o aprendizado. O ser humano possui habilidades e potencialidades, mas nada impede que, em algum momento, seja necessário intervir, de forma dinâmica. Diante de tal circunstância, desponta o compromisso do psicopedagogo de prevenir e/ou remediar o processo de ensino/aprendizagem. Para cada situação há sempre uma estratégia diferenciada, tais como:

➤ Dificuldades de cores e alfabeto podem ser trabalhadas mediante o uso de formas geométricas (blocos de feltro, papelão, EVA, etc.), nos quais serão dispostos letras e cores;

➤ Jogo da memória: é uma estratégia simples e barata, pode ser confeccionado com diversos materiais, além de ser útil e divertido para qualquer idade;

➤ Troca letras: muito utilizado em casos de dificuldade para a junção de sílabas, fonemas, grafemas, alfabeto, entre outros; é considerado um material de excelência para a aquisição e aprimoramento da linguagem escrita e oral;

➤ Pescaria divertida: é um tipo de intervenção com caráter integralizado, dessa forma torna-se possível explorar diferentes aspectos que podem auxiliar na aprendizagem, por exemplo, atenção, concentração, sílabas, vogais, consoantes, alfabeto, motricidade fina, etc.

No parecer de Leal (2011) o lúdico contribui para a integração da criança com o ambiente em que vive:

[...] o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação

da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações básicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele vai se socializando com as demais crianças (LEAL, 2011, p.11).

O objetivo das atividades lúdicas é: brincar, representar teatralmente, contar e recontar histórias, produzir textos, pintar, dançar. As atividades permitem ao aprendente superar desafios, pois se aprende por meio dos erros e acertos, além de instigar o aprendente a buscar soluções diferenciadas e inovadoras (SANTOS, 2010).

Kishimoto (2010, p.107) esclarece que: “O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências”. Vale destacar que Brougère (2010, p.13) faz menção ao brinquedo: “o brinquedo, em contrapartida, não parece definido, por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionadas às regras ou a princípios de atualização de outra natureza”. O citado autor considera que:

Através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança. Nesse aspecto a especificidade do brinquedo está no fato de ter volume, de propor situações originais de apropriação e, sobretudo em convidar a manipulação lúdica (BROUGÈRE, 2010, p.69).

A escola tem um currículo e metodologias a ser cumprido, entretanto, deve ser autônoma no que diz respeito ao aprendizado do discente, respeitando as respectivas faixas etárias. Quanto a isso, o docente é o grande responsável por compartilhar o conhecimento, antes de ser um “transmissor de conhecimento” ele é um “mediador do conhecimento empírico”. Pela via da educação objetiva e construtiva, o ser humano consegue melhor definir os seus anseios de liberdade de escolha e, conseqüentemente, atingir

um ideal fundamentado em regras e respeito para com a sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Apesar dos avanços, muitos docentes ainda não conhecem o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009, (DCNEIs) o que gera um grande embate, segundo Cavicchia (2013, p.204): “Nesse processo, o psicopedagogo se depara com uma das mais difíceis e instigantes de suas funções na instituição educativa: a de orientar e coordenar a formação e o funcionamento de equipes de trabalho, considerando o contexto educacional”. Na visão do referido autor, o papel do psicopedagogo é bem abrangente (2013):

[...] é no papel de coordenador pedagógico, nos vários níveis da estrutura institucional, que o psicopedagogo encontra a essência de sua função assessora, na instituição educativa: a de orientar o educador infantil nas suas diferentes modalidades funcionais – diretor, professor, recreacionista, berçarista - em sua atuação junto às crianças (CAVICCHIA, 2013, p.208).

Dias (2013, p.7) defende que: “o brincar faz parte integral da formação da criança e os pais e a escola devem encarar isso de maneira a estar seriamente comprometido com o brincar de forma a desenvolver e educar a criança”. Desta feita, tornou-se elementar desmistificar o conceito de que as “brincadeiras”, tanto na prática educacional quanto no âmbito domiciliar sejam mera diversão e lazer. Dentro desse panorama, constata-se que o ser humano necessita de momentos de lazer e descontração, no entanto, o lúdico é, sem dúvida, um método estratégico e auxiliar no processo de ensinar e educar. Para Dias (2013), é conveniente convocar a família para fazer parte do processo:

É importante criar uma parceria entre escola, família e criança a fim de explicitar os benefícios do ato de brincar na educação infantil, visto que além de deixar as crianças mais alegres, possibilita o desenvolvimento de habilidades, físicas, motoras, cognitivas, etc. (DIAS, 2013, p.8).

Nos dias que correm, o sucesso da aprendizagem possui associação direta com as parcerias firmadas entre pais, educadores

e a própria sociedade; em relação aos jogos, às brincadeiras e à aprendizagem. Nesse enfoque, Friedmann (2012) afirma que brincar traz recompensas intrínsecas, face à espontaneidade das ações e, conseqüentemente, prazer:

O jogo não é somente divertimento ou recreação. Não é necessário provar que os jogos em grupo são uma atividade natural e satisfazem o ser humano; necessário é justificar seu uso em sala de aula. As crianças muitas vezes, aprendem mais por meios de jogos em grupo do que em lições e exercícios (FRIEDMANN, 2012, p.38).

Andrade (2012) afirma que, em momentos de dificuldades, o professor pode e deve usar a criatividade e imaginação, assim como a criança usa a sua para construir o real. Em determinados momentos, propor uma atividade dentro da sala de aula pode ser complexo e maçante (excesso de alunos, turma heterogênea, etc.). Mas, nada impede que o mesmo conteúdo seja apresentado de outra maneira, como por exemplo, no pátio, na área do parque e demais locais, o que torna tudo mais dinâmico.

Segundo as considerações de Holtz (1998, *apud* SANTOS e COSTA, 2015, p.12) o processo de aprendizagem para as crianças é algo inevitável, afinal:

O brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária (SANTOS E COSTA, 2015. p.12).

Para Serra (2012), dentro dos estabelecimentos educacionais, a função da Psicopedagogia é atuar predominantemente na prevenção e, dessa maneira, contribuir ativamente para o estabelecimento de ações pedagógicas direcionadas ao segmento da Educação Infantil, auxiliando no planejamento de atividades específicas para esta faixa etária (pleno desenvolvimento, além de prevenir futuros problemas relacionados à aprendizagem).

## **2. Materiais e Métodos**

O presente estudo adotou o método de pesquisa bibliográfica documental, pois, segundo Lakatos e Marconi (2017):

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (MARCONI e LAKATOS, 2017, p.44).

O propósito deste tipo de pesquisa consiste na reunião da maior quantidade possível de definições, a partir da existência de pensamentos consonantes entre os diversos autores e, desta forma, aproveita-se ao máximo o temo escolhido.

Por conseguinte, a pesquisa bibliográfica consiste em uma investigação criteriosa da bibliografia já elaborada e publicada através dos seguintes materiais: revistas, livros, periódicos, teses e dissertações, os quais configuram um material especializado sobre atividades lúdicas, Educação Infantil e as práticas psicopedagógicas. Verificou-se que tal método dispõe os meios necessários para que o investigador aprimore os seus conhecimentos, a partir do manuseio das obras publicadas.

## **3. Análise e discussão dos resultados**

As brincadeiras fazem parte do cotidiano infantil, afinal, é justamente por meio das brincadeiras que a criança dá início ao desenvolvimento físico, intelectual, motor, acadêmico, etc. Nesse contexto, brincar permite errar, acertar, reavaliar situações, sonhar, questionar, reinventar, que fazem parte do processo educativo.

Comprovadamente, as atividades lúdicas apresentam resultados significativos e oportunos para as crianças, o que repercute na vida adulta. No entanto, o sucesso deste tipo de

atividade está relacionado à conduta, vivência, comprometimento e o próprio nível de conhecimento do docente, haja vista que o professor é o grande mediador do processo de ensino/aprendizagem. No universo escolar, a brincadeira abriga um propósito pedagógico, mas, além dos conteúdos, deve viabilizar os mecanismos necessários para resgatar as descobertas, a alegria e o encantamento das emoções.

#### **4. Conclusão**

Segundo a revisão de literatura, as atividades lúdicas configuram um mecanismo rico e estratégico para auxiliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem, pois envolve tanto o aluno quanto o professor, família e demais integrantes da comunidade (apropriação significativa do conhecimento).

Apesar dos importantes avanços e transformações no sistema educacional, percebe-se a existência de algumas lacunas entre a teoria (direitos legais) e a prática. É relevante mencionar que, determinadas práticas metodológicas se tornaram obsoletas, pois o ensino tradicional vem cedendo espaço para o ensino dinâmico, envolvente, criativo e diferenciado. Hoje, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte do cotidiano da educação, principalmente, do segmento infantil.

A falta de clareza e a diversidade de problemas/obstáculos referentes às dificuldades de aprendizagem originaram o surgimento da Psicopedagogia. Pode ser descrita como uma área de conhecimento diverso (medicina, psicanálise, pedagogia, psicologia) o que, por sua vez, permite compreender e identificar o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Na esfera educacional, o psicopedagogo deve atuar de maneira preventiva, e se manter atento aos casos de retificação, entretanto, vale ressaltar que as atividades dos orientadores e psicólogos educacionais diferem das práticas dos psicopedagogos.

O lúdico pode ser referenciado como uma necessidade humana de integração, desenvolvimento social, cultural e

assimilação de novos conhecimentos. O lúdico agrega valores, promove a autoestima e autonomia, negar tal oportunidade à criança é privá-la de desenvolver o espírito crítico e analítico.

Em resposta ao questionamento proposto, os autores consultados foram unânimes quanto aos benefícios e o dinamismo das atividades lúdicas, afinal, trata-se de uma estratégia diferenciada face às dificuldades de aprendizagem. Por meio da intervenção psicopedagógica, os envolvidos saem beneficiados: pais (aprendem novas maneiras para estimular os seus filhos), docentes (oportunidade de aprimorar o conhecimento, fomentar a criatividade), discentes (desenvolvimento/fortalecimento dos aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais) e o psicopedagogo (s) (aprimoramento de ações).

O tema em pauta abre prerrogativas para novos estudos, em virtude da sua complexidade e abrangência. Enquanto autor, é possível acreditar que a ludicidade é um meio oportuno para despertar e resgatar o interesse pelo conhecimento.

## 5. Referências

- ALMEIDA, P.G. **Teoria e prática em psicomotricidade**. Jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- ANDRADE, S. S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2012.
- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil**. 9. Ed. São Paulo: Vozes, 2017.
- ARRUDA, S. G. de. **A importância do lúdico na educação infantil e demais fases na visão da psicopedagogia**. Revista Miríade Científica, v. 1, nº 2, ago./2019.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. 5. Ed. São Paulo: Editora WAK, 2019.

BRASIL. **Brincadeira e interações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 27/set/2020.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.  
CARRIJO, Sheila Maria Fernandes; MATOS, Fabiana Fiorezi de Marco. A intervenção pedagógica e a utilização de jogos no ensino de matemática. **FAMAT em Revista (Fac. de Matemática da Univ. Fed. Uberlândia)**, n. 10, p.211-222, 2008.

CAVICCHIA, D. de C. **Psicopedagogia na Instituição educativa**: a creche e a Pré-escola. In: SISTO, Fermino Fernandes (Org.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COMENIUS, Johann Amos; GOMES, Joaquim Ferreira. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 1966.

DIAS, E. **A importância do lúdico no processo de ensino**: aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*. Vol.7, 2013. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?Sid=266>. Acesso em: 23 Set. 2020.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: Observação, adequação, inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, F. de L. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.

LEON, A. D. **Reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem**, 2011. *Revista Ibero-americana de Educação*, ISN: 1681-5653, nº 56/3-15/10/11.

MALUF, A. C. M. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil**. São Paulo: Vozes, 2014.

MEDEIROS, M. J. e A.; SANTOS, J. O dos. **O jogo e a sua utilização psicopedagógica na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação e Saúde. Pombal-PB, v. 6, nº 1, p.36-41, Na-Mar, 2016.

MUZZI, A.; MOLINA, T. **Um diálogo entre a ludicidade e o educador na educação Infantil**. Jornada de Educação, Mato Grosso do sul, junho, 2018. Disponível em: <http://file:///D:/artigos%20e%20livros%20%20lidos%20para%20o%20tcc/Artigo%20u m%20dialogo.pdf>. Acesso em: 23 Set. 2020.

OLIVEIRA, V. B. de.; BOSSA, N. A. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

RODRIGUES, V. **O lúdico na Psicopedagogia: os jogos como fator de desenvolvimento infantil**. UFPB/CE, 2016.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, C. C. da S.; COSTA. L. F. da. **A prática educativa lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773, dez/2015.

SANTOS, M. A. B. **Psicopedagogia: um olhar diferente sobre a aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem**, 2010. Disponível em: <<http://espaopsicopedagogico.blogspot.com>>. Acesso em: 22 Set. 2020.

SERRA, D. C. G. **Teorias e práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba, Paraná: IESDE Brasil, 2012.

SOMMERHALDER, A. ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TRISTÃO, M. B. **O lúdico na prática docente**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2010.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica:** uma revisão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

# O PARFOR E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Locilia de Jesus Silva Costa<sup>1</sup>

## 1. Introdução

O Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (Parfor) é o centro das discussões quando se debate a formação de professores, a partir das mudanças que implica na prática reflexiva docente. Criado em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, instituiu-se o programa que tem como objetivo organizar a formação inicial e continuada de professores, em regime de colaboração entre os Governos Federal, Estadual e Municipal.

O Parfor é um plano emergencial e tem a finalidade de promover a formação de profissionais, sem licenciatura ou lecionando em uma área diferente da sua titulação, que se encontram nas redes públicas de ensino, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN).

Nessa direção, este artigo trata do Parfor enquanto instrumento de oferta de ensino superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam em atividade na docência na rede pública de Educação Básica, e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

O estudo teve como objetivo investigar as contribuições do Parfor para a prática docente de professores em formação. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, para uma

---

<sup>1</sup> Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-graduada em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Possui experiência na área da Educação, atuando principalmente como professora e gestora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) Mestranda em Ciencia da Educação Universidade Columbia Del Paraguai, 2019.

análise histórica da formação de professor, baseada em um estudo de Saviani (2008) e discutiu-se a formação de professores, com foco no Decreto nº 6.755/2009 que instituiu o Parfor. Para tanto, aborda-se o despontar das discussões acerca da formação de professores. Em seguida, apresenta-se a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 e, por fim, discute-se o Parfor e suas contribuições na formação de professores, seguida pelas considerações finais.

## **2. Métodos e Materiais**

Como método, esta pesquisa é de caráter exploratória, de acordo com Severino (2000), pois busca caracterizar o Parfor, para explicar de que forma ele atua como instrumento de oferta de ensino superior, para profissionais do magistério que estejam em atividade na docência na rede pública de Educação Básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

A pesquisa bibliográfica e documental constituem os materiais da pesquisa, segundo Macedo (2004), visto que se recorreu aos estudos disponíveis na internet, para fundamentar os conceitos acerca da criação e da execução do Parfor, com o objetivo de apresentar e investigar as contribuições do programa na formação de professores cursistas.

## **3. Formação de professores**

O professor sempre foi um dos principais protagonistas do ato de ensinar e educar em uma sociedade. Ao professor compete organizar, sistematizar, respaldar e mediar o conhecimento às novas gerações, as experiências, costumes, valores e produção científica, com a intenção de preservar, afirmar e proteger a identidade do ser homem. Para Gadotti: “A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como

necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos” (GADOTTI, 2006, p.21).

A profissão do professor, em tempos passados, foi vista como vocação, um sacerdócio ou mesmo um dom, por isso não precisava de uma formação. A prática dependia do empenho, da entrega emocional e espiritual, sem compromisso profissional, uma doação. Observa-se, nos dias atuais, que se uma pessoa domina uma prática pode ser intitulada de professor, sem ser preciso o domínio metodológico ou pedagógico do ato de ensinar.

Com os movimentos políticos e econômicos, como o Estado Moderno e a Revolução Francesa, a instrução escolar passou a ser valorizada, período em que foram criadas as Escolas Normais, com a finalidade de formar professores, que tinham como função a instrução da classe popular. De fato, a primeira instituição denominada Escola Normal foi fundada em Paris, em 1795, proposta pela convenção em 1794. Esse modelo se estendeu para vários países na Europa e América, ao longo do século XIX (IMBERNÓN, 2006).

No Brasil, a preocupação em formar professores só aconteceu com a vinda da família real portuguesa, em 1808, e mais tarde, com a Independência do país, em 1822. No início da colonização, o ensino era realizado pelos jesuítas, com o objetivo de evangelizar os nativos, com a transmissão de valores espirituais, para civilizar os índios, a serviço de Portugal. Com o advento da independência e da influência dos movimentos liberais, que estavam acontecendo na Europa, o país buscou uma identidade por meio da educação, baseada em valores laicos dando instrução às classes populares.

