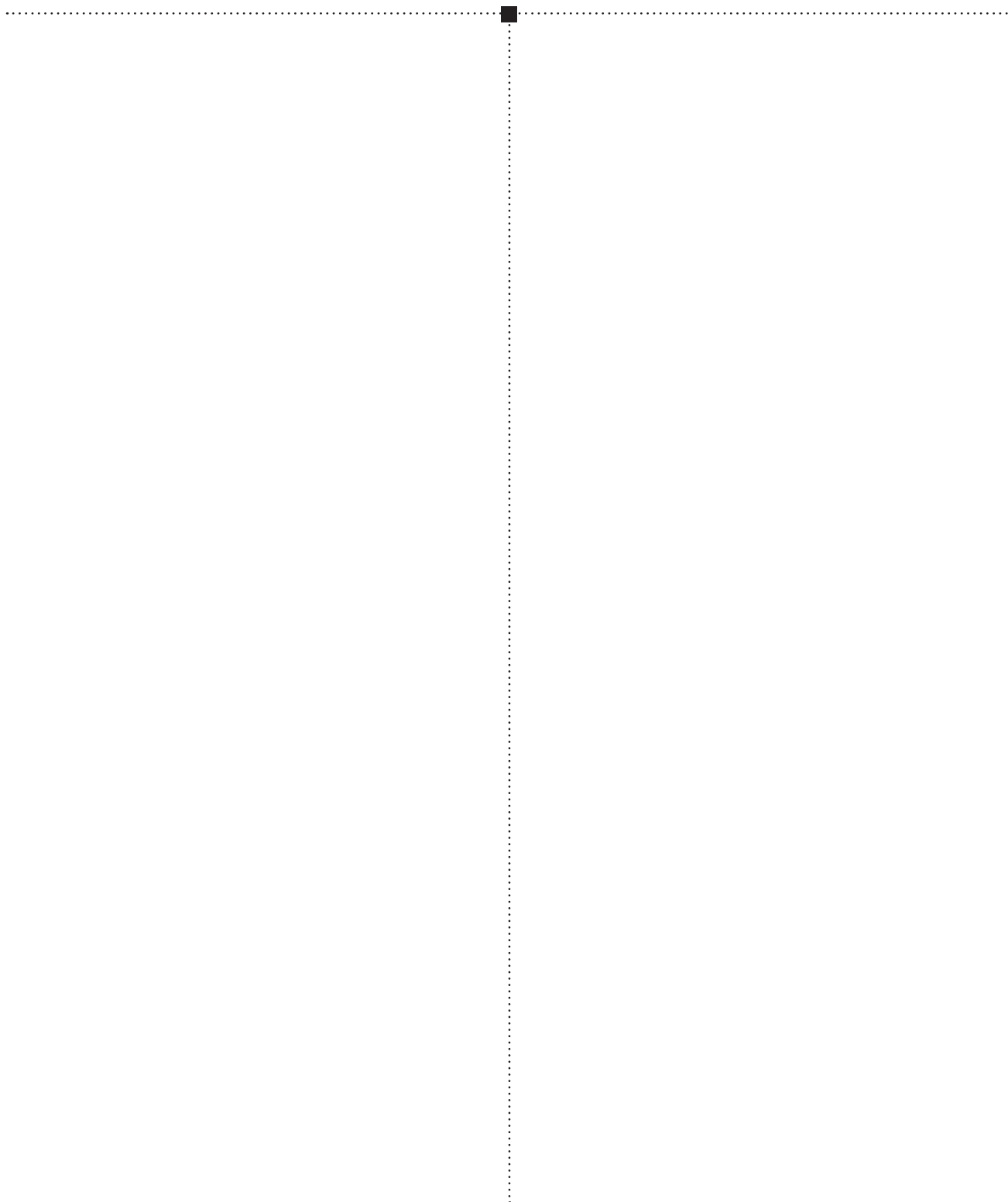


# PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO







#### **Faculdade de Educação**

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública  
Avenida Eugênio do Nascimento, 620 – Dom Orione CEP: 36038-330 – Juiz de Fora – MG  
Telefone: (32) 4009-9326  
Site: [www.revistappgp.caedufjf.net](http://www.revistappgp.caedufjf.net)  
E-mail: [revista@caed.ufjf.br](mailto:revista@caed.ufjf.br)