A primeira iniciativa oficial de uma educação formal no Brasil, foi com a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação da Escola de Primeiras Letras, “nas cidades, vilas e lugares mais populosos do império”, adotando o método mútuo. Os alunos mais adiantados eram utilizados como monitores, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de ensino/aprendizagem. Tardif (2009) comenta que, como eram poucas as escolas e sem estrutura física e pedagógica adequadas, os

professores, na maioria monitores, sem o desenvolvimento correto do método, terminou por fracassar.

Com esse fracasso, em 1834, o Brasil adotou o modelo existente na Europa para a formação de professores, criando a Escola Normal. O Rio de Janeiro cria, em Niterói, no ano de 1835, a primeira Escola Normal no Brasil, o que se estendeu para outros estados da federação. Dessa formação, esperava-se que o professor tivesse o domínio no conhecimento que iria transmitir. A instrução primária ficou sob a responsabilidade das províncias.

As Escolas Normais foram criticadas por serem muito conteudistas e passaram por uma reforma, baseada no enriquecimento dos conteúdos curriculares e na prática do ensinar. Gadotti (2006) destaca que essa preocupação fez surgir a Escola Modelo, em São Paulo, como complemento da Escola Normal, local em que se faziam as práticas do ensino. Esta experiência paulista serviu de referência educacional para todo o Brasil. Através desse modelo, a Escola Normal se expandiu e se consolidou em todo o país.

O desenvolvimento da sociedade brasileira da década de 30 exigiu uma nova proposta de ensino e formação de professores. Em São Paulo, foram criados os Institutos de Educação, que tinham como objetivo o cultivo da educação não apenas como prática educativa, mas como objeto de pesquisa. As principais iniciativas foram a do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo, em 1933. Esse movimento foi inspirado no ideário da Escola Nova.

A participação de Anísio Teixeira, à frente da Instrução Pública do Distrito Federal, foi importante para o fortalecimento da escola pública e integral do ensino, bem como sua autonomia desde a escola primária até a Universidade. Houve a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, composto por uma escola secundária, nos moldes do Decreto nº 19.890/1931, uma Escola de Professores, em nível superior, além das escolas para as práticas docentes: a escola primária e a pré-escola (SILVA, 2003).

Por conta do golpe militar (1964-1985), e para adequar a educação a esse novo momento histórico, no Brasil, e da Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), adotou-se uma nova nomenclatura para os ensinos primário e médio, alterando a denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Desapareceram as Escolas Normais e a habilitação do segundo grau para o exercício de 1º grau (SILVA, 2003; TARDIF, 2009).

O curso normal desapareceu, transformando-se em uma habilitação do 2º grau. A formação do professor para o primeiro grau ficou a cargo de uma habilitação indefinida. Para resolver esse problema, foi criado, em 1982, o projeto do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p.59, 76 e 123). O resultado dos centros foi bastante positivo. Mas, o aproveitamento dos professores formados nos centros foi regular.

Segundo Saviani (2008), após o fim do regime militar, esperava-se um avanço na formação dos professores, o que não aconteceu, apesar da promulgação de uma nova LDBEN. A LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, criou como alternativa os cursos de Pedagogia e licenciaturas nos institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores.

A nova LDBEN/1996, no Art. 61 traz, como prerrogativa de docência da Educação Básica, da Educação Infantil até o Ensino Médio: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (1996, p.32) Para Gadotti (2006) e Saviani (2008), houve um avanço histórico, pedagógico e articulado com necessidades contemporâneas na formação do professor. Mas, esse esforço ainda não foi suficiente para superar várias limitações pedagógicas.

### **3.1. Política de formação de professor: Decreto Nº 6.755/09**

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor) foi instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, expondo a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento de programas de formação inicial e continuada. “Com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009).

Observa-se nos dispositivos dos Art. 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a formação envolve as várias modalidades da Educação Básica. Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para as redes públicas da Educação Básica.

O Decreto tinha com princípio: a formação docente como garantia da qualidade do ensino com bases científicas às crianças, jovens e adultos em escolas públicas; a formação do professor com o compromisso de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva; colaboração entre os entes federados na obtenção e execução dos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas de ensino (BRASIL, 2009).

O referido Decreto discorre sobre a garantia da qualidade dos cursos ofertados; conhecimento articulado entre teoria e prática, baseada em teorias científicas e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a compreensão da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério; garantia de uma sólida base teórica e interdisciplinar pela instituição formadora; a valorização profissional do professor, bem como sua importância no processo educativo da escola.

Além disso, propõe reduzir as diferenças regionais por meio da equidade no acesso a formação inicial e continuada; a articulação entre a formação inicial e continuada e entre outros

níveis; a formação continuada compreendida como necessária ao profissionalismo docente e compreensão do professor como agente de cultura, daí a necessidade de atualização da formação cultural contínua (BRASIL, 2009).

O Decreto inova com a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em articulação com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a execução de programas específicos do Ministério da Educação, pela elaboração e execução de planos estratégicos elaborados por seus pares.

O Fórum tem como intuito elaborar um diagnóstico sobre a necessidade da formação de profissionais do magistério, propondo ações a serem desenvolvidas e atribuindo responsabilidades aos envolvidos no termo de adesão, sendo expresso em forma de plano estratégico, tendo como base o censo escolar da educação básica (BRASIL, 2009).

No Art. 10, o Decreto trata do incentivo à formação de profissionais do magistério, pelo fomento ao programa de iniciação à docência, com a concessão de bolsas aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, nas instituições de educação superior. Dessa forma, é possível promover a articulação da educação superior e as redes de educação básica, desenvolvimento dos estudantes nas atividades das escolas públicas.

No Art. 11, são incentivados projetos pedagógicos que tenham propostas de novos desenhos curriculares e percursos formativos para a formação de profissionais do magistério, inclusive em atendimento à educação rural, dos povos indígenas e de comunidades quilombolas.

### **3.2. Parfor**

O Parfor nasce com o Decreto Nº 6.755, em janeiro de 2009, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica, destinado aos professores em atividade neste nível de ensino que não possuem a

qualificação adequada, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2009), bem como

- Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede;
- Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores;
- Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas (BRASIL, 2009, p.4).

Dentro da programação do Parfor, os professores que não possuem curso superior, são direcionados aos cursos de primeira licenciatura, com uma carga horária de 2.800 horas; aos professores que atuam em disciplinas não equivalentes à área de formação são ofertados cursos de segunda licenciatura, com carga horária de até 1.200 horas; aos professores que possuem bacharelado e atuam na escola são promovidos cursos de formação pedagógica complementar. Os cursos do programa são ofertados nas modalidades presencial e a distância.

De acordo com o Ministério da Educação, para o professor ser contemplado com uma vaga como aluno em qualquer um dos cursos de formação, deve cadastrar seu currículo na Plataforma Paulo Freire, realizando uma sua pré-inscrição, em que pode assinalar até três áreas de conhecimento de seu interesse e, em seguida, aguardar novas informações. No processo de apreciação, as pré-inscrições passam por uma análise, em que são levadas em

consideração as necessidades da rede pública, o interesse dos professores inscritos e a estrutura que as universidades podem oferecer (BRASIL, 2009).

Segundo o Art. 4º, § 1º do Decreto Nº 6.755/2009, cada estado, tal como o Distrito Federal, precisa organizar um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, conselho composto por pessoas de diferentes representações sociais e educacionais, a fim de tomar decisões sobre a implantação, execução e avaliação do Parfor e fazer cumprir os objetivos do programa, por meio de um Plano Estratégico (BRASIL, 2009).

Em relação ao Fórum, os encontros têm periodicidade semestral, com a possibilidade de convocação de reuniões extraordinárias, quando necessárias. Todos os direcionamentos discutidos no encontro são registrados em atas, registradas e publicadas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em uma guia destinada ao Parfor, no prazo de dois dias úteis, depois do encontro do Fórum.

Dentro do plano de execução do programa, a responsabilidade de gestão é dos estados, que tem como base um regime de colaboração. As universidades têm o papel de disponibilizar a infraestrutura e o quadro de profissionais para atuar na formação dos professores cursistas. As prefeituras devem dispor dos professores que atendem aos critérios do programa. Por fim, a Capes é a instituição que garante o financiamento necessário ao Parfor (BRASIL, 2009).

Quanto aos resultados do Parfor (PLATAFORMA FREIRE, 2019), os dados numéricos do programa acumulados desde seu lançamento, em 2009, estão demonstrados na Tabela 1.

**Tabela 01:** Resultados do Parfor desde a sua implementação

Turmas implantadas até 2016	2.903
Matriculados (2009 a 2016)	94.727
Turmas concluídas até 2017	2.315
Turmas em andamento em maio/2018	588
Formados	44.843
Cursando em maio/2018	22.506
Instituições participantes	103
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios com professores matriculados	3.300

Fonte: Plataforma Freire (2019).

Apresentam-se, na seção seguinte, algumas contribuições do Parfor para a formação de professores da Educação Básica. Esta análise foi realizada a partir da leitura e investigação qualitativa que levaram em consideração os dados numéricos apresentados acima.

### **3.2.1. Contribuições do Parfor**

Há uma percepção clara de que o Parfor é um projeto de formação de professores, que alia um diálogo permanente entre teoria, prática e atualização, como determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9.394/96, em seus Art. 61 e 65, sobre a obrigatoriedade da associação entre teoria e prática na formação de professores

Foi possível perceber que os professores estaduais e municipais participantes dos cursos do Parfor desenvolvem um processo formativo semelhante aos alunos participantes do curso de licenciatura regular. Isso pode ser confirmado em termos de números de disciplinas, carga horária, sistema de avaliação entre outros aspectos, aspectos considerados importantes por Gadotti (2006), na formação de professores.

Pode-se registrar que uma grande contribuição desse programa na profissionalização docente, foi estimular a autoestima

e a autoimagem do cursista que, pela sua competência de ser professor, teve a oportunidade de acesso a uma instituição pública de ensino superior.

Na visão dos professores cursistas, o Parfor acenou com a possibilidade de qualificação profissional, posto se tratar de uma oportunidade de alcançar um nível mais elevado de formação, haja vista a impossibilidade que manifestaram de cursar o Ensino Superior, após a conclusão do Ensino Médio.

A formação de professores por meio do Parfor é entendida como uma atividade que possibilita a superação de necessidades, a partir da apropriação dos conhecimentos necessários e adequados, visando o desenvolvimento profissional docente e da prática pedagógica, como aponta Saviani (2008)

Acredita-se que o Parfor está em expansão e garante a ampliação das oportunidades educacionais, se for considerado que os municípios necessitam formar seu quadro de profissionais de ensino e a resultante descentralização, adotada pela universidade, pode favorecer a oferta de vagas e criação de novos *campi*.

Apesar das condições de dificuldade que os alunos enfrentam para manter até o fim dos quatro anos, a rotina de trabalho, casa e estudos, o Parfor alcança a sua finalidade de contribuir para que os professores em atividade na rede pública de Educação Básica tenham acesso à formação superior.

Percebe-se, ainda, que a formação continuada de profissionais em atividade na educação, em nível superior, tem influenciado positivamente nos indicadores educacionais dos estados e seus municípios, ao possibilitar a melhoria do trabalho docente. Momento em que, de acordo com Silva (2003), os professores adquirem novos conhecimentos e que estes têm contribuído para uma melhor compreensão da docência, o que de certo modo converge com as suas expectativas.

#### 4. Considerações finais

O Parfor, enquanto instrumento de democratização e acesso ao ensino superior, oferece aos professores, em serviço na rede pública, a oportunidade de receber qualificação específica para melhorar a sua prática pedagógica, por meio de uma formação na área de conhecimento em que já atuam.

Em síntese, os alunos do programa recebem novos conhecimentos durante o curso, pela aquisição de novas habilidades e competências, que contribuem para melhorar inúmeros aspectos da docência. O Programa incentiva o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que consideram as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores.

Verificou-se, por fim, que o referido programa contribui para prática reflexiva do fazer docente, da mesma forma que promove mudanças significativas por meio de um processo que atualiza práticas e metodologias, que leva em consideração as necessidades de cada professor cursista.

#### 5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União. 01 jul 2009. Seção 1:9.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e

continuada, e dá outras providências. 2009. Diário Oficial da União. 30 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 19.890, DE 18 de ABRIL DE 1931. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. LEI DA CRIAÇÃO DA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/escolas-de-primeiras-letas>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: um guia do estudante para a fundamentação de pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2004.

PLATAFORMA FREIRE. **Programa de formação de professores (PARFOR)**. Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso: 20 out. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2009.



# ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL, UMA PROPOSTA INOVADORA

Geannes Cola Felipe Agostinho<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Educação de Tempo Integral é uma concepção que proporciona a garantia de o desenvolvimento dos indivíduos, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. É um projeto coletivo, em que se constitui de parcerias compartilhadas entre crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

O programa federal Mais Educação, com criação em 2007, implementou a educação integral, em 60 mil escolas públicas brasileiras. Nessas escolas houve a extensão da jornada escolar e da ampliação qualificada das oportunidades de aprendizagem, trazendo, na oportunidade, para o centro das atenções um debate sobre a formação de crianças e adolescentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) propõe que, até 2024, 50% das escolas brasileiras estejam funcionando com o ensino, nos moldes da Educação de Tempo Integral. Em 2014 foi realizada a aprovação desse projeto, ampliando, dessa maneira, a demanda por novos arranjos educativos, tanto nos municípios, como nos estados:

Se atingida, a meta do PNE – que estabelece ainda que o Brasil deverá garantir 25% das matrículas da rede pública de ensino em educação integral nos próximos dez anos – pode pautar profundas mudanças na maneira como a sociedade brasileira concebe a educação (BRASIL. PNE 2014-2024, p.21).

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Infantil na EMEIEF Frei José Osés, licenciada em Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José, pós-graduada em Língua Portuguesa, mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay.

A Escola de Tempo Integral compreende escolas que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes implementando a extensão do tempo em turno e contra turno. Tal proposta visa um sentido maior para a educação escolar, que tenha como objetivo central a busca de um desenvolvimento humano e social. Anísio Teixeira, o idealizador da escola pública, tinha por objetivo oferecer educação gratuita a todos. Membro do movimento denominado Escola Nova, divulgou em 1932, o manifesto da Escola Nova.

Muitos pesquisadores afirmam que a educação sempre esteve no centro das articulações políticas, mas uma questão ainda intrigante é pensar em que ponto a educação, realmente, está no centro dessas preocupações e, ainda, nas ações que, de fato, são mobilizadas, a fim de propiciar uma verdadeira experiência educacional, pois assim, como Larrosa (2004), acredita-se que o conhecimento só é possível quando há experiências entre os indivíduos. Dessa forma, a educação deveria provocar alguma experiência no sentido de promover deslocamentos, no qual o currículo deverá ser organizado de maneira a possibilitar reais experiências de aprendizagens para além dos muros da escola.

O Artigo 36, do Parecer Nº 07, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (2010), aponta que é considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1400 horas, propiciando ações de sustentabilidade ambiental, novas modalidades esportivas, música, dança e outras artes, como projetos alternativos e complementares para o pleno desenvolvimento do educando. A proposta apresenta um potencial para analisar os conteúdos escolares e suas formas de organização de modo bastante diferenciado daquele que vem predominando, historicamente.

Para que a escola atenda aos objetivos da proposta de tempo integral, torna-se necessária uma nova postura educacional que expresse a busca de qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Coloca-se, então, para o professor a necessidade de aprendizagem contínua, que lhe possibilite acompanhar a dinâmica do movimento científico e cultural em que está inserido,

a fim de compartilhar com os estudantes. Assim, a escola se reafirma como um espaço de formação e informação que deve possibilitar aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais, além de garantir que os alunos compreendam seu próprio desenvolvimento. Dessa forma a aprendizagem de conteúdo, além de estar relacionada ao contexto, deve favorecer a inserção do aluno nas transformações sociais.

Entendendo que essa é uma experiência peculiar, não desvinculada de um contexto social, político, cultural e pedagógico mais amplo, acredita-se que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola constitui-se como medida efetiva que promoverá a reorganização do espaço e do atendimento escolar. Garantir a permanência do aluno por mais tempo na escola e atendê-lo, integralmente, em suas necessidades educacionais aumentará o aproveitamento escolar e constituir-se-á em uma alternativa para reduzir os índices de evasão, de reprovação e de distorção entre idade/série, além de ampliar os níveis de aprendizagem e promover maior interação entre todos os envolvidos no processo.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é esclarecer e informar sobre o conceito, a história e as concepções da Escola de Tempo Integral e os objetivos visados nessa proposta de educação, bem como sua viabilidade; além disso, trataremos, também, sobre as normatizações da Escola de Tempo Integral, no âmbito nacional, estadual e municipal.

Foi realizada uma pesquisa em periódicos, artigos científicos, revistas especializadas, em publicações que discorram sobre o assunto. Os estudos foram baseados em teóricos como Larrosa, Dubert, Paro, Cury, Freire, Ponce, Gadotti, dentre outros e documentos oficiais da federação e do Estado do Espírito Santo.

É relevante salientar que o assunto abordado nesse capítulo servirá de suporte para o aprofundamento nos estudos sobre a Escola de Tempo Integral, considerando as propostas positivas

oferecidas por essa modalidade de ensino, bem como, as lacunas deixadas pela mesma.

## **2. Materiais e Métodos**

A temática sobre a Escola de Tempo Integral – conceituação, histórico, concepções e normatizações é a proposta apresentada nesse capítulo; devendo-se considerar que, posteriormente, apontamentos sobre as potencialidades e fragilidades dessa modalidade de ensino far-se-ão necessários para que se possa refletir sobre a importância da Escola de Tempo Integral na vida escolar das crianças, adolescentes e jovens.

A pesquisa apresenta um referencial teórico, por meio de exposição do assunto em questão, desenvolvido em três eixos: conceito da Escola de Tempo Integral; histórico e concepções e normatizações federais que regulamentam a modalidade. O texto do capítulo baseia-se em pesquisadores que, ao longo do tempo, discutem o assunto abordado. Assim, publicações em periódicos, artigos, livros, revistas especializadas, dentre outros, servem de apoio para a construção das ideias que constituem o trabalho.

## **3. Educação e experiências educativas**

A educação é um processo que, necessariamente, precisa ser compreendido como uma extensão dos muros escolares, as experiências educativas precisam envolver a comunidade escolar, como também, a comunidade em que a escola está inserida. “A escola, por sua vez, passa a ser o elemento mobilizador, a partir do qual se cria uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender”, Larrosa (2004).

Considerando essa premissa, em 2007, foi criado o programa federal Mais Educação, implementando, dessa forma, a educação de tempo integral em sessenta mil escolas da rede pública, no Brasil. Essa configuração proporcionou a abertura de inúmeros debates, acerca da formação de crianças e adolescentes, em todo território

nacional, pois, a partir dessa implementação, as crianças e os adolescentes terão oportunidade de receber extensão da jornada escolar e ampliação qualificada das oportunidades de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que 50% das escolas brasileiras terão educação integral até 2024, (SEDU, 2015a). Aprovado em 2014, a medida promoveu novos arranjos educativos, tanto na rede municipal, como estadual, estabelecendo-se, assim, uma nova configuração entre as escolas e os territórios. Com esse novo modelo, o Brasil precisará garantir vinte e cinco por cento (25%) das matrículas da rede pública de ensino, em educação integral, nos próximos dez anos.

### **3.1. A Escola de Tempo Integral: conceituação**

A Educação Integral compreende uma concepção de educação, em que se possa garantir o desenvolvimento dos indivíduos, considerando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Esse conceito de ensino tem como objetivo a construção de um projeto coletivo, em que os alunos, os professores, os gestores e a comunidade possam compartilhar das ações desenvolvidas na escola. Objetiva, também, repensar a prática pedagógica, a organização curricular e redimensionar o tempo e os espaços escolares no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagens, (SEDU, 2015a). Esses objetivos fazem parte das políticas públicas de Educação Básica e, em especial, da aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE.

A escola de tempo integral possui uma proposta alinhada às demandas do século XXI. O foco dessa especialidade é a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis, consigo e com o mundo contemporâneo. A escola precisa ser inclusiva, reconhecendo as especificidades, as singularidades e as múltiplas identidades dos alunos. O projeto educativo da escola de tempo

integral deve servir a todos e todas, garantindo a equidade, oportunidades igualitárias a todos.

A educação de tempo integral configura uma relação constante entre escola, comunidade escolar e comunidade em que a escola está inserida, pois o contexto, a história e os indivíduos fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Esse modelo de educação possui como foco a garantia de direitos aos sujeitos e na oferta de oportunidades para que aqueles que lá estiverem possam ser inseridos no mundo, de forma que consigam utilizar as diferentes linguagens.

Na realidade, a “educação de tempo integral não é uma modalidade, mas um conceito. É um novo conceito e uma nova abordagem curricular”, (DUBET, 2008). Existe, dessa maneira, uma nova abordagem curricular, baseada na formação integral do ser humano, com a preocupação em uma formação que oportunize as pessoas marginalizadas, discriminadas e que, de certa forma, recebem tratamentos injustos. Segundo Dubet:

A igualdade das oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática. Ela repousa sobre a ideia essencial de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de enxergar um poder sobre si mesmo” (DUBET, 2008, p.49).

Necessita-se, para que isso se torne realidade, que haja a consolidação da cidadania, ou seja, que o indivíduo atue, de forma ativa, garantindo os direitos políticos e civis, como, também, direitos sociais.

Se a educação constitui um dos fundamentos para a vida em sociedade, torna-se, assim, um direito inalienável para todo indivíduo, sendo ela “atualização histórico-cultural” (PARO, 2010a, 2010b, 2011), promovendo a “aprendizagem necessária para a vida comum” (CURY, 2008), “necessária para a transformação social” (FREIRE, 1997, 2007) ou “necessária para preparar as crianças e jovens para assumirem papéis de cidadania” (ESTEVÃO, 2001, 2004).

Dessa maneira, o direito à educação, considerando sua importância social, configura-se como direito do cidadão, como também, dever do Estado (CURY, 2007, p.484).

Espera-se que as oportunidades oferecidas na escola de tempo integral possam contribuir para a ampliação da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, Ponce (2016) afirma que “o que pode qualificar o tempo da escola – seja ele parcial ou integral – é não perder de vista que o seu objetivo é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, preservando o direito de aprendizagem de todos com vistas à igualdade social”. (PONCE, 2016, p.1145).

### **3.2. A Escola de Tempo Integral, História e Princípios**

A Educação de Tempo Integral é uma estratégia que pode articular e dinamizar as políticas de combate às desigualdades. A implementação do Programa Mais Educação, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, teve o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação de tempo integral.

Dessa maneira, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi aprovado, orientando as políticas de educação para os próximos dez anos. A meta 6, do Plano Nacional de Educação, vem, justamente, abordar a questão da ampliação do tempo integral, (BRASIL, 2014), preconizando que a educação brasileira deve oferecer nos próximos 10 anos educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Aproximadamente, cento e noventa mil escolas envolvem mais de cinquenta milhões de alunos e mais de dois milhões de professores, na Educação Básica, no Brasil. Considerando a gestão de políticas intersetoriais que envolve gestores, professores, família, membros da comunidade; os espaços e os equipamentos, a ampliação do tempo de permanência de alunos, proposto pelo Plano Nacional de Educação, torna-se um compromisso desafiante

(BRASIL, 2009 a, 2009 b). Assim, as pesquisas mais recentes indicam que o Brasil tem 62.575 escolas com matrículas em tempo integral e 6.395.102 alunos matriculados em tempo integral, (BRASIL, 2009 a, 2009 b). Esses números são significativos, mas ainda muito distantes das metas.

Considerando que a meta para que o Brasil atinja, em 2024, o quantitativo de 50% das escolas em educação de tempo integral, esses números, realmente, não são muito significativos.

Ainda, em 1920, o censo apontou que em todo território brasileiro, sessenta e cinco por cento (65%) da população era analfabeta. A intensificação em prol do processo de alfabetização surge, dessa maneira, como uma solução para todos os problemas do país.

Anísio Teixeira, juntamente, a mais 25 intelectuais, em 1932, realizaram o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo a implementação de diferentes frentes de aprendizagem, como Ciências Sociais, Música e Saúde. As adaptações, para tanto, ocorreriam de acordo com cada realidade local. O objetivo dessa demanda foi garantir uma educação de qualidade, em que a formação dos adultos estaria condicionada ao desenvolvimento industrial do Brasil.

Embora, a busca por uma educação que garanta oportunidades de aprendizagens igualitárias para todos, tenham fomentado a partir do século XX, o conceito, as políticas e, até mesmo, as práticas da educação de tempo integral, só passam a se consolidar, lentamente, na década de noventa (90). Surgem, assim, os programas de educação de tempo integral, considerando parcerias realizadas com a Fundação Itaú Social e o Cenpec.

O Plano Nacional de Educação (PNE), no início dos anos 2000, as escolas de ensino fundamental estavam buscando suprimir o terceiro turno de muitas escolas. No entanto, nesse momento, todas as escolas do país já ofereciam, em média, mais de quatro horas de aula diárias, no ensino fundamental e médio.

O Decreto Presidencial nº 7.083 (BRASIL, 2010a), em 2010, vem reiterar as finalidades e abrangência do Programa Mais Educação e dessa maneira, determina que:

[...] a oferta de Educação Básica em tempo integral deverá ter jornada igual ou superior a sete horas diárias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, divulgadas nesse mesmo ano (BRASIL, 2010b), ao contemplarem a educação em tempo integral nos artigos 36 e 37, dão um passo decisivo para a transformação do PME, que é um programa de governo, em política que transcende os propósitos de uma gestão específica.

Elas reforçam os princípios e as características da escola de educação integral veiculados pelos documentos congêneres, e explicitam a necessidade de avaliação das suas ações (Art. 37, § 4º, BRASIL, 2010b).

Em 2011, a educação em tempo integral era oferecida nos anos iniciais do Ensino Fundamental por 16,6% das escolas públicas e contemplava 7,7% das suas matrículas; e nos anos finais por 23,3% das escolas, atendendo 4,9% dos alunos. No Ensino Médio público, eram 13,8% dos estabelecimentos e 2,8% de matrículas com esse atendimento. (BRASIL, 2017).

Em 2014, subiam para 34,4% as escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental nessa categoria e para 20,5% os alunos nela matriculados. Nos anos finais eram 45,4% das escolas e 15,5% das matrículas. E no Ensino Médio, 17,5% estabelecimentos e 5,7% alunos matriculados em tempo integral, (BRASIL, 2017).

Em 2015, mesmo com a extensão da obrigatoriedade escolar de 04 aos 17 anos de idade, houve aumento na média de horas diárias de aula no país, mesmo sendo um aumento pequeno, nos anos iniciais, do ensino fundamental.

Já em 2016, a média diária passa para quatro horas e cinquenta minutos, no ensino fundamental e no ensino médio, há um aumento considerável, passando de quatro horas e trinta minutos para cinco horas e vinte minutos. (Todos pela Educação, 2017/Censo da Educação Básica, 2016). Vale considerar que:

Esse aumento gradativo deve ter sido, em grande parte, possibilitado pela diminuição do número de matrículas em razão da queda de crescimento da população; pelas políticas de correção do fluxo escolar, que têm reduzido o atraso na escolaridade e a proporção de repetências; e por uma

intencionalidade política que tem priorizado o Ensino Médio” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017/Censo da Educação Básica, 2016).

O grande número de demandas educacionais; bem como suas particularidades; as grandes dificuldades pelas quais as unidades escolares enfrentam, no dia a dia e, também, a pequena oferta de creches, pela rede municipal, contribuem para o atraso no avanço. Independentemente dessa situação, uma grande quantidade de escolas tem conseguido criar condições para estender os turnos diurnos para cinco ou mais horas, principalmente, na região sudeste. A jornada contínua na educação de tempo integral estabelece uma condição favorável, em relação à alocação dos professores em uma mesma escola e isso é, também, positivo para a qualificação do trabalho pedagógico.

### **3.3. As normatizações da Escola de Tempo Integral**

A oferta de Educação em Tempo Integral, enquanto política pública da Educação Básica repensa a prática pedagógica, a organização curricular, os tempos e os espaços escolares, com foco no estabelecimento de uma política educacional, com vistas à ampliação de oportunidades de aprendizagens dos alunos. Para tanta, leis, resoluções, decretos, enfim, um processo de normalizações foi necessário para que a Escola de Tempo Integral se tornasse realidade, em todo território nacional.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, afirma que a Educação, como sendo um direito, assegura o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, um dos princípios firmados na implementação de toda e qualquer unidade escolar de tempo integral já fica garantido, considerando que esse modelo precisa garantir o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade, em todas as suas dimensões, ou seja, para se obter um ambiente de educação integral, o aluno deve ser formado não só do ponto de vista intelectual, mas também no afetivo, no social, no físico.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Caput do Art. 1º preconiza a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, enquanto ensino, a educação, na escola de tempo integral é, portanto, aquela em que os cidadãos se envolvem e compartilham saberes, dentro ou fora da escola. Levando-se em consideração a concepção do ser humano e da sociedade em que esse está inserido (LDB, Art. 2º), em seu Inciso III, do Art. 3º e Inciso I, Art. 15, e no Art. 61 é apontada uma nova forma de fazer educação, como uma fonte de inovação pedagógica em conteúdo, método e gestão, produção de material didático, tecnologia e aperfeiçoamento docente.

Ainda, o Parágrafo Único, do Art. 25 vem estabelecer o regime de tempo integral para educadores e estudantes; essa premissa garante aos estudantes a ampliação do tempo escolar, bem como o aumento da qualificação da aprendizagem; assim como aos professores a oportunidade de se instalarem em uma mesma unidade escolar, cumprindo uma carga horária estendida, o que facilita, também, a vida profissional dos educadores.

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dentre outras situações, estabelecendo o Ensino Médio como etapa final da educação básica, com a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a sua cidadania. Os preceitos, com base nessa resolução, estão todos prescritos nos pressupostos que norteiam o ensino da educação de tempo integral. Ainda, no Art. 36, do Parecer Nº 7, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (2010) aponta que é considerado período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de um mil quatrocentos (1.400) horas. O Art. 37 aponta, ainda, que além do tempo ampliado, a extensão de horas objetiva a criação de novos espaços e oportunidades, fomentando maior envolvimento de outros profissionais da escola, dos familiares e demais setores sociais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014/2024 (BRASIL, 2014) normatiza o tempo para expansão das escolas de tempo integral e o quantitativo de escolas, em todo território nacional, assim, os estados e os municípios terão que oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (PNE 2014, Meta 06).

As escolas de tempo integral, como as de tempo regular, também, consideram a situação daqueles alunos com necessidades especiais, considerando, dessa forma, a Educação inclusiva como direito de todos os alunos (Constituição Federal, ênfase nos artigos: 205, 208, 213; LDB 9394/96 - Ênfase no capítulo V; Estatuto da Criança e do Adolescente).

Considerando a condição de implementação das Escolas de Tempo Integral, no Estado do Espírito Santo, vale ressaltar a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 3.777/2014 (ESPIRITO SANTO, 2014) que fixa normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo, dando, assim, outras providências. Em 2015, foi implantado e implementado, na rede pública estadual de ensino, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, instituído pela Lei Complementar Nº 799, que previa a implantação de 30 escolas, em turno único, até 2018, com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando, assim, a criação e a implementação de uma Rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único (Espírito Santo, 2015 b). O Art. 3º, dessa Lei, preconiza que os integrantes do Quadro do Magistério selecionados para exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único terão uma carga horária especial, prevista nos Arts. 39 a 42, da Lei Complementar nº 115, de 13.01.1998, e suas posteriores alterações, perfazendo, assim, 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período diurno, totalmente cumprida no interior das respectivas escolas, com carga horária multidisciplinar ou de gestão

especializada, nos casos especificados, no Inciso III, do Art. 4º, desta Lei Complementar, Nº 799.

No Art. 2º, da mesma dessa mesma lei - Lei Complementar Nº 799, são estabelecidos objetivos específicos do Programa de Escolas Estaduais, do Espírito Santo, de Ensino Médio em Turno Único, considerando, em seu Inciso I, a ampliação do currículo escolar. Também no Inciso II, estabelece a ampliação do tempo de permanência dos estudantes para um período de 9h30min (nove horas e trinta minutos) diárias, sendo, no mínimo, 7h30min (sete horas e trinta minutos), em atividades, pedagogicamente, orientadas. O Inciso III e no Inciso IV, estabelece oferecer formação continuada, em rede e em serviço, para o corpo docente, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, coordenadores administrativo-financeiros e para o grupo de apoio administrativo ao magistério. O currículo a ser implantado deverá ser pautado nas orientações oficiais já existentes, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e Matriz para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), (Lei Nº 799, Art. 2º, Parágrafo único).

Em relação aos municípios, além das legislações federais e estaduais, esses possuem, também, suas legislações, assegurando a obediência às especificidades de cada município. Além desses marcos legais, referentes às legislações, em nível federal e estadual, outros documentos legais, entre leis, decretos, resoluções e editais foram produzidos para regular e possibilitar a execução das Escolas de Tempo Integral nos municípios e nos estados.

#### **4. Resultados e discussão**

Os resultados da pesquisa realizada muito contribuíram para a expansão dos conhecimentos, em relação à Educação de Tempo Integral. Embora, não tivesse sido objetivo, nesse trabalho, de se levantar as potencialidades e as fragilidades dessa modalidade de ensino, nem tampouco apontar dados qualitativos, há evidências que sustentarão, *à posteriori*, uma análise mais complexa do assunto. O assunto deve ser considerado relevante, haja vista a importância

que a qualificação da aprendizagem representa para o contexto social, econômico, cultural, ético e moral do Brasil.