#### **Conselho Editorial**

Alexandre Chibebe Nicoletta – USP  
Beatriz de Basto Teixeira – UFJF  
Bernadete A. Gatti – FCC  
Clariza Prado de Souza – USP  
Fátima Cristina de M. Alves – PUC-RJ  
Fernando M. Reimers – Harvard Graduate School of Education  
Lina Kátia Mesquita de Oliveira – UFJF  
Marcelo Tadeu Baumann Burgos – PUC-RJ  
Nigel Brooke – UFMG  
Robert Evan Verhine – UFBA  
Tufi Machado – UFJF

#### **Editor-chefe**

Luiz Flávio Neubert

#### **Colaboradores**

Amanda Sangy Quiossa - CAEd/UFJF  
Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva - CAEd/UFJF  
Juliana Alves Magaldi – CAEd/UFJF  
Helena Rivelli – CAEd/UFJF  
Leonardo Ostwald Vilardi - CAEd/UFJF  
Luísa Gomes de Almeida Vilardi – CAEd/UFJF  
Mayanna Auxiliadora Martins Santos – CAEd/UFJF  
Marcos Tanure Sanábio – PPGP/UFJF  
Priscila Campos Cunha - CAEd/UFJF  
Daniel Eveling da Silva - CAEd/UFJF  
Diovana de Paula de Jesus Bertolotti - CAEd/UFJF  
Laura de Assis Souza e Silva - CAEd/UFJF  
Vitor Fonseca Figueiredo - CAEd/UFJF  
Marina Furtado Terra - CAEd/UFJF  
Mônica da Motta Salles Barreto Henriques - CAEd/UFJF

#### **Projeto Gráfico**

Edna Rezende S. de Alcântara

#### **Diagramação/Capa**

Coordenação de Design da Comunicação

---

#### Ficha catalográfica:

Revista Pesquisa e Debate em Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional  
/ Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF. V.7 n.2 (jul./dez. 2017) Juiz de Fora:  
Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017

Semestral

ISSN 2237-9444

1.Educação. 2.Gestão Educacional. 3.Educação – Avaliação.

CDU 371.26

---

# SUMÁRIO

1

O TUTOR PRESENCIAL E A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: PAPÉIS E ATRIBUIÇÕES..... 374

**Rodrigo Gonçalves Ribeiro**

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....391

**Lisete Funari Dias**

**Maira Ferreira**

A EXPERIÊNCIA DA UNIDADE FORMADORA DA UFGD NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO .....412

**Rozanna Marques Muzzi**

**Iara Augusta da Silva**

**Ademir de Souza Pereira**

**Adriana Marques de Oliveira**

**Zaira Portela de Souza Andrade**

**Diego Marques da Silva Medeiros**

**Patrícia Hatsue Suegama**

APRESENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL ACERCA DA ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS .....429

**Fabricio Brunelli Machado**

A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ E O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS ..... 447

**Franciele Cristina da Silva**

**Celi Corrêa Neres**

EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES ACADÊMICAS NOS  
ANAIIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE  
ENSINO - ENDIPE 2016 .....466

**Andréa Villela Mafra da Silva**

RODA DE LEITURA COMO INCENTIVO À LEITURA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PNBE .....481

**Darlaine Pereira Bomfim das Mercês**  
**Márcea Andrade Sales**

ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE METODOLOGIAS DIDÁTICAS  
UTILIZADAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: UMA  
EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES.....494

**Priscilla Anne Castro de Assis**

POLÍTICA EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E  
MERITOCRACIA NO BRASIL..... 505

**Yáscara M N Koga**  
**Evandro R Guindani**  
**Marcello Ferreira**

2

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RECENTE EXPANSÃO DO  
ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....522

**Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery**

3

(DES)CONSTRUINDO A ABORDAGEM INSTITUCIONAL NA  
TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES .....527

**Marcos Tanure Sanabio**  
**Rogério de Souza Guimarães**  
**Bruno Martins Augusto Gomes.**



# APRESENTAÇÃO

## **DOCÊNCIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL**

Dando sequência às publicações da Revista Educação e Debate em Pesquisa do ano 2017, neste segundo número trazemos um conjunto eclético de trabalhos elaborados por docentes do ensino superior e alunos de pós-graduação (com eventual participação de graduandos como coautores) que tratam de temas altamente relevantes para todos aqueles interessados nos diversos aspectos e dimensões do fenômeno da educação no Brasil. Apresentamos aos leitores um conjunto de nove artigos na seção “Pesquisa Aplicada”, os quais foram agrupados por afinidade entre os temas, reunidos em quatro grupos: trabalhos que versam sobre a atividade de trabalho e a formação profissional de docentes; trabalhos que versam sobre práticas pedagógicas; trabalhos sobre a questão da educação voltada às pessoas com deficiência; um artigo de cunho teórico-conceitual sobre a relação entre docência e meritocracia. Além destes, há também os artigos publicados na seção “Comunicação e Desenvolvimento Profissional” e na seção “Opinião e Debate”.

Sobre a atividade docente, um dos artigos publicados destaca a importância e a necessidade da figura do tutor presencial em cursos a distância. Outros dois artigos tratam das políticas de formação docente continuada, um com base em uma revisão bibliográfica e outro com base em um estudo sobre o caso do Estado do Mato Grosso do Sul.

Quanto à questão da relação entre educação, legislação e participação de pessoas com algum tipo de deficiência, três artigos tratam deste tema delicado e necessário para o debate contemporâneo. Um dos artigos se propõe a apresentar a legislação sobre acessibilidade de materiais didáticos. Um outro correlato trata das tecnologias assistivas utilizadas no processo educacional de pessoas com deficiência auditiva e o terceiro deste grupo de artigos corresponde a um levantamento de estudos sobre educação especial nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPED) de 2016.

Quanto às práticas pedagógicas, dois trabalhos abordam temas de alta relevância com base em experiências concretas: um trata do incentivo à atividade de leitura na educação básica e outro trata da eficiência de ferramentas pedagógicas aplicadas a um grupo de adolescentes participantes de um projeto de extensão. Fechando a seção denominada “Pesquisa Aplicada”, apresentamos

um artigo que trata de forma conceitual a questão da docência e sua relação com a busca moderna por meritocracia e equalização de oportunidades. Na seção “Comunicação e Desenvolvimento Profissional” apresentamos aos leitores algumas considerações de um profissional da área educacional sobre a recente expansão do ensino superior brasileiro. Fechando este segundo número de 2017, apresentamos na seção “Opinião e Debate” um artigo, elaborado por estudiosos da área da administração, com uma visão crítica acerca da “abordagem institucional” na dos estudos sobre as organizações.



SEÇÃO

1

PESQUISA APLICADA

# O TUTOR PRESENCIAL E A MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: PAPÉIS E ATRIBUIÇÕES

**Rodrigo Gonçalves Ribeiro<sup>1</sup>**

rodrigo.ribeirojf@gmail.com

---

1. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Servidor Público Federal, no cargo de Administrador da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**RESUMO:** O artigo busca a potencialização do papel do tutor presencial no âmbito dos cursos de educação a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa está centrada nas atribuições do profissional de tutoria presencial do curso de Administração Pública, comparado aos profissionais dos cursos de Licenciatura em Computação e Pedagogia. Para isto, foram aplicados instrumentos de pesquisa semiestruturada de profundidade aos coordenadores e tutores presenciais destes cursos, com o fim de obter dados sobre o desenvolvimento da tutoria, tendo em vista a mudança de perfil dos alunos e, conseqüentemente, do polo presencial. As análises são realizadas de acordo com os eixos norteadores, identificados pelo Desenho do curso e Mediação. Por fim, propõe-se a potencialização do trabalho dos tutores presenciais, a partir de modificações na sua atuação, aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico do curso, bem como a construção de um manual e maiores formas de interação entre a equipe multiprofissional.

**Palavras-chave:** Tutor presencial. Educação a distância. Potencialização.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca estudar a importância da potencialização do papel do tutor presencial no âmbito do curso de Administração Pública, na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A análise está centrada nas atribuições do profissional de tutoria presencial do curso comparado aos profissionais dos cursos de Licenciatura em Computação e Pedagogia da modalidade de ensino a distância oferecidos pela Universidade.

Busca-se identificar as reais atribuições que devem nortear o trabalho deste profissional com vistas à potencialização do trabalho, observadas as demandas desta modalidade, em especial no curso de Administração Pública do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

Cruz *et al.* (2009) afirma que se observa atualmente o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) fora dos laboratórios, uma vez que nos últimos anos identificou-se uma mudança de perfil e de comportamento dos alunos com relação ao polo, com uma tendência de mudança de finalidade precípua deste local. No entanto, este ainda se configura como o elo entre o ambiente virtual de aprendizagem e o aluno, visto que funciona como principal ponto de encontro entre os atores desse processo de ensino-aprendizagem.

Assim visualiza-se que, para a potencialização da educação a distância, espera-se uma identificação precisa e eficaz da função do tutor presencial; entretanto, conforme apontado por Bastos *et al.* (2013), não há uma definição concreta e específica para as atividades exercidas pelos tutores presenciais nos polos.

Para isso, as atribuições estabelecidas aos tutores devem ser previamente organizadas, para que se aponte o caminho e se estabeleça o resultado focado nos objetivos pretendidos pelo Projeto Político-Pedagógico do curso, e distribuídas conforme a competência e habilidade de cada função, dentre elas a do tutor presencial.

O artigo é estruturado em quatro partes: na primeira são descritos os eixos de análise; na segunda, é apresentada a metodologia do estudo; a terceira descreve a análise dos resultados à luz dos eixos norteadores; e a quarta e última parte demonstra a proposta com caráter conclusivo.

## **A POTENCIALIZAÇÃO DO PAPEL DO TUTOR PRESENCIAL**

Para a análise referencial são propostos dois eixos: o Desenho do curso e a Mediação. Identifica-se como importante para o estudo do primeiro eixo o desenho do curso, que tem como um dos seus principais instrumentos é o Projeto Político-Pedagógico, documento que identifica, cria, propõe e mobiliza ações e estratégias para o direcionamento das atividades de desenvolvimento do curso, tanto no plano político quanto pedagógico.

Ferreira e Carneiro (2015) propõem um olhar sobre o desenho do curso, visto que não há a possibilidade de sucesso sem que haja o planejamento de forma estratégica, conforme indica o Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003, que indica que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem identificar a operacionalização do ensino com clareza nos Projetos Pedagógicos (BRASIL, 2003, p. 16).

Veiga (2004) ensina que o PPP é considerado uma coleção de objetivos e metas devidamente traçados para o perfil desejado do egresso e possui o intuito de definir um caminho, um rumo e percurso que são pensados para o curso.

Bem como também identifica Nóbrega-Therrien *et al.* (2010, p. 681), o PPP é um instrumento de base participativa e de construção coletiva que serve de orientação tanto para os cursos de graduação, como também para toda a universidade: “O PPP surge como principal instrumento político e técnico de balizamento para o fazer universitário, que deve ser elaborado de forma coletiva no âmbito da instituição” (NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p. 681).

Para a condução do ensino a distância, o documento do MEC contido em Brasil (2007) define que, para qualquer configuração desenhada para o curso, deve-se indicar um grupo de pessoas específicas para a equipe multidisciplinar, dotada com as funções de: planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância devidamente qualificados.

Desta forma, sob este prisma, os tutores são vistos por Mill (2011) como um trabalho em equipe multidisciplinar, que é fundamental para o alcance dos objetivos institucionais do curso EaD. O autor identifica ainda que, em virtude da natureza da participação dos atores pedagógicos na construção do conhecimento, professores e tutores compartilham de uma parceria de colaboração que merece destaque.

Preti (1996) argumenta ainda que, para o sucesso da oferta de ensino, a instituição deve se organizar e prever através de um projeto pedagógico que ofereça o saber atual; ou seja, devem ser observadas as mais recentes produções acadêmicas, com prioridade aos conhecimentos instrumentais, o que é caracterizado por ele como “aprender a aprender”, visando à formação permanente do aluno; para isso, torna-se necessária uma organização do curso da modalidade de educação a distância.