## 5. Conclusão

O capítulo teve como objetivo investigar sobre o conceito, a história e as concepções da Escola de Tempo Integral, bem como, analisar essa proposta de educação. Para tanto, percorreu-se, também, sobre as normatizações que regulamentam a Escola de Tempo Integral, no âmbito nacional, estadual e municipal. Embora existam muitas divergências nos discursos entre os teóricos e nas ações estabelecidas pelos governos, nos processos de implementação, essa é uma política educacional da qual nem estados nem municípios poderão se abster. O trabalho resultou de uma análise de documentos oficiais, leitura a publicações que tratam do assunto e acesso a sites confiáveis e recomendados.

As discussões sobre as potencialidades de uma política que garanta a ampliação do tempo dos alunos na escola surgiram há décadas, embora as ações, efetivamente, tivessem se consolidado, a partir de 2007. No entanto, percebe-se, também, que a efetividade, enquanto atingimento de meta, e, enquanto, qualidade do processo pedagógico, está em curso, ou seja, existem ajustes, em determinados postos da proposta que merecem ser reavaliados. Somente nos últimos anos esse modelo de educação vem ganhando maiores proporções nas reflexões e, até mesmo, na implementação nos estados e municípios. É imprescindível que essa política educacional de educação de tempo integral tenha como base, em sua construção, o diálogo com as variadas vertentes sociais, os profissionais da educação; estudantes, os pais e/ou responsáveis pelos alunos; a comunidade escolar e a sociedade de forma geral.

Espera-se, assim, nessas circunstâncias, que a escola de formação integral, com jornada estendida, apresenta maiores possibilidades de atendimento aos sujeitos, sendo que esses possam ter garantido o direito às aprendizagens fundamentais. Sendo assim, a educação, nesses moldes, deve promover

deslocamentos, com uma organização curricular que possibilite experiências de aprendizagens, além da escola.

## **6. Referências bibliográficas**

ARROYO, M.G. Educação e Exclusão da Cidadania. In, Buffa, E., Arroyo, M. e Nosella, P.(Org.). Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 2007. p.31-80.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais, igualdade e diferença. Revista Brasileira de política administração da educação. v. 27. nº 1, p.83-94, jan-abr, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CAVALIERE, A. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 1000 - especial. Campinas, 2007.

CENPEC. Programa Jovens Urbanos. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/projetos/programa-jovens-urbanos/>. Acesso em 06 de setembro de 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: Cadernos de Pesquisa, nº 116, p.245-262, julho, 2002.

DUBET, F. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008, <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso em 21/09/2019.

ESPÍRITO SANTO. Leis Básicas da Educação do Estado do Espírito Santo. Estatuto do Magistério. Lei Complementar Nº 115/98. Plano de Carreira e Vencimento do Magistério Lei Nº 5.580/98. Vitória: 1998.

ESPÍRITO SANTO. Manual Resolução do Conselho. Resolução 3.777/2014. Governo do Estado do Espírito Santo: Vitória, 2014.

ESPÍRITO SANTO. Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2030. Governo do Estado do Espírito Santo: Vitória, 2013.

ESPÍRITO SANTO. Projeto conceitual programa Escola Viva. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar 799. Vitória: Assembleia Legislativa. Publicada no Diário Oficial do Espírito Santo de 15 de junho de 2015a.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar 818. Vitória: Assembleia Legislativa. Publicada no Diário Oficial do Espírito Santo de 18 de dezembro de 2015b.

ESPÍRITO SANTO. Orientações Estratégicas 2015-2018. Vitória: Governo do Estado, 2015c.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Programa Escola Viva. Disponível em: <http://escolaviva.es.gov.br/>, acesso em 17 de setembro de 2019.

FREIRE, P. Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO UNIBANCO. Manual de Implementação do Programa Entre Jovens. Instituto Unibanco: São Paulo, 2010.

INSTITUTO UNIBANCO. Programa Jovem de Futuro. Disponível em: [http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10&Itemid=8](http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8), acesso em 10 de outubro de 2019.

LORROSA, F. Experiência e Alteridade em Educação (2004). Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. <http://www.online.unisc.br>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. In: \_\_\_\_\_. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001b, p.33 – 47.

PONCE, B. J.; ROSA, S. Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. Revista Teias, UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p.43-58, 2014.



# A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ADICIONAL PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Virginia Maria Carvalho Freire<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Para que o leitor conheça um pouco melhor o espaço do Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), que faz parte da história da educação maranhense, é necessário apresentá-lo. No século XXI passou a ser conhecido a partir da sua sigla IFMA, é uma instituição educacional centenária, que passou, e tem passado por reformulações ao longo da sua secular existência. Fundado em 23 de setembro de 1909, pelo, então, visionário Presidente da República do Brasil, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, iniciou suas atividades educacionais com o nome de Escola de Aprendizes Artífices na capital do Estado do Maranhão. Da mesma forma que, em outras capitais da Federação, estas escolas foram criadas e receberam os nomes de suas respectivas capitais, com o objetivo de proporcionar às classes menos favorecidas, social e economicamente, uma educação voltada para o mercado de trabalho. A Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís no dia 16 de janeiro de 1910.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Maranhão (1981), especialização em English for Specific Purposes pela Lancaster University(1989) e aperfeiçoamento em Atualização na Tecnologia Educacional para o Ensino de Inglês como LE pela Universidade Federal do Maranhão(1989). Atualmente é Professora EBTT do Instituto Federal do Maranhão, Membro de comitê assessor da Fundação de Amparo à Pesquisa ao Desenvol. Científico e Tecnológico - MA, Membro do Fórum de Relações Internacionais do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Fórum das Instituições De Ensino Superior da Associação Brasileira de Educação Internacional. Tem experiência na área de Letras.

Assim como a história do Brasil, a educação sofreu interferências do contexto político ideológico de cada época, o que acaba atingindo todas as Instituições públicas educacionais brasileiras, assim em 1937 novas mudanças voltaram a remodelar estrutura da educação e, é nesse contexto que a Escola de Aprendizes e Artífices do Maranhão passou a denominar-se Liceu Industrial de São Luís. Nesse mesmo diapasão, em 30 de janeiro de 1942, para atender às demandas para a educação no setor industrial, surge o Decreto Lei nº 4.073, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial e, é neste cenário que surgem as escolas técnicas industriais e, no Maranhão, o então Liceu Industrial, recebe o nome de Escola Técnica Federal de São Luís.

Seguindo esse percurso histórico, tem início a ditadura militar (1964-1985). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB) veio a ser reformulada, transformando o ensino profissional em médio (na época, chamado segundo grau). A partir de então, todos os cursos passariam a ter, compulsoriamente, o caráter profissionalizante. Nesse momento a Escola Técnica Federal de São Luís passa a ser denominada Escola Técnica Federal do Maranhão, no ano de 1965, através da Portaria nº239/65.

Passado esse período de turbulência que o Regime Militar impôs à educação, no ano de 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) pela Lei nº 7.863, tornando-se, destarte, apto para ministrar não somente os cursos médio integrado, bem como cursos de graduação e de pós-graduação. Essa Instituição vai ser alvo de novas mudanças, em 2006. Com a intenção de acelerar o desenvolvimento do interior do país, os processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, notadamente, menos favorecidas do país, o governo federal deu início a um ousado Plano de Expansão da Educação Profissional. A Fase I criou campos federais profissionalizantes em lugares periféricos dos centros urbanos, assim como, em municípios mais distantes desses mesmos centros urbanos. Em seguida, veio a fase II, com o objetivo de criar uma escola técnica

em cada cidade-polo do país, com o intuito de cobrir o maior número possível de mesorregiões e consolidar o compromisso da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional (Arranjo Produtivo Local- APL).

Sob a vigência do período democrático, em 2008, em um momento histórico, com uma visão política mais social e justa, o governo federal retoma o sonho do Presidente Nilo Peçanha, o de favorecer os menos favorecidos, em um projeto ainda mais ousado, mas adequado tempo atual. Devido a essa enorme expansão, foram criados, em dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, componentes de uma grande rede de educação que passa a denominar-se Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No Maranhão, com a integração das Escolas Federais Agrotécnicas, já existentes, e o CEFET/MA com suas Unidades Descentralizadas, nasceu o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, muito comumente conhecido por IFMA ou Instituto Federal do Maranhão. Hoje, este Instituto possui 29 *campi*, 03 Centros de Referência Educacional (em fase de implantação), um Centro de Referência Tecnológica (Certec) e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do Maranhão. A instituição oferece cursos de nível básico, técnico, graduação e pós-graduação para jovens e adultos.

Diante desse relato histórico, percebe-se que a instituição, inicialmente, mantinha o foco no ensino profissionalizante para jovens do ensino básico/técnico. Só a partir da década de 90 é que se abriu espaço para a educação superior. No ensino básico médio integrado ao técnico, a matriz curricular era comum ao médio, mas com componentes da matriz curricular profissionalizante.

## **2. O ensino de idiomas na instituição**

Por ser uma instituição centenária, o ensino de idiomas é retratado como um ator em vários momentos da sua história na arte teatral. O ensino da língua inglesa é introduzido nos currículos no

início da década de 60. Naquele momento, devido à forte influência do modelo alemão de ensino industrial e parcerias com o referido governo, o IFMA recebeu, como doação do governo da Alemanha, um laboratório para o ensino de língua inglesa, com 30 cabines individuais para os alunos, com toca-fitas cassete, *head fones* e para o professor uma mesa de som.

Era a época do ensino audiovisual e do ensino industrial, em que a língua inglesa era predominante nesta forma de ensino, haja vista a gama de manuais de instruções e outras *realias* em inglês com as quais o aluno haveria de se defrontar, nas atividades de estudo ou na vida laboral. Nas outras formas de ensino, havia espaço para o ensino do Francês, mas não no ensino industrial.

Na década de 80, após a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi introduzido o ensino de espanhol para o ensino médio e médio integrado ao técnico nas instituições de ensino brasileiras, tornam-se proeminentes e passam a dividir a cena com a língua inglesa, alternando-se por vezes, por outras sendo substituída.

Na década de 90, com a adoção do Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM), como forma de ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES), proposta essa que trouxe à baila a relevância das línguas “estrangeiras” modernas (ainda tratadas como estrangeiras até então). No IFMA, embora o alunado do ensino superior prestigiasse o aprendizado da língua inglesa como sendo importante para o seu desenvolvimento como aprendiz, na educação básica, em decorrência da importância de ser bem-sucedido no ENEM, o alunado opta pela língua espanhola.

No início dos anos 2000, com a criação das instituições de ensino componentes da grande Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica, estas passam a respirar os ares da globalização, do neoliberalismo e da internacionalização. O mundo deu uma guinada! O mercado de trabalho sofre enormes mudanças, a tecnologia, a ciência, o mercado, enfim, tudo isso chega às grandes transformações pelas quais a rede de educação profissional já vinha passando. Mas, resiliente e sábia, foi se

adaptando aos novos tempos e tempo é o que não existia no contexto educacional.

### **3. Política de internacionalização da rede federal de Educação Profissional, Científica E Tecnológica – REDE EPCT**

A política de internacionalização do IFMA está embasada em um documento de 2011, fruto de uma discussão coletiva, chamado *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, o qual foi desenvolvido no âmbito do Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (FORINTER, 2009). O IFMA, em diálogo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC), por intermédio de sua Diretoria de Relações Internacional, faz parte do referido Fórum. Este documento não é definitivo, é dinâmico e serve de base para a implementação das políticas de relações internacionais das instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O papel da atividade internacional nas Instituições de Ensino Federais do nosso país possui indubitavelmente um valor inestimável na troca de experiências com os mais diversos países do mundo desde o ponto de vista científico, tecnológico, cultural e gerencial. A organização e desenvolvimento das atividades de cooperação internacional necessitam da confiança e apoio da instituição onde se desenvolvem (FORINTER, 2009, 04).

É importante, que a Política de Internacionalização dos das instituições da Rede seja pautada na reciprocidade, solidariedade, equidade: tendo como princípios norteadores que precisam ser materializados na prática:

- Preocupação com o indivíduo - formação cidadã, ética e solidária.
- Equidade nas ações internacionais, institucional e individualmente.
- Valorização de particularidades regionais para definição de ações.

- Cooperação horizontal.
- Alcance global na cooperação internacional, mas sem esquecer o local.
- Incentivo a atuação em rede dos IFs, com coordenação e cooperação.
- Preocupação com os aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais.
- Tratar nos projetos de cooperação internacional a igualdade racial, a questão de gênero, a preservação ambiental, a questão indígena e os direitos dos portadores de necessidades especiais

Na construção do documento base, *Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, elaborado a partir das discussões dos membros do FORINTER, foram levados em consideração os princípios estabelecidos pelas declarações da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO, Paris 1998 e Paris 2009, da Conferência Regional de Educação Superior, IESALC-UNESCO, 2008, Cartagena de Índias, Colômbia, pelo Plano do Setor Educativo do MERCOSUL (2006-2010) e pelo documento *Concepção e Diretrizes para os Institutos Federais, SETEC-MEC, 2008* e, em todos os momentos, também esteve presente a concepção de que a educação é um bem público.

Diante do novo contexto da educação pública do Brasil, e com a acentuação dos processos de globalização e integração regional nos mais diversos âmbitos, é fundamental a compreensão do papel das Relações Internacionais no que se refere à Educação Pública e, especificamente, à Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (FORINTER, 2009, p.01).

Nesse sentido e em “consonância com esses processos”, foi de sua importância a “criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, pois essas Instituições “cumpram um papel importante para o fomento de uma nova etapa da Educação Profissional e Tecnológica do país”, isso acontece tendo em vista a materialização que se processa por meio dos programas e políticas específicas para o setor. Dentre elas, destacam-se a expansão da Rede Federal” esse novo paradigma enfatiza a formação do sujeito

enquanto ser humano de fato e de direito, numa formação “cidadã como complementação da formação técnica, a política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, a ampliação da oferta de cursos técnicos e tecnológicos, dentre outras” (FORINTER, 2009, p.01).

Esse novo caráter promove a realização de uma política coerente em todo o país, reconhecendo e valorizando a Educação Profissional e Tecnológica, que se dá a partir da integração dos processos de ensino, pesquisa e extensão. A Assessoria internacional vai trabalhar na tríade: ensino, pesquisa e extensão (FORINTER, 2009, p.01).

Para entender o novo formato que esse modelo de educação propõe é indispensável “considerar o âmbito internacional e assim garantir novas oportunidades que promovam a educação de qualidade dos Institutos Federais”. Destarte, no que tange a Educação Profissional e Tecnológica, é papel dos Institutos Federais promover a integração regional, desenvolvendo políticas específicas de cooperação e intercâmbio (FORINTER, 2009). Nesse sentido o estudo percebe que as Relações Internacionais representam instrumento fundamental para a melhoria da Educação, que se constitui elemento imprescindível para o desenvolvimento econômico e social do país” (FORINTER, 2009, p.03).

Cientes disso, pode-se considerar que se vive em um mundo que parece ter ficado menor, em que os processos educativos se acham envolvidos pela Tecnologia da Informação. Antes, concordava-se com pontos de vista de imediato. Diante desse novo modelo de sociedade informacional, o indivíduo se coloca em um patamar educacional nunca vivenciado. Nesse sentido, os estudantes, as famílias e os cidadãos, entendem a necessidade de buscar conhecimentos, tornando-se indivíduos que sejam capazes de ultrapassar as fronteiras impostas por um sistema burocrático complexo, como o sistema educacional brasileiro. Vale ressaltar a importância das interações, trocas de informação e culturas que vêm proporcionar uma qualificação destacada dentro das instituições de ensino, do mercado de trabalho, da sociedade em

geral. Uma troca cultural que traz a reflexão sobre os próprios costumes e cultura, influenciando seu meio e acrescentando pontos importantes advindos de outros meios sociais.

Frente à realidade trazida pela sociedade da informação, é preciso adentrar ao contexto da área educacional, quando fica evidente que conhecimentos sólidos e significativos sobre o ensino/aprendizagem de línguas não são opções e, sim, necessidades que crescem cada vez mais. De fato, isso se manifesta quando os estudantes de línguas estrangeiras percebem que a qualificação adquirida no século XXI é insuficiente, por entenderem a necessidade do conhecimento de que o falante de determinada língua só se consolida a partir do momento em que esse saber estiver atrelado ao conhecimento da cultura de origem.

Essa realidade sofre significativa alteração, quando Ivan Castells (1996 *apud* RIBEIRO e OLIVEIRA, 2014, p.06) afirmam, quando este fazia considerações a respeito das falas de Marshall McLuhan (1911-1980), ao dizer que “vivemos em uma sociedade que passa por profundas transformações, promovidas pela modernidade, sobretudo, pela revolução tecnológica,” nesse novo modelo de sociedade o espaço físico é desconsiderado pois as novas tecnologias vão “encurtando distâncias e colocando as culturas em interação, fazendo deste mundo uma aldeia global” (RIBEIRO; OLIVEIRA, 2014, p.01).

Em vista disso, com a proximidade virtual e, ao mesmo tempo real, proporcionada pelas novas tecnologias e facilidade de deslocamento dos indivíduos, mostra-se possível que haja o princípio de uma interação cultural. Tem origem um processo de tentativas e de buscas por um intercâmbio educacional, aqui tratada como internacionalização. Para apontar esse fenômeno dentro da educação, momento em que se defronta com o conhecido mundo sem fronteiras, no qual a burocracia e a falta de incentivos deixam de impedir o processo de internacionalização, exatamente para ter acesso ao dito mundo sem fronteiras. Frente a essas colocações, o capítulo objetivou analisar quais os reflexos desse processo de internacionalização na educação profissional, pois se justifica pelo entendimento de que esse

é um processo que cresce e se consolida, a partir das novas exigências educacionais, mas também sociais.

O capítulo aponta fatores que determinam quão válida é a internacionalização, principalmente, para estudantes cientes de que há possibilidade de um maior respaldo e credibilidade, ao possuir essa experiência curricular internacional. Ao mesmo tempo, tenta entender que motivos levam alguns alunos a não ter essa oportunidade enriquecedora, que é vista, praticamente, como uma obrigatoriedade. Via de regra, tem-se concluído que a falta de proficiência em língua estrangeira, aqui denominada adicional, é um dos fortes gargalos para estes fins.

#### **4. Materiais e Métodos**

Trata-se de uma pesquisa fundamentada em uma revisão de literatura, com caráter descritivo e qualitativo, sobre a importância da língua adicional para o processo de internacionalização, nas instituições de ensino. Foram utilizados, para compor este estudo, artigos científicos publicados nos últimos anos, alguns em língua portuguesa e outros em língua inglesa e francesa, escolhidos por terem maior acessibilidade ao conteúdo abordado e terem afinidade com o tema abordado.

Estes estudos foram coletados pela base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. A análise de dados foi realizada por meio da leitura e interpretação dos dados, para assim, responder aos objetivos deste estudo.

Os artigos foram procurados pelos descritores: Língua adicional. Globalização. Internacionalização.

#### **5. Língua adicional para o processo de internacionalização nas instituições de ensino brasileiras**

Desde a primeira década do século XXI, em sua mais recente onda de internacionalização da educação superior, o Brasil busca ampliar a participação, em projetos de pesquisa e inovação

tecnológica, desenvolvidos nos melhores centros de referência do mundo. Entre as novas políticas nessa direção, surge o Programa Ciência sem Fronteiras, que se configura no melhor exemplo ao eleger áreas de conhecimento consideradas estratégicas, para maior inserção e competitividade do setor produtivo do país no mercado global (BORGES; GARCIA-FILICE, 2016)

A língua é um fenômeno histórico-social público, ou seja, pertence a cada cidadão e é usada como meio de comunicação do indivíduo. Logo, as línguas pertencem a seus falantes, que as empregam de maneira que sejam entendidos e se façam entender. Não será um decreto que vai determinar o uso de um bem dos falantes – a sua própria língua. Sabendo disso, não há por que temer que a utilização de um punhado de estrangeirismos seja “lesiva à língua como patrimônio cultural” a ponto de provocar, segundo Bagno (2007, n.p) “uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa”. Partindo dessa premissa, é possível entender as tendências de internacionalização do ensino superior e quais as políticas que derivam dessa nova realidade.

### **5.1. políticas e tendências de internacionalização do ensino superior**

A partir da emergência da educação de massas, no século XIX, a problemática da educação, segundo Teodoro (2003, p.19), “tem vindo a tornar-se progressivamente um tema atual nos debates políticos em nível nacional e internacional”. Sobretudo, quanto ao que se refere ao contexto da globalização, em suas diversas formas de manifestação, a de cosmopolitismo mercantilizado, consumista e hegemônico, e a de seu contrário, ou seja, o cosmopolitismo contra hegemônico, de feição democrática e solidária, que Estevão (2012, p.19) prefere chamar de “cosmopoliticidade democrática”. As duas manifestações apresentam perspectivas nem sempre convergentes, a começar pelo entendimento acerca do papel ou dos fins da própria educação.

Nesse aspecto, continuam a encontrar eco, nas políticas de ensino superior, as antigas polêmicas entre os defensores das doutrinas empiristas. Na perspectiva de Reboul (2000, p.22), é necessário que “se eduque (...) para a sociedade, em função dos valores próprios desta”, e os partidários das doutrinas naturalistas, que se filiam na exigência de que se deve educar o indivíduo “para lhe permitir desenvolver-se segundo a sua própria natureza”. São conhecidas as controvérsias sobre a função reprodutora ou transformadora da educação nas sociedades hodiernas, traduzindo-se tais abordagens em diferentes modos, como atualmente são encaradas a missão e as funções da universidade.

Num cenário cada vez mais globalizado, no qual, de acordo com Morgado (2007, *apud* VARELA, 2013, p.02): “os critérios de teor econômico tendem a prevalecer sobre preceitos culturais e científicos”. Assiste-se às mudanças e ou tendências no sentido da alteração profunda da natureza, dos objetivos e das formas de concretização do direito à educação. O fato gera implicações em termos de redefinição das funções dos Estados e da progressiva desresponsabilização do poder central, quanto à educação em geral e à educação superior, em particular.

Uma das formas de manifestação de tais práticas e tendências consiste na uniformização de políticas educativas, em sede das reformas curriculares, com a prescrição de currículos uniformes de pronto-a-vestir e tamanho único (FORMOSINHO, 1987). Esses currículos se expressam por meio de múltiplos e sutis mecanismos de legitimação do conhecimento, como o evidenciam os protocolos, diretivas, recomendações ou apelos à uniformização ou aproximação dos currículos do ensino superior, com vista a facilitar a mobilidade dos estudantes e o reconhecimento recíproco dos percursos e certificados acadêmicos. Além disso, a tendência para a imposição da língua inglesa como língua “oficial” de comunicação interuniversitária e de validação do conhecimento produzido pelas academias, bem como a generalização dos *standards* de avaliação, com ênfase nos resultados prescritos ou induzidos a nível supranacional.

Os efeitos da globalização nas políticas educacionais são identificados por meio da introdução de expressivas mudanças, como refere Spring (2008):

a linguagem da globalização rapidamente entrou nos discursos acerca da escolaridade; os discursos educacionais referem-se ao capital humano, à aprendizagem ao longo da vida, para a melhoria das competências de empregabilidade, e ao desenvolvimento econômico (SPRING, 2008, p.331-332).

Impregnando-se da lógica mercadológica, as políticas e os projetos de reforma do ensino superior tendem a traduzir os discursos sobre a eficácia, a qualidade, a excelência e a abordagem por competências. De mais a mais, devem estar associadas ao desenvolvimento dos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho, subordinando-se tais políticas aos processos de prestação de contas ou de *accountability*. Para Afonso (2010), ainda que marcados por “oscilações mais ou menos acentuadas, a que não são indiferentes os regimes políticos, a natureza dos governos e os dinamismos emergentes das sociedades civis e transnacionais” (AFONSO, 2010, p.147).

Neste contexto, as instituições do ensino superior fazem face a contínuas pressões dos poderes político e econômico, no sentido de priorizarem a oferta de utilidades de curto prazo para o mercado. É digno de nota que, essas pressões mercadológicas desconsideram as funções simbólicas ou essenciais, que se expressam na promoção da alta cultura e traduzem “a ideia de Universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (SANTOS, 2008, p.165).

A pretensão de fazer com que as academias se submetam à lógica do mercado está bem presente nas políticas de organizações internacionais e de um número crescente de Estados. Nesse sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo meio das atividades sistemáticas “de recolha, tratamento e divulgação de indicadores sobre a educação”, é a instituição internacional que “mais marca a agenda internacional e

nacional na educação e mais influencia as próprias políticas nacionais e locais” (AZEVEDO, 2007, p.76).

Ora, as pressões no sentido de a universidade ser assumida como uma empresa e o ensino superior como mercadoria de consumo individual, provenientes do interior e do exterior do sistema de ensino superior, constituem uma séria ameaça à preservação da essência da Universidade. Constitui-se em riscos que podem ser traduzidos na privação das próprias empresas de uma entidade, capaz de subsidiar, com estudos e referências científicas para o seu próprio desenvolvimento sustentável numa perspectiva de médio e longo prazo, de acordo com Magalhães (2004, *apud* VARELA, 2013, p.02).

Impõe-se, nesse caso, a necessária vigilância em relação a políticas de partilha de conhecimento que, vinculando-se aos ditames do mercado e à ideologia da *accountability*, tendem a traduzir-se em “propostas nacionais que interpretam e fidelizam reformas idênticas” (PACHECO, 2011; VARELA, 2012, p.2).

Trata-se, segundo Steiner-Khamasi (2012), de reformas viajantes, posto que não se sabe de onde vêm e para onde vão, mas tendem a influenciar as políticas e práticas educacionais dos países e instituições acadêmicas.

## **5.2. Globalização e a língua inglesa**

De acordo com Crystal (2003), a revolução industrial foi o período em que se iniciou a substituição do trabalho artesanal pelo uso de máquinas. Na Europa, durante os séculos XVII e XVIII, o produtor que conhecia todo o processo produtivo passou a dividir espaço com as máquinas, que eram produzidas, inicialmente, na Inglaterra e exportadas para outros países desenvolvidos. Com o término da Segunda Grande Guerra Mundial, os Estados Unidos da América, em parceria com a Inglaterra, assumem um papel hegemônico. Com o advento da tecnologia, que configura a 3ª Revolução Industrial, no século XX, a língua inglesa teve mais influência tanto na Ciência, como no Comércio e Tecnologia. Nas

instituições de ensino, uma gama de aprendizes que sabiam o que desejavam aprender, o que necessitavam.

Na medida em que a população mundial aumentou, cada vez mais tornou-se necessária uma língua que facilitasse a comunicação, levando ao processo de internacionalização, motivado por fatores econômicos e políticos. Neste enfoque, a língua inglesa passa a ser um fator comum entre as relações internacionais, em um mundo cada vez mais globalizado, de modo que os países investem em novos mercados não apenas de forma política e econômica, mas também de forma cultural e social.

Na medida em que o consumo interno fica saturado, o processo de internacionalização se desenvolve cada vez mais, usando o mundo como um mercado livre. O Brasil, como não podia deixar de ser, faz parte deste processo de internacionalização, que iniciou, em especial, nos anos de 1950, no plano de governo de Juscelino Kubistchek, marcado pelo avanço no setor de transporte e energia. Segundo o historiador Leandro Carvalho (2010):

Para Juscelino Kubistchek e seu governo, o Brasil iria diminuir a desigualdade social gerando riquezas e desenvolvendo a industrialização e conseqüentemente fortalecendo a economia. Sendo assim, estava lançado seu Plano de Metas: o Brasil iria desenvolver 50 anos em 5 (CARVALHO, 2010, p.21).

Com isso, para ampliar o desenvolvimento econômico brasileiro, o programa de Juscelino Kubistchek considerava impossível o progresso da economia sem a participação do capital estrangeiro. Desta forma, as corporações internacionais investiram no Brasil buscando inserção de seus produtos e indústrias. Graças ao apoio do governo à mão de obra barata, acesso às matérias-primas, à redução de impostos e ampliação do mercado consumidor, deu-se o início deste processo de industrialização brasileiro.

Segundo Hamatsu, na matéria *O impacto da internacionalização*, publicada no Jornal da Unicamp, em 26 de agosto 2013, cada vez mais a economia não se baseia em países, mas em grandes corporações, ou seja, em grandes grupos empresariais. É oportuno

lembrar que, se a empresa não é fortalecida não há como ser competitiva globalmente.

O processo de internacionalização gerou desenvolvimento para o Brasil, com empregos, acesso a produtos importados por preços mais baixos, novas tecnologias e hábitos culturais. Esse processo, entretanto, provocou a exploração de mão de obra barata, bem como o aumento do consumismo e desvalorização do mercado nacional. Este processo trouxe o incremento no fluxo comercial pelo mundo todo, com o principal fator que é a modernização, sendo necessária cada vez mais o conhecimento em língua inglesa para adequar-se a esse novo mercado.

### **5.3. A globalização e a internacionalização**

O aumento do fluxo de pessoas de diferentes nacionalidades e culturas entre fronteiras, seja por meio de processos imigratórios, educacionais ou turísticos, vem contribuindo para favorecer o processo de disseminação do conhecimento. Esse processo foi, a princípio, incentivado pela distribuição de mercadorias, recursos financeiros, tecnologia e pelas questões culturais (HIRA, 2003).

Observa-se com esse processo a importância da globalização, uma vez que sua multidimensionalidade reflete uma interpretação mais ampla do que significa cultura e conhecimento. A alta tecnologia, a velocidade na transmissão de informações e amplificação das transações comerciais são aplicadas a um ambiente cada vez mais complexo e interativo, no qual participam vários atores, em vários níveis, como indivíduos, organizações e governos (MIGNOLO, 2000; SPIVAK, 2012; ZADJA, 2005).

Em conjunto com a educação, o movimento globalizante se tornou um tema de grande relevância para o mundo atual, sendo necessário entender e analisar tanto seus efeitos intencionais quanto os não intencionais (SANTOS, 2011; ZADJA, 2005). Em decorrência dos reflexos da globalização, as ações de internacionalização surgem como um efeito de causalidade, as

quais também provocam impactos em diversos setores dos negócios e da sociedade como um todo (DAL-SOTO *et al.*, 2013).

No entendimento de Bezerra (2013), o processo de internacionalização do ensino superior alavancou a partir dos anos 1990, no Brasil, a par do denominado sistema neoliberal, momento em que a educação superior passou a ser incorporada à área de comércio internacional, como um produto.

Um dos aportes em prol do processo de internacionalização do ensino superior diz respeito, conforme Maranhão e Lima (2009), à própria capacidade de promover e estimular a ação do multiculturalismo. Isso ocorre por meio da interação constante de pessoas de diversas origens étnico-culturais, o que resulta em troca de experiências, e no desenvolvimento de bases curriculares mais críticas e reflexivas nas instituições. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2006), essa interação transformaria as escolas no epicentro das mudanças sociais, em busca de condições de vida mais igualitárias para todos.

#### **5.4. O processo globalizante na educação superior**

O processo internacizante da educação superior, no domínio governamental, precisa ter um sentido estratégico para o país. A abertura das universidades brasileiras para o mundo necessita ser de mão dupla, no sentido de promover o *upgrade* com ideias renovadas, a partir da colaboração internacional entre diversos países e, por conseguinte, procurar a promoção do incremento nacional (DEARDORF *et al.*, 2012).

Nota-se o empenho para requerer a internacionalização da educação, com a intenção de fazer com que a comunidade educacional tenha o suporte necessário para abranger, contemplar e se proferir ante a interdependência entre os Estados, em diferentes setores, como o meio ambiente, a economia, a cultura e o social. Dessa forma, esse empenho deve organizar a comunidade acadêmica para atuar em um

espaço internacional e intercultural, cada vez mais presente em um mundo globalizado (SALMI *et al.*, 2014).

Segundo Hudzik (2011), a chamada para a internacionalização das universidades obedece a motivações que comumente não são expostas, estão gradativamente transformando e conjecturam o espaço concorrente internacional da sociedade do conhecimento, avigorando, ainda mais, o papel da educação superior na indústria do conhecimento.

A internacionalização estabelece um método de diagnóstico do estado da educação, do argumento socioeconômico da nação e das convergências globais, bem como uma revisão dos desafios do sistema. São analisadas a qualidade, o desenvolvimento de recursos humanos, gestão, uso dos sistemas de informação, obra científica e investigativa, capacidade em línguas adicionais, tais como a língua inglesa, fortalecimento das instituições de Ensino e flexibilização normativa, entre outros (CROSS; MHLANGA; OJO, 2011).

Ao constituir uma política para a internacionalização do ensino superior são estabelecidos subsídios de política pública que contestem a constituição de um projeto de Estado, caso em que a política pública se coloca entre uma circunstância realística e outra ambicionada. Identificam-se motivações econômicas, políticas, acadêmicas e socioculturais que amparam a ampliação econômica e tecnológica do país. No entanto, há dúvidas sobre como a internacionalização da educação, a partir dessas motivações, poderá contribuir para o crescimento internacional do Brasil, nesse ambiente competitivo (MANJARRÉS; GONZÁLEZ, 2014).

Diante desse contexto, o método de internacionalização no ensino superior é definido como uma ferramenta que valoriza a dimensão internacional, relacionando-a com o papel da educação na sociedade. Em outras palavras, a internacionalização é apontada como o processo pelo qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária (KNIGHT, 2004).

De forma similar, Reppold *et al.* (2010) afirmam que, internacionalização corresponde a um processo, consideravelmente,

complexo e multifacetado, que possui importantes implicações econômicas, políticas, sociais e culturais para os países, instituições e os agentes envolvidos.