Mill *et al.* (2008, p. 114) indicam que os tutores são “elementos-chave” para o desenvolvimento cognitivo do aluno, nas tarefas desenvolvidas no AVA, sejam elas individuais ou coletivas.

Nesse sentido, pode-se inferir que o desenho do curso perpassa por estratégias nas quais, tratando-se do suporte e apoio aos atores do processo de ensino a distância, não há possibilidades de se obter sucesso sem que haja um planejamento traçado e ajustado à dinâmica da mediação de um curso EaD, visto a principal relação pretendida é entre o aluno e o ensino.

Já para o segundo eixo propõe-se a mediação, instrumento fundamental à educação a distância, uma vez que pode ser identificado como a própria entrega do conhecimento aos alunos.

Moran (2000, p. 144) identifica a mediação pedagógica como uma “atitude” ou um “comportamento” realizado pelo professor ou tutor, que disponibiliza-se como um “facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”, ou seja, um sujeito que se coloca como um instrumento de ligação entre o educando e o conhecimento, e destaca que o tutor não pode ser visto como uma ponte “estática”, mas sim como uma “ponte rolante”, visto que proporciona ao discente um impulso ou condução para que alcance os seus objetivos.

Para Mill (2008, p. 3), o tutor constitui a peça fundamental no processo de ensino a distância, visto o desenvolvimento proporcionado no processo de mediação, quando afirma que “[...] o tutor é um elemento-chave para o desenvolvimento cognitivo do estudante nas atividades individuais e coletivas ao longo da disciplina”. Mill ainda classifica o processo de mediação como inerente ao tutor, visto que o identifica como o responsável pelo acompanha-

mento, orientação, estímulo e incentivo à reflexão do discente na construção do saber a partir dos instrumentos tecnológicos disponíveis na EaD.

E Preti *et al.* (2003) verifica o papel de tutor como mais do que um mediador do processo de ensino-aprendizagem, considerando-o como orientador da ação educacional, e minimiza a concepção do papel do tutor como mero sujeito passivo. Ao contrário, o autor coloca o profissional como quem orienta, ou seja, quem estabelece uma relação de apoio, acompanhamento e estímulo à aprendizagem do estudante, como uma equipe rumo à construção de um conhecimento.

Assis (2007, p. 21) identifica que, no processo de tutoria, a mediação pedagógica com o auxílio das NTICs proporciona ao estudante um ciclo de construção do conhecimento, no qual o próprio discente se vê como parte desta engrenagem. E, para o bom andamento deste processo, ou seja, para que o ciclo da mediação pedagógica alcance os resultados esperados, o autor afirma a necessidade da formação e da sensibilidade dos tutores, pois “[...] é necessário que os tutores tenham formação e sensibilidade para que sejam mediadores e aglutinadores do processo de aprendizagem”.

Contudo, Soares *et al.* (2014, p. 387) considera que a mediação realizada pelos tutores é essencial à orientação acadêmica dos discentes dos programas de formação superior de professores da modalidade de ensino a distância, e cria possibilidades na proposta pedagógica do curso, “[...] transformações da proposta pedagógica do curso em que atuam”.

Os desafios verificados na mediação pedagógica, quando realizada pela tutoria na modalidade a distância, são grandiosos; contudo, o tutor é a peça indispensável neste processo, que deve ajustar-se ao programa para contribuir como um facilitador e orientador das ações neste rico ambiente educacional.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

No caso em questão, foi possível descrever o problema no cenário educacional e, para isto, utilizou-se a pesquisa descritiva qualitativa exploratória composta pelo estudo de campo, aplicada por meio de uma entrevista individual com os coordenadores dos cursos de Administração Pública, Licenciatura em Computação e Pedagogia EaD, bem como através de um questionário aplicado a todos os tutores presenciais dos cursos, em seus respectivos polos. O estudo utiliza a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos oficiais, com o objetivo de fundamentar o objeto do trabalho.

A execução das entrevistas semiestruturadas realizadas com os Coordenadores ocorreu durante o mês de abril de 2016, sendo gravadas e posteriormente

transcritas, sempre obedecendo ao roteiro composto por 11 perguntas, divididas em 4 blocos: Perguntas iniciais, Desenho do curso, Mediação e Finalização.