## **6. Resultados e discussão**

A valorização do idioma de língua inglesa, em território brasileiro, motivou o crescimento da indústria, da tecnologia, dos meios de comunicações e ciência que estão associados à expansão do uso do idioma. A necessidade de criar vínculos, causada pela globalização fez com que vários países que apontavam para uma aliança econômica se unissem. Estas alianças resultaram em grandes avanços com a expansão mundial, agregando os meios de comunicação e transportes, o que estimula que as pessoas se conectem umas às outras de forma cada vez mais intensa no mundo. Além de uma questão política, a língua inglesa é formadora de pessoas bilíngues aptas a contribuir para o crescimento e sucesso da sociedade global.

Diante disso, a língua inglesa passou a ser um fator comum entre as relações internacionais, em um mundo cada vez mais globalizado. Os países investem em novos mercados, não apenas de forma política e econômica, mas também de forma cultural e social. Na medida em que o consumo interno fica saturado, o processo de internacionalização se desenvolve cada vez mais, usando o mundo como um mercado livre e, para isso, é preciso uma língua franca, no caso, a língua inglesa.

A internacionalização é parte da resposta e é constituída por diversas estratégias, políticas e atividades desenvolvidas por governos e instituições, como as universidades. A constituição de uma política de internacionalização para o ensino necessita apreciar a variedade de ponto de vista nas ações dos intérpretes nacionais, que geram a internacionalização.

De modo geral, o método de internacionalização das IES é determinado por um vasto número de variáveis, que podem influenciar, direta e indiretamente, o processo, seja por meio do estímulo, até mesmo pelo aconselhamento aos acadêmicos, para o

desenvolvimento de uma carreira internacional, ou, ainda, pelo desenvolvimento de currículo.

## 7. Conclusão

É imprescindível avaliar que, internacionalizar a educação, na sociedade contemporânea, que tem o saber como um dos pilares para o desenvolvimento, está ligada a um elemento estratégico para tanto.

Essa suposição, por sua vez, em se tratando do caso brasileiro, constata que essa probabilidade está inteiramente ligada às metas constituídas no âmbito do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A internacionalização, pela mobilidade estudantil e docente, visa melhoria na formação de nível superior, fortalecimento da pós-graduação, de grupos de pesquisa e inserção internacional nas redes de pesquisa.

## 8. Referências

- AFONSO, A.J. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: AFONSO, A.J. e ESTEBAN, M.T. (orgs). **Olhares e Interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- AZEVEDO, J. Sistema Educativo mundial. **Ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BEZERRA, Agnes Francisca Duarte. **Internacionalização da Educação Superior no Mercosul**: Novas Tendências nas Universidades Públicas de Brasil e Argentina. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas: 2013.
- BORGES, Rovênia Amorim; GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras**: paradoxos na

política de internacionalização. Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p.72–101.

BRASIL. DECRETO Nº7.566, DE 15 DE SETEMBRO DE 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7566.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7566.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. LEI ORGÂNICA DO ENSINO INDUSTRIAL. Decreto Lei Nº 4.073, De 30 De Janeiro de 1942. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 7863/89 | Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989.** Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109880/lei-7863-89>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN. LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: < <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 13.005/2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto de Criação da Rede IF no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.com.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.com.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm)>. Acesso em: 18 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de educação. Disponível em: <<https://arquivo.ifrs.edu.br/site/pdfgen.php?pag=https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=165&sub=2108>>. Acesso em: 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. **Tecnologia e Sociedade: a arte de repensar nossas práticas**, v. 7, n. 1, ago. 2014 [eletrônico]. – – Inhumas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014.

CARVALHO, Leandro. "Governo Juscelino Kubitschek (JK)"; *Brasil Escola*. 2010. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/juscelino-kubitschek.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CRYSTAL, David (2003). *English as a global language*. (2nd ed. First ed., 1997), Cambridge: Cambridge University Press.

CROSS, M.; MHLANGA, E.; OJO, E. **Emerging concept of internationalization in South African higher education: conversations on local and global exposure at the university of the Witwatersrand (WITS)**. *Journal of studies in international education*, Amsterdam, v. 15, n.1, p.75-92, 2011.

DAL-SOTO, F.; STALLIVIERI, L.; FELIX, R.; RODRIGUES, SANTOS, R, DOS, A; & CRESPI, T. **Processos de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)**. XXXVII, Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2013.

DEARDORF, D. et al (Org.). **The sage handbook of international higher education**. Califórnia, USA: Sagepublications, 2012.

ESTÊVÃO, C.V. **Políticas & valores em educação**. Repensar a educação e a escola pública como direito. V.N. Famalicão: Editora Húmus, 2012.

FORINTER. Política De Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. 2009. Disponível em: <[https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/politica\\_relacoes\\_internacionais\\_ifs.pdf](https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/politica_relacoes_internacionais_ifs.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2020.

FORMOSINHO, J. **O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único**. In: Vários, O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1987.

HAMATSU, Newton Kenji. *O impacto da internacionalização*. *Jornal da Unicamp*, 26 de agosto 2013. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/572/dissertacao-avalia-impacto-da-internacionalizacao-de-empresas>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

- HIRA, A. The brave new world of international education. *World Economy*, v.26, p.911-931, 2003.
- HUDZIK, J. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n.1, 2004.
- MANJARRÉS, N. J.; GONZALEZ, C. A. Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. In: SALMI, J. et al. (Orgs.) *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior em Colômbia*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.
- MARANHÃO, C. M. S. de A.; LIMA, M. C. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, São Paulo, Brasil, 33, 2009.
- MIGNOLO, W. *Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: University Press, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Institut de Statistique. *Recue il des données mondiales sur l' éducation statistiques comparées sur l' éducation dans le monde*, 2006.
- PACHECO, J.A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora
- REBOUL, O. *Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- REPPOLD, A.R., FILLHO, TORRES; CARDOSO, L.; VAZ, M. A. A Escola Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a internacionalização da educação superior. *Movimento*, 2020, v. 16, pp.217-238.
- RIBEIRO, A. L; OLIVEIRA, S. C. C. G da S. S. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade: a arte de repensar nossas práticas*, v. 7, n. 1, ago. 2014 [eletrônico]. -- Inhumas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014.

SALMI, J. et al. (Org.). Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

SANTOS, B. A. universidade no século XXI: para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. A. universidade no século XXI, Para uma universidade Nova, pp.15-78. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, T. Globalization, emerging powers, and the future of capitalism. *Latin American Perspectives*, v. 38, n. 2, p.45-57, 2011.

SPIVAK, G. C. An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2012.

SPRING, J. (2008). Pesquisa sobre globalização e educação. *De Revisão a educação pesquisa*, 78 (2), 330-363.

STEINER-KHAMSI, Gita. Understanding policy borrowing and lending. Building

Comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp.5-17). London: Routledge.

TEODORO, A. Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

VARELA, Bartolomeu. L. Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde. Texto de comunicação à 3ª Conferência Internacional do FORGES (Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa). Recife, Brasil, de 4 a 6 de Dezembro de 2013. Disponível em: <[http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/3217/1/Tend%C3%A2ncias%20internacionais%20e%20pol%C3%ADtica%20do%20ensino%20superior%20em%20Cabo%20Verde\\_Dez%2013.pdf](http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/3217/1/Tend%C3%A2ncias%20internacionais%20e%20pol%C3%ADtica%20do%20ensino%20superior%20em%20Cabo%20Verde_Dez%2013.pdf)>.

Acesso em: 23 ago. 2020.

\_\_\_\_\_, B. (2012). Práticas e tendências de evolução do trabalho pedagógico no ensino superior: o caso da Universidade de Cabo Verde. In LEITE, C. & ZABALZA, M. (Coords.). *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docência*. Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp.1119-1132.

ZADJA, J. International handbook on globalisation, education and policy research. In: WHITE, W. (Ed.). International handbook on globalisation, education and policy research: global pedagogies and policies. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005.

# DESAFIO DO PROFESSOR EM ARTICULAR ESTRATÉGIAS PARA MEDIAR O CONHECIMENTO

Paula Silvestre Santos<sup>1</sup>

## 1. Introdução

A educação brasileira passou uma apatia no desenvolvimento educacional de longa data e, mesmo depois do inquérito de 1926 que acarretou o Manifesto dos Pioneiros, liderados por Fernando de Azevedo. As dificuldades em se ofertar uma educação igualitária e universal continuam imbricadas aos interesses políticos.

Contudo, o lento processo de desenvolvimento educacional contínuo, pelo qual a educação passou, deixou visível que essa mudança não se dissocia da renovação da mentalidade de uma sociedade globalizada e capitalista. Desta forma, os professores têm que admitir que esta mudança se constitui dentro da escola e eles possuem prerrogativas inerentes às atividades docentes.

Segundo Azevedo *et al.* (2010):

Mas, esse generoso movimento, que se desenvolveu, através de obstáculos e compromisso, não foi, como não é apenas uma campanha de destruição de velhos ídolos. O que o caracteriza nitidamente, desde o início, é mais do que

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências p/ o 1º - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José- FAFI, Cachoeiro de Itapemirim- CI/ ES,1995. Pós Graduada em Matemática e Estatística: Universidade Federal de Lavras – UFLA/MG, 2002. Graduada em Matemática: Universidade Castelo Branco – UCB/RJ, 2005. Pós Graduada em Matemática Educacional: Faculdade de Tecnologia- FACL, CI/ES 2016. Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional: FACL, CI/ES 2016. Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis: Universidade Federal de Ouro Preto/MG- 2017. Mestranda em Ciências da Educação- Universidad Del Columbia, Paraguai. Endereço Eletrônico: paulasantosliceu@gmail.com.

uma tendência, um esforço para realizar, um idealismo construtor que, na plena posse dos novos fins de educação, soube coordenar e sistematizar os meios para atingi-los (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.23).

Nessa cruzada magnífica de renovação educacional, não se “destruiu” senão para “construir” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.23) Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores.

Fernando Azevedo *et al.* (2010) afirma que a revolução de mentalidades é o passo mais importante para uma mudança de estruturas. Em vista disso, o professor, como qualquer outro ser humano, precisa alcançar uma característica profissional que o qualifique para o atual modelo societário. Para tanto, deve dedicar-se à valorização do tempo, de modo a refletir e observar os pressupostos curriculares que integram a tecnologia, a ciência e a cultura, e possibilite ao educando se apropriar de habilidades que nortearão sua formação.

O processo educacional deve abarcar o processo de desenvolvimento no âmbito evolutivo do ser humano, possibilitando o desenvolvimento científico e tecnológico do sujeito em transformação social. Que deixe de lado a homogeneidade tradicional em que todos caminham pelos mesmos caminhos que levam ao mesmo alvo, isto é, a reprodução.

A inversão de prioridades ressalta a pouca importância que se destina à compreensão do significado dos saberes, sob a forma de crescimento econômico e social que caracteriza o sistema capitalista, em que a educação se estabelece. Entretanto, as ações devem contemplar a erradicação das desigualdades sociais apesar de o mesmo sistema antecipar decretos que não proporcionam um ensino de qualidade para todos. Sistema que parte do pressuposto econômico que visa o cumprimento de metas, sugerindo um ensino público despreparado para atender à demanda em toda a sua estrutura política e social.

Frente a essas constatações, o artigo tem como objetivo discutir o desafio do professor em articular estratégias para mediar o conhecimento. Justifica-se esse debate por entender que o educador

precisa refletir sobre seu papel frente ao desafio de desenvolver a aprendizagem. Deve romper com certos paradigmas pedagógicos, que consideram o aluno mero receptor de informações e mediar o conhecimento para ampliar o processo.

Sem desconsiderar algum outro método, as estratégias para que as aulas transcorram de maneira criativa e instigante, devem considerar a diversidade cultural e as necessidades que constituem cada ser humano. O professor precisa estar continuamente conectado e receptivo em aprender, em atualizar-se a fim de assimilar saberes, além de sua formação, para responder aos anseios do aluno durante o processo. As competências e habilidades precisam ser internalizadas com prazer e com clareza de suas aplicabilidades.

Na escola se evidenciam a pluralidade, desafios constantes nos quais as relações humanas têm que ser baseadas no respeito e no diálogo. O professor e os integrantes do ambiente escolar precisam ser cautelosos, no sentido de estabelecer fatos como verdades e assim promover as desigualdades sociais, pois esses são processos que podem prejudicar um aluno ou determinado grupo. No processo educacional, é possível que o professor não consiga identificar todas as múltiplas e diferentes necessidades humanas, entretanto deve estar disposto a assimilar as mudanças pedagógicas estruturais que surgirem, no decorrer de profissão para atender a essa demanda.

## **2. Métodos e Materiais**

Os métodos orientam a produção de um estudo e, no caso desse artigo, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois tudo que se conhece sobre o tema não é suficiente para responder o problema. Segundo Gil (2008, p.38), “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. A abordagem é qualitativa, apropriando-se dos escritos de LAVILLE & DIONNE (1999, p 43) quando explicam que, nesse tipo de estudo

o pesquisador toma consciência de um dado, faz a observação do fato ou de uma leitura sobre o fato, por meio de uma referência. Quanto ao procedimento, o capítulo seguiu os preceitos da pesquisa bibliográfica, quando foram consultados teóricos e estudiosos que debruçaram sobre o assunto.

### **3. Uma reflexão sobre o desafio do professor em articular estratégias**

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998 (PCNs) norteavam um novo modelo educacional, que propunha reorganizar a implantação de projetos interdisciplinares, entre as diferentes áreas do saber. Na ocasião, os temas transversais subsidiavam um modesto diálogo entre as disciplinas, com o intuito de significar a apreensão de conteúdo, proposta inovadora que indicava a desfragmentação do conhecimento.

Segundo Gallo (2000), as propostas interdisciplinares – com todas as suas adjetivações e outros conceitos próximos, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos.

Ao analisar a educação no final do século XIX, era possível identificar que o sistema educacional dissimulava traços de uma educação elitista e excludente, que se arrastou até o século XX, marcado por um ensino fragmentado, mas que se adequava ao contexto social que procurava se integrar à incipiente industrialização e que se preocupava em atender à população urbana. É o início do êxodo rural, em que as pessoas se dirigiam para as cidades em desenvolvimento, em busca de uma vida melhor.

As propostas interdisciplinares – com todas as suas adjetivações e mesmo os outros conceitos próximos a ela, de multidisciplinaridade e transdisciplinaridade – surgiram exatamente para possibilitar esse livre trânsito pelos saberes, rompendo com suas fronteiras e buscando respostas para assuntos complexos, Gallo (2000).

Surge então uma nova demanda social e o século XXI continua o movimento com impactantes revoluções sociais, possivelmente, impulsionadas pela solidificação do sistema capitalista que se fortaleceu com uma geração globalizada do século XX. Uma geração que se conectou ao mundo virtual das redes sociais, do acesso à informação, das *fake news*, cada vez mais cedo e célere. A escola, no entanto parece estar em outra realidade, com métodos tradicionais de ensino, em um contexto social envolvido na Tecnologia da Informação.

É admissível que existam diferentes linhas didáticas pedagógicas e que cada professor se identifique com uma delas, na tentativa de mediar a aprendizagem, visto que cada um traz uma história pessoal e uma forma distinta de ver o mundo.

Para Morin (2001), o conhecimento

[...] complexidade é um problema e não uma solução. Complexidade (complexus) significa o que foi tecido junto; assim, elementos diferentes são inseparáveis, constituídos do todo (como o econômico, político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico). Há um tecido interdependente entre o objeto de seu conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2001, n.p).

Desta forma, uma reflexão sobre o desafio do professor, em articular estratégias para mediar o conhecimento, emana de sua obrigação não apenas de ensinar, mas abarca um ponto fundamental, elevar o bom relacionamento com o educando e expressar respeito. É o respeito ao próximo que torna o sujeito dono de sua própria história e suas construções.

Marcos Méier (2009), Mestre em Educação, Psicólogo e *Trainer* pelo *International Center for the Enhancement of Learning Potential* (ICELP) afirma em seu artigo, *Como mediar a aprendizagem de seus alunos*, publicado na revista *pontocom*:

“Para ser bem-sucedido como professor, não basta saber o assunto. Não basta conhecer novas tecnologias. Não basta ser popular com os alunos. Esta é apenas uma parte da história. Para dar boas aulas é necessário aprender uma série de coisas que não estão escritas nos livros de Pedagogia nem nos

livros de auto-ajuda e raramente foram ensinadas na faculdade” (MÉIER, 2009, n.p).

Marcos Méier (2009) acrescenta mui sabiamente dizendo que

“Um professor pode potencializar sua ação modificando sua postura como educador. É necessário aprender como desafiar, incentivar, provocar e desequilibrar saberes pré-concebidos. É fundamental que o professor torne-se cada vez mais dispensável, e o aluno, cada vez mais autônomo. Há um provérbio que diz: “O verdadeiro mestre é aquele que, com o passar do tempo, torna-se inútil”. É porque o mestre deve ensinar mais que conteúdo, deve ensinar como construí-lo, permitindo que seus discípulos o ultrapassem” (MÉIER, 2009, n.p).

Individualmente, o professor possui prerrogativas paradigmas que norteiam seu modo de ministrar as aulas, com a função de observar a manutenção estrutural e a maneira com que os impactos do crescimento social e econômico interferem em suas atividades. O professor insurge não apenas de suas prerrogativas, mas também de um sentimento nutrido por uma consciência de seu papel, que indica sua responsabilidade ao buscar uma metodologia que instigue o aluno a pensar.

As perspectivas educacionais direcionam um ensino que vislumbre a inserção do educando, por meio de uma ação conjunta e transformadora do conhecimento literário, tecnológico e concreto esperando que o educando se aproprie de um conhecimento significativo podendo utilizá-lo em benefício próprio ou atendendo à coletividade.

Portanto, o professor precisa aperfeiçoar seus conhecimentos e adquirir subsídios que se sobreponham às dificuldades existentes no espaço escolar. Necessita se apropriar de posturas e argumentos que sejam satisfatórios durante sua formação. Além disso, o professor precisa articular metodologias que incentivem a diminuição de rupturas, da fragmentação do conhecimento, e ofertar possibilidades inovadoras para que o aluno reorganize as informações que recebe em tempo real e aplique, com desenvoltura,

os conceitos apreendidos na escola, no mercado de trabalho e em qualquer momento oportuno.

Sem dúvida, existem desafios, no entanto, o professor, sob uma perspectiva educacional globalizada, precisa incluir o aprimoramento de aptidões no curso das atividades, relativas à profissão, além da necessidade em exteriorizar o conhecimento de forma criativa, propondo a elaboração de uma aprendizagem que signifique conceitos. Uma reflexão sobre a importância da atividade docente implica uma política comprometida com a valorização humana e suas relações com o meio no qual se constitui.

Segundo Morin (2001, p.1-2), para compreender o que é conhecido não se pode isolar os objetos do conhecimento. É preciso, “recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.”

Incontestavelmente, a valorização da cultura individual deve propor práticas pedagógicas diversificadas, pois apresenta um planejamento multifacetado, ao considerar que o indivíduo é uma instituição física, humana, espiritual e a relação de ensino/aprendizagem precisa respeitar esta multifaceta do ser humano. Rocha (2006) destaca a importância da utilização de metodologias capazes de priorizar a aplicabilidade de estratégias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do espírito crítico, capazes de favorecer a criatividade e alcances lógicos das explicações propostas.

Alves (2004) afirma que a escola deve romper com modelos engessados, se quiser recuperar seu encanto e, sobretudo a paixão dos alunos. Diante da consideração do autor, a expectativa de uma mudança na educação se amplia quando se ancora o papel do professor. A proposta curricular dos dias de hoje já não é suficiente, os alunos mudaram e o professor precisa se reinventar, precisa inovar suas práticas e encantar os alunos com métodos de ensino atualizados. Desse modo, o aluno pode ter interesse em participar de suas aulas e, portanto, deve ter suas práticas subsidiadas em conformidade com a proposta curricular vigente, um modelo social

que dialoga com o natural e o científico para que sejam coatores de seu progresso.

Santana (2017) destaca em seu artigo *A Educação Segundo Edgar Morin*, que Morin (2008), um dos principais pensadores contemporâneos distingue entre perspectivas restritas, limitadas, e amplas ou generalizadas, da complexidade (MORIN, 2008). O caminho indicado por Morin é o da visão que se retira do âmbito estreito da disciplina, compreende o contexto e adquire o poder de encontrar a conexão com a existência. É preciso romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas. Reformar esta tradição requer um esforço complexo, uma vez que esta mentalidade foi desenvolvida ao longo de inúmeras décadas (MORIN, 2008).

### **3.1. A aplicação de práticas para ampliação da aprendizagem**

A unidade escolar precisa articular meios para que a participação da comunidade esteja em consonância com os objetivos educacionais. Além disso, deve propor ações que possibilitem a interpretação das variações sociais necessárias ao desenvolvimento intelectual dos educandos, observando a missão da escola no sentido de formar sujeitos éticos, com competências e habilidades para prosseguirem nos estudos, na vida e no trabalho.

Sobretudo, o professor precisa ter o cuidado em conectar as áreas do saber para suprir as expectativas do currículo que se embasa na complexidade e a na diversidade encontrada em sala de aula, sem deixar de lado as especificidades de cada aluno. Deve despertar o aluno para pensar e valorizar seu meio, de modo que o conhecimento não seja apenas um amontoado de fatos que não se encaixam sem sua contribuir para a ressignificação de conceitos.

Em vista disso, considera-se o planejamento como o centro da articulação de uma aula pela qual o professor é o responsável. É a oportunidade para articular o diálogo entre os componentes

curriculares visando a convergência da oferta de um ensino integral e significativo. Em uma ação contínua, o professor precisa analisar seu planejamento para facilitar a aprendizagem e a assimilação de novos conceitos, acomodando o tempo cronológico e o natural de cada aluno.

A apresentação da sequência didática é, sem dúvida, uma demonstração do comprometimento do professor com a formação do aluno e deve ser estruturada para responder às especificidades encontradas no momento da aula, interligando os conteúdos e dando sequência lógica ao avanço das competências.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2018), no âmbito de suas atribuições indica que o professor direcione a sua aula para que estimule a curiosidade, a pesquisa, a discussão, a polêmica entre os alunos. Sugira atividades práticas para que ocorra construção, troca de ideias entre colegas, registros e divulgação dos novos conhecimentos; ou exploratórias que contemplem a interação, estimulem a comunicação e a troca de ideias e descobertas. Proponha atividades nas quais os alunos se sintam desafiados a resolver problemas e tomar decisões a respeito do que é preciso estudar, refletir e produzir.

A Secretaria ressalta que o uso de estratégias e procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o aluno aprende não é um ato isolado, nem escolhido ao acaso pelo professor. Uma aula com boas estratégias promove a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem, seja alcançado. É igualmente importante que a organização da tarefa garanta a máxima circulação de informações entre aluno/aluno, aluno/professor, professor/aluno e que o tema explorado não seja um objeto escolar sem significado social.

A inobservância das necessidades socioemocionais, em um aluno do século XXI, pode acarretar uma aprendizagem que não dialoga com a realidade e pode abrir uma lacuna em seu livre acesso a transformações úteis ao processo histórico do ser humano. Discutir sobre temas da atualidade, para conectar o mundo real ao aluno que, em algum momento, seja pela falta de condições

naturais ou estruturais, não consegue aprender por não ver sentido no que ouve.

Desse modo, uma aula com modelagem, por exemplo, pode viabilizar o processo de transformação da informação em conhecimento e proponha novas aprendizagens, em que o aluno precisa ser questionado, considerar sua evolução científica também é importante. O professor tem participação essencial na elaboração de novas formas de ensinar, sua responsabilidade aumenta, pois necessita adaptar-se às diferentes linguagens e criar oportunidades para além das situações intelectuais. O conhecimento concebido como um encontro democrático entre professor e aluno, em que os dois aprendem juntos.

Em uma entrevista, Ensinar é despertar o ‘tesão’ da alma, em 10 de março de 2014, ao Diário da Região, em São José do rio Preto, São Paulo, Alves (2004) insinua que “O ensino está engradado. Não é por aí. A educação existe para provocar a curiosidade e a inteligência. Isso é a coisa mais importante. A inteligência existe, mas está adormecida. Nada a obriga a funcionar.”

Não é difícil encontrar alunos insatisfeitos com a rotina escolar e isto, em muitos casos, explica o empenho de uma instituição de ensino ao propor ações inovadoras, pensando em reorganizar o processo de aprendizagem e a forma com que abordam os planejamentos de seus professores.

É sabido que, popularmente, a matemática tem pouca aceitação, devido a suas características de exatidão e pensamento abstrato, que fazem de sua aprendizagem uma atividade pouco prazerosa. A componente curricular de Matemática, por essa razão, demanda metodologias de ensino que sejam capazes de atrair a atenção dos alunos e motivá-los a aprender matemática “fazendo matemática”.

Vale dizer que, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1998) vislumbraram na geometria possibilidades de trabalhar a matemática de uma forma mais significativa, por meio de projetos e da resolução de problemas relacionados ao cotidiano. O campo da geometria contribui com a aprendizagem dos conteúdos de números e medidas, estimula os alunos a observar,

perceber semelhanças e diferenças, identificando regularidades e por esse motivo deve ser trabalhado efetivamente em salas de aula.

Como espaço educador, a escola deve estar empenhada em garantir a democracia, evidenciando a diversidade como desafios constantes, para que as relações humanas sejam construídas no respeito e no diálogo, assinalando uma educação integrada com as transformações sociais.

As habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento indicam a necessidade de se articularem a diferentes. Indubitavelmente, as questões referentes à aprendizagem precisam ser articuladas a fim de contemplar o ensino e o ensinar a pensar deve ser a base das estratégias que alavancam o saber.

#### **4. Considerações finais**

Evidencia-se, desta forma, que uma reflexão sobre o desafio do professor em articular estratégias para mediar o conhecimento, objetivando a ampliação da aprendizagem, deve ser caracterizada pelas ações do professor que deve estar atento às alterações que permeiam as atividades docentes.

Como professor, deve estabelecer maneiras de cumprir a legitimidade de suas prerrogativas e proporcionar à comunidade escolar uma educação que responda positivamente às mudanças socioeducativas que o contexto histórico propõe.

O mundo mudou e o modelo tradicional de ser professor precisa agregar novos métodos de ensino e, neste sentido a pesquisa deve estimular o debate sobre a necessidade de se aplicar práticas que relacionem a escola com a vida do aluno.

As aulas devem ser diversificadas e oferecer a vinculação entre diferentes áreas do saber, além de o professor estar atualizado com as transformações globais. Desse modo, deve subsidiar seu discurso propondo a inter-relação do conteúdo de sua disciplina com a antropologia, a natureza, o mental e o biológico, programar ações que promovam o desenvolvimento intelectual integrado do aluno, oferecendo-lhe possibilidades de evoluir sua mente. Na

intenção de promover a acessibilidade e as condições de que necessita para refletir sobre questões de seu cotidiano.

Propositamente, o capítulo propõe uma reflexão sobre práticas docentes ao se discutir a importância do professor no processo formativo do estudante, pois interferem diretamente em seu desenvolvimento.

Portanto, a intencionalidade em possibilitar a aprendizagem para os estudantes deve vincular estratégias ao ensino, abarcando o compromisso de formar cidadãos politicamente críticos e autônomos, atores de uma aprendizagem contemporânea e contínua, que esteja em consonância com as diferentes áreas do saber.

## 5. Referências

ALVES, Rubem. O desejo de ensinar e a arte de aprender. Campinas: Fundação EDUCAR/ DPaschoal, 2004.

AZEVEDO, Fernando. A educação e seus problemas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

\_\_\_\_\_, Fernando. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.– (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-61. Educação – Brasil – História. I.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. <Acesso em: 04 maio 2019.

DIÁRIO DA REGIÃO EM SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, SP. Disponível em: <[https://www.diariodaregio.com.br/\\_conteudo/cultura/ensinar-%C3%A9-despertar-otes%C3%A3o-da-alma-1.92498.html](https://www.diariodaregio.com.br/_conteudo/cultura/ensinar-%C3%A9-despertar-otes%C3%A3o-da-alma-1.92498.html)>. Acesso em 31 mar. 2019

GALLO, de S. Do livro: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em:

<[http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade\\_e\\_educacao.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm)>. Acesso em: 4 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil.- 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MÉIER, Marcos. **Como medir a aprendizagem de seus alunos**. Revista pontocom. 2009. Disponível em: <<http://revistapontocom.org.br/2009/06/page/2>>. Acesso em: 20 jun.2020.

MORIN, Edgar. O desafio da complexidade. In: MORIN, Edgar. Ciência com consciência. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. Disponível em: <<https://filosofiadoserdao.wordpress.com/2017/04/15/o-desafio-da-complexidade/>>. Acesso em: 04 maio 2019.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2019.

ROCHA, Ângela Moser. et al. Olimpíada de Ciências e Matemática. In: Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 9, 2006, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul: 2006.

SANTANA, Ana, Lucia. **A Educação segundo Edgar Morin**. Revista Info Escola, Navegando e Aprendendo. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-edgar-morin/>>. Acesso em: 03 maio 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/dicas\\_producao\\_aulas.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/dicas_producao_aulas.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2019.



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

Regina Cláudia Bentes Mafra<sup>1</sup>

## 1. Introdução

No presente estudo busca-se refletir sobre a presença/ausência das discussões sobre sexualidade, identidade sexual e corpo na formação docente, sobretudo, nessa época complexa e contraditória chamada de contemporaneidade ou pós-modernidade.

Não obstante em nossas reflexões nos restringimos ao campo da formação docente, surge a hipótese de que é que esse momento da formação profissional se constitui como fator decisivo para o trabalho a ser desempenhado nas escolas de educação básica. Com isso, estamos distantes de afirmar seu caráter determinista, reconhecendo, ao contrário disso, a forte influência que as práticas vivenciadas durante esse período exercem sobre a formação das subjetividades dos/as futuros/as professores/as e, conseqüentemente, na forma a partir da qual as subjetividades dos/as alunos/as serão formadas.

Em outras palavras, as experiências vivenciadas pelos/as alunos/as durante o processo de formação apresentam forte tendência de serem reproduzidas tal qual foram vivenciadas nessa etapa. Portanto, ao informar que o corpo está ausente a formação docente, nas escolas de educação básica, mais que ausência, é preciso reforçar as afirmações de Louro (2008) e de Moita Lopes (2010), sobre o apagamento dos corpos. Professores/as em formação têm seus corpos apagados; as práticas cotidianas de

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay, Atualmente especialista em Educação, atuando como diretora na EEEM Aluísio Loch – Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail: bentes.mafra@gmail.com.

nossas escolas acabam por reproduzir o modelo da racionalidade moderna, vivenciado, amiúde, nos cursos de formação inicial, que só educa a mente, separando-a dos corpos.

## **2. Educação como ato político**

A incorporação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, no sistema nacional de educação trouxe diferentes desafios, tanto em termos pedagógicos quanto políticos. Um destes desafios reside justamente na formação do profissional que atua junto às crianças nas creches e pré-escolas de todo o país.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), a formação do(a) professor(a) da Educação Infantil deve ser coerente com as especificidades e necessidades do perfil a ser atendido. De fato, não basta mais ser cuidador, berçarista, pajem ou recreacionista para se trabalhar com crianças de zero a cinco anos de idade, pois a concepção ancoradora dessa modalidade de ensino passa a ter, além de um sentido de cuidar, a exigência de sua indissociabilidade ao educar.

Em razão disso, em seu Art. 62º, a LDBEN determina que:

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

Apesar das dificuldades de se implementar o texto legal em diferentes regiões do país, cujas peculiaridades trazem condições adversas, e decorrido tanto tempo de sua promulgação, acontece a urgência de uma sólida formação inicial e sua continuidade em espaços formativos diversos proporcionados tanto nas próprias escolas onde lecionam os professores, quanto através de cursos, palestras, oficinas, seminários ou fóruns, fundamentais para um novo olhar sobre a Educação Infantil.

Além disso, a pesquisa de sua própria prática mediada pela reflexividade teórica é um elemento decisivo para o estabelecimento de novas referências pedagógicas. Nesse caso, pesquisar práticas inovadoras que alcancem o almejado sentido intrínseco do cuidar e educar para a diversidade. Todos estes espaços contribuem para o processo constitutivo da identidade docente e seus reflexos no cotidiano institucional.

Segundo Nascimento e Hetkowski, a formação da identidade docente se caracteriza como um longo processo de construção que acompanha o(a) professor(a) durante toda sua vida, fazendo parte desta trajetória contribuições adquiridas em diversos momentos e situações institucionais. Para os autores, a identidade está em construção:

[...] Ninguém nasce com uma identidade pessoal definida, a mesma se constitui ao longo da existência humana, na relação com os outros e com o meio sociocultural. Da mesma forma, a identidade profissional (NASCIMENTO E HETKOWSKI, 2007, p.216).

Trata-se, portanto, de um refazer-se cotidiano, que deve ser provocado no sentido de reconstruir a si mesmo e à sua prática. A respeito disso, Kramer (2006) ressalta que um fator importante relacionado à formação da identidade docente é a forma como o professor lida com diversas situações ocorridas no cotidiano escolar, sua postura, suas crenças e princípios de vida, sua forma de se relacionar e entender o ambiente de trabalho. Mas, para que esse processo todo ocorra é preciso que existam condições que o estruturam, oferecidas pelas escolas e pelo sistema de ensino, em diferentes níveis.

Para Oliveira (2006, *apud* PEREIRA e MIZUSAKI, 2015, p.80):

[...] A prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Assim, o processo reflexivo entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima mesmo da identidade profissional. O que demonstra seu caráter dinâmico dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral (PEREIRA e MIZUSAKI, 2015, p.80).

Ao falar sobre professor reflexivo, assim o define Alarcão:

[...] A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores (ALARCÃO, 1996, n.p).

A reflexão necessária à prática docente permite ao professor analisar e avaliar constantemente seu trabalho, sempre que necessário, mudar seus fazeres pedagógicos.

Segundo Alarcão (2007) e Kramer (2006), para o(a) professor(a) a reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental e pode ser entendida como um processo de avaliação de planos, objetivos, das necessidades das crianças e da adequação do planejamento. Diante disso, Alarcão (2003) considera a reflexão um modo do professor de avaliar o próprio desempenho:

A reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos. Desse modo, uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente (ALARCÃO, 2007, n.p).

A reflexão do(a) professor(a) precisa ser organizada e ter métodos que a sustente, devendo analisar se o trabalho desenvolvido na sala corresponde ao previsto no planejamento. Essa revisão da prática permite ao mesmo tempo uma mudança refletida e também a construção de novos saberes, de ordem identitária, profissionais e experienciais.

Conforme Tardif (2007), os saberes são uma construção de conhecimentos que auxiliam a prática do(a) professor(a). O saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p.54). Os saberes que o(a) professor(a) utiliza em sua prática possibilitam que o ensino aconteça de forma produtiva, pois são

saberes construídos ao longo da sua vida pessoal e profissional, proporcionando uma prática pedagógica reflexiva.

Desta forma, para Tardif (2007), os saberes docentes são elementos constituintes da prática do(a) professor(a). “[...] Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2007, p.50). Contudo, segundo este autor, os(as) professores(as) produzem esses saberes a partir da compreensão da sua realidade e por serem conhecimentos de sua prática, esses são chamados saberes práticos ou experienciais.

Tenório e Silva (2010) enfatizam que:

Os saberes que o professor mobiliza, oriundos do próprio processo de trabalho, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TENÓRIO e SILVA, 2010, p.309).

Contudo, a educação é um ato político, por isso o(a) professor(a) reflexivo deve estar consciente de seu papel na vida educativa, social e afetiva do(a) aluno(a). Em sua profissão está o papel de favorecer oportunidades de desenvolvimento integral, de conscientização, de politização.

Essa identidade docente, esses saberes e a reflexividade alinham-se a uma nova dimensão do que é o trabalho do(a) professor(a) hoje na Educação Infantil. Se ao longo de sua trajetória esta modalidade de ensino foi marcada pelo assistencialismo e pelo improvisado de espaços, de lugares, de tempo, de professores, hoje a criança e a Educação Infantil assumem outra perspectiva, alcançada graças às pressões sociais e às lutas de movimentos sociais e instituições que colocaram em destaque o papel da mulher na sociedade e a dimensão da criança nesse cenário. Vale destacar a ponderação de Soares (2009) sobre o percurso da Educação Infantil:

A Educação Infantil sofreu grandes transformações nos últimos tempos. O processo de aquisição de uma nova identidade para as instituições que trabalham com crianças foi longo e difícil. Durante esse processo surge uma

nova concepção de criança, totalmente diferente da visão tradicional. Se por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica (SOARES, 2009, n.p).

Diante desse novo quadro, o(a) professor(a) que atua na Educação Infantil, deve desenvolver um trabalho que atenda às crianças integralmente, articulando as funções da Educação Infantil, isto é, o cuidar e o educar, de modo intencional, planejado, cuja formação inicial e continuada lhe permita esse exercício reflexivo permanente de pensar a sua prática para atender qualitativamente às crianças.

Conforme assevera Campos (1997, *apud* MACHADO, 2000, p.05):

Se há tempos atrás o profissional leigo, paciente e afetivo satisfazia a expectativa social para a função de cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, a exigência de um docente especialmente qualificado e com nível de escolaridade mais elevado vem responder ao clamor de democratização da educação e de melhoria da qualidade do atendimento (MACHADO, 2000, p.05).

As competências desse(a) profissional também estão previstas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ 1998 (RCNEI):

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p.41).

Segundo Pinheiro (2008), o(a) professor(a) da Educação Infantil, deve proporcionar em suas práticas de educação e cuidado, situações de aprendizagens estimulando a socialização das crianças, favorecendo a conquista da autonomia e o respeito entre as crianças e adultos.

Nessa direção, como Freire argumenta, a educação não pode ser neutra pois fornece condição para a constituição do ser politizado:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p.28, grifo do autor).

Esta construção de si começa, inicialmente, a partir dos referenciais sociais com as quais a criança convive, em primeiro lugar o grupo familiar e depois à medida que o círculo social da criança aumenta, crescem os parâmetros pelos quais ela se guiará neste processo constitutivo. A escola tem se mostrado uma instituição importante na construção da identidade da criança. Mais uma vez, a relação adulto/criança será fundamental nesse momento da vida da criança, pois esta espelha suas crenças, atitudes e concepções em figuras que lhes são caras emocionalmente.

Como bem afirmou Machado (2000), na Educação Infantil, quando estas manifestações estão presentes, o(a) professor(a) tem papel o fundamental de mediar, incentivar e colaborar respeitosamente com a socialização da criança. As categorias sociais que aportam essas interações constitutivas e criadoras, tais como gênero, etnia, religião pertença econômica, entre outras, entrecruzadas numa teia que tecem o sentido de si, devem ser trabalhadas intencional e permanentemente pela escola e pelo(a) professor(a). Dentro dessa teia de sentidos, que a criança consiga estabelecer novas formas, padrões, crenças e ideias acerca de sua relação consigo mesma e com o outro.

Conforme Louro (2003) gênero se refere “[...]ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2003, p.26). Como visto, gênero é o modo como as características femininas e masculinas são

entendidas e construídas em uma cultura; são as formas como a sociedade determina maneiras distintas de viver para as pessoas segundo seu sexo.

No ponto de vista de Auad (2003), o que se espera de homens e mulheres, os modos como as expectativas, jogos de papéis e funções, histórica e culturalmente delimitados, e o modo como as pessoas se relacionam com essas ideias, crenças e conceitos, isto é, as relações de gênero, estão presentes em todas as relações sociais e a escola não escapa dessas discussões e construções simbólicas e mediáticas.

### **3. Relações de gênero e a formação inicial de docentes**

Na Educação Infantil, as relações de gênero e o gênero devem fazer parte dos debates no sentido de desnaturalizar as crenças e funções destinadas aos homens e mulheres, desmistificando papéis e lugares sociais. As identidades, múltiplas e inacabadas, devem ser uma forma privilegiada de questionar valores e preconceitos estabilizados em diferentes contextos do cotidiano das crianças. Além disso, de acordo com Viana e Finco (2009), a própria escola deve tratar de desenformar os modelos e olhares que se tem em relação aos sentidos que as crianças trazem sobre as relações de gênero ao invés de rotular e enquadrar as crianças, seus comportamentos e resistências.

A respeito da definição de gênero, Louro (2003), argumenta que este se refere a uma ampla relação de poder construída socialmente entre o masculino e feminino numa cultura. Assim, “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2003, p.26).

Segundo Louro (2003):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas [...] é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja,

instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, n.p).

Desta maneira, as relações de gênero estão presentes em todos os ambientes da sociedade, por isso na família, escola e igreja encontramos formas muitas vezes imperceptíveis, mas precisas. Vale ressaltar que são aprendizagens dos padrões e modelos existentes nas relações de gênero que ensinam como viver e formas de comportamento, seguindo padrões de gênero.

Entre as mudanças mencionadas, destacam-se a construção do respeito ao próximo independentemente de sua opção sexual, raça, cor ou religião; além disso, as pessoas passaram a perceber que não existe um sexo superior ao outro, e que todos devem viver em igualdade de oportunidades e respeito. Isso revela que as discussões provocadas durante o curso têm feito com que os(as) acadêmicos(as) repensem suas posturas e suas crenças.

Ao mesmo tempo, evidenciam, também, que antes de ingressar na universidade, apesar de todas as situações cotidianas de preconceito e violências contra homossexuais, mulheres, idosos, entre outras categorias sociais marginalizadas, e veiculadas por diferentes tipos de mídias, não pareceu mobilizar diferentes instituições no sentido de questionar estas situações e de estabelecer um debate mais crítico, referente à práticas socioculturais.

Louro (2008) afirma que as discussões sobre as relações de gênero são complexas porque a sociedade está sempre mudando e se transformando.

Esse embate, como qualquer outro embate cultural, é complexo exatamente porque está em contínua transformação. No terreno dos gêneros, o grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado[...] “O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, n.p).

Desta forma, a discussão sobre as relações de gênero é complexa porque envolve a constante transformação da sociedade. Entretanto, na sociedade atual não cabe mais o fato de aceitação das diferenças e sim o respeito e igualdade entre os sexos e opções sexuais de cada pessoa.

A respeito da formação docente e as relações de gênero, Souza (1995) afirma que as relações de gênero

[...]embora nem sempre contemplada nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores/as como objeto de discussão e análise, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionada nas diversas relações sociais e institucionais (SOUZA, 1995, n.p).

Apesar das relações de gênero estarem presentes na vida das pessoas e em todos os ambientes da sociedade, o assunto nem sempre é abordado ou discutido com qualidade e de forma a possibilitar conhecimento e esclarecimento para a formação profissional dos(as) acadêmicos(as) e para a sociedade em geral.

Esse assunto é discutido por Souza (1995), ao afirmar a necessidade de abordar as relações de gênero utilizando filmes, brinquedos e jogos na contextualização do assunto com as crianças na Educação Infantil. Para a autora “É preciso analisar os materiais didáticos e os objetos culturais utilizados na socialização das crianças” (SOUZA, 1995, n.p). Nesse aspecto, é importante que o(a) professor(a) analise suas ações e os recursos utilizados em sua prática para que não sejam reproduzidos preconceitos e desigualdades entre meninos e meninas na Educação Infantil.

Entre estas mudanças pode-se destacar a necessidade do(a) professor(a) utilizar elementos como a ludicidade e brincadeiras; a importância da intervenção docente está na forma a favorecer a construção da identidade da criança, sem favorecer ou inferiorizar as crianças em função de seu gênero.

A respeito disso, Souza argumenta que:

[...]cabe às professoras e professores ultrapassar seus papéis de meros transmissores/as de informação, uma vez que elas/es são produtores/as

culturais profundamente implicados/as nas questões públicas. É necessário, pois, ampliar a definição de pedagogia e currículo, não se limitando simplesmente ao domínio de técnicas e metodologias (SOUZA, 1995, n.p).

Quanto a isso, para que aconteça a igualdade no tratamento de meninos e meninas e uma educação livre de preconceitos e desigualdade entre os sexos, é preciso a cooperação entre família, comunidade e profissionais da educação. É necessária a reflexão sobre as condutas e práticas que os adultos têm com as crianças, para que não haja mais divisão e distinção de meninos e meninas em brincadeiras, filas, interações e nos tratamentos direcionados a elas. E, a Educação Infantil é um período importante para que tudo isso aconteça. Por esta razão uma formação inicial sólida e a formação continuada e a formação continuada em serviço devem acontecer como um processo contínuo, reflexivo e que auxilie na formação da identidade docente do(a) professor(a) da Educação Infantil.

#### **4. Diversidade sexual e de gênero**

No meio acadêmico dos países latino-americanos, há consciência da necessidade de se formular resistência às formulações defendidas pelo Banco Mundial acerca da Educação Superior, que vêm sendo adotadas em diferentes ritmos nestes mesmos países. Vários documentos têm sido elaborados sobre o assunto, a exemplo da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI e das Conferências Ibero-Americanas de Educação. O principal pressuposto é a ideia de que o Estado deve ter um compromisso permanente de investimento no ensino superior, com o fim de promover não só a difusão dos conhecimentos científicos, mas também o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão.

Pressionada por esses documentos e pelo movimento de resistência de vários grupos sociais, a Universidade tem sido chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão

das minorias. O fato implica discutir sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar. Como exemplo, as minorias étnicas e raciais, dos indivíduos com necessidades educativas especiais, das minorias sexuais e de gênero e das inúmeras diferenciais culturais e comportamentais que habitam o espaço escolar. Alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade, multiculturalismo são algumas das expressões mais usadas nos últimos tempos no discurso acadêmico e nos movimentos sociais para fomentar tal debate.

Diversidade sexual e de gênero também tem sido um tema constante na mídia, por meio das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas de auditório para jovens, das revistas voltadas para o público adolescente etc., o que certamente tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelos/as próprios/as alunos/as.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados da década de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares.

No cenário brasileiro, tal debate esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação. Contudo, neste último campo, a grande guinada nos estudos de gênero deu-se nos anos de 1990.

Entre alguns dos trabalhos desse período estão as pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação. Desde então, pesquisadoras/es da área da Educação, de importantes centros universitários do país, têm debatido temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante predominante.

Apesar deste avanço, é possível detectar várias lacunas, a exemplo da resistência de instituições financiadoras de pesquisa como

o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), acerca da reivindicação pela criação de uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero na Educação. Minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Embora os PCNs ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, nada é mencionado, mais especificadamente, em relação à homossexualidade.

Mesmo nas Conferências Ibero-Americanas sobre a Educação, a homossexualidade é tema ausente. Em consonância com as políticas de inclusão, presentes no discurso atual da educação, chegam a mencionar a necessidade de políticas de inclusão das mulheres. No entanto, nada é mencionado em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico.

Essa ausência também é bastante comum nas políticas de Direitos Humanos no Brasil. Qualquer brasileira/o pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional que defendem publicamente causas ligadas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de presidiários/as, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Os debates avançam, ainda que existam várias lacunas, a exemplo da resistência de instituições financiadoras de pesquisa como o CNPq, acerca da reivindicação pela criação de uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero na Educação. Minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia. Observa-se que se trata de uma leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento.

## 5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar elementos da temática da sexualidade e relações de gênero, a partir do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), para que esses tivessem forma, cor, cheiro, aroma, enfim, todas as representações sociais que giram em torno da sexualidade nas várias instâncias da sociedade. Buscou-se no artigo ter como foco não somente a voz dos/as professores/as sobre a temática, mas também a intervenção e atuação da Universidade sobre o tema.

A educação sexual é uma temática social urgente, ela ocorre por meio de um trabalho constante, durante toda a vida dos seres humanos e que começa na relação com a família. Mais tarde, continua por toda a seriação escolar, contínua, sistemática e crítica, para que os jovens tenham a oportunidade de ressignificar de maneira crítica e autônoma as diferentes questões com as quais se deparam no desenrolar de sua vida.

É imprescindível pontuar que os possíveis “sucessos e fracassos” em relação ao trabalho com a temática no contexto escolar são parte do processo de mudança histórica e cultural, ainda hoje apontam a responsabilidade somente ao/a professor/a. Para que as escolas realizem um trabalho na perspectiva apontada neste texto, serão necessárias mudanças no que se refere a questões como: ampliação do financiamento educacional; melhoria de condições de trabalho dos/as professores/as e demais profissionais; carga horária efetiva destinada para planejamento, elaboração de material, reflexão, formação continuada; formação inicial que contemple as temáticas aqui apresentadas de maneira articulada às outras temáticas que surgem na escola.

A noção de escola que foi apresentada e defendida nesta pesquisa está inserida em um contexto de igualdade e equidade social, entretanto a luta está apenas no começo. Há um caminho longo pela frente, cabendo à universidade assumir sua

responsabilidade como formadora de professores/as em seus múltiplos aspectos e dimensões, tanto na sua fase de formação inicial quanto na formação continuada.

## 6. Referências

ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES, C. P.; SASS, O. (Orgs). Formação de professores e Campos do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AUAD, D. Feminismo: que história é essa? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997. 10 v. Disponível em: <[www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm](http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Caderno de gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil. Volume 2. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN**. Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, S. (Coord.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14 ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Revista Pró-Posições, v. 19, n. 2(56); maio/ago. 2008, p.17-23.

\_\_\_\_\_, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogia da sexualidade. Petrópolis. Editora Vozes, 2003.

MACHADO, M.L.de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. Cadernos de Pesquisa, n. 110, jul/2000, p.191-202.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. (orgs.) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010, pp.125-148.

NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.ISBN 978-85-232-0918-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: ago. 2020.

PEREIRA, Ana Paula Garvin Klein; MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone. Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil. Educa – Revista multidisciplinar em Educação. Porto Velho (RO), 2015, v.2, n.3, pp.78

PINHEIRO, Maria Margarida. Concepção de infância e educação infantil que permeiam a prática docente/ Maria Margarida Pinheiro. – Natal, 2008. 122 f.

SOARES. A. S. Concepção De Infância E Educação Infantil. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html>> Acesso em: 03 de abril de 2018.

SOUZA, J. F. Gênero e sexualidade nas pedagogias Culturais: implicações para a Educação infantil. 1995. Disponível em: <[http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_gensex/SexualidadeInfantil.pdf](http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf)> Acesso em: 03 de abril de 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TENÓRIO, R.M; SILVA, RS., orgs. Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010. 326 p.Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: ago. 2020.

VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, 33, jul/dez 2009, p.265-283.

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuírem, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

ISBN. 978-65-5869-200-3



9 786558 169200 3