Para a investigação relacionada aos tutores presenciais, foram utilizados questionários aplicados em formato online através da ferramenta GoogleForms a todos os tutores presenciais, em todos os polos dos cursos, com perguntas do tipo semiestruturado para questões abertas e estruturado para questões de múltipla escolha, que aconteceram também durante o mês de abril de 2016 e obedeceram ao roteiro composto por 12 questões fechadas e 2 abertas, divididas em 4 blocos, cuja divisão não foi visível aos respondentes: Perguntas iniciais, Desenho do curso, Mediação e Finalização.

Por se tratar de cursos EaD com muitos polos de apoio presencial, devido à localização geográfica e às condições laborais do pesquisador, a pesquisa utilizou o recurso do GoogleForms e foi aplicado um questionário disponibilizado por um *link* na internet aos tutores presenciais; no entanto, não foi possível a participação dos profissionais do curso de Pedagogia, uma vez que, conforme afirmou o Coordenador C, estes tutores foram dispensados em fevereiro.

Foram atingidos 100% dos coordenadores previstos, totalizando 4 participações, representadas pelo Coordenador A1 (Coordenador do curso de Administração Pública), Coordenador A2 (Coordenador de tutoria do curso de Administração Pública), Coordenador B (Coordenador do curso de Licenciatura em Computação) e Coordenador C (Coordenador do curso de Pedagogia).

Aos coordenadores foram propostas algumas perguntas iniciais, com o intuito de conhecer mais sobre o trabalho desenvolvido por eles. Com isso, verificou-se que a maioria dos coordenadores possui larga experiência na função, que é anterior à criação do Sistema da UAB. Os coordenadores de curso, de forma geral, ressaltaram um grande volume de tarefas e problemas agravados pela constante falta de recursos financeiros, ao passo que o trabalho é gratificante pelos resultados alcançados.

Os tutores participantes tornaram possível esta pesquisa respondendo ao questionário aplicado, no qual foram atingidos 71% dos tutores previstos dos cursos de Administração Pública e Licenciatura em Computação, com retorno de 17 dos 24 questionários aos tutores presenciais.

Dos tutores, a primeira seção visou obter informações gerais sobre os profissionais, como tempo de experiência, titulação acadêmica e o grau de correlação com o curso. Verificou-se que 4 tutores da Administração Pública e 13 tutores da Licenciatura em Computação responderam à enquete, e destaca-se que nenhum tutor presencial do curso de Pedagogia respondeu, uma

vez que, conforme explicitado pelo Coordenador C, eles foram dispensados recentemente devido à escassez de recursos financeiros.

Nesse sentido, as informações obtidas a partir das pesquisas realizadas com os tutores e coordenadores dos três cursos verificados permitiu uma análise aprofundada sobre o ponto de vista do papel do tutor presencial conforme o desenho do curso, bem como sobre a importância do tutor presencial, tendo em vista a mediação do ensino-aprendizagem, possibilitando visualizar os pontos divergentes e convergentes na análise.

## A ANÁLISE DOS DADOS

Serão apresentadas primeiro as análises e interpretações a respeito do trabalho de campo realizado, descrito sob ponto de vista do papel do tutor presencial conforme o desenho do curso e, em seguida, o ponto de vista sobre o papel do tutor presencial, tendo em vista a mediação do ensino-aprendizagem.

### **O ponto de vista sobre o papel do tutor presencial tendo em vista o desenho do curso**

A respeito dos documentos referenciais, verifica-se que, para a maioria dos atores do processo de ensino-aprendizagem, seja ele coordenador ou tutor, há o conhecimento a respeito do PPP; no entanto, a maior parte dos tutores conhece o documento apenas superficialmente.

Mill (2011) ressalta a importância desta equipe multiprofissional nos cursos a distância, especialmente o tutor presencial, uma vez que muitos polos são distantes da UFJF e os alunos necessitam de um suporte representativo da instituição, conforme descrito pela CAPES (2015).

Daí a importância do desenho da tutoria presencial descrito no PPP, no qual os Coordenadores A1, A2 e B, respectivamente dos cursos de Administração Pública e Licenciatura em Computação, opinaram no sentido da existência de um elenco de atribuições descritos no PPP, como também há instruções de trabalho discriminadas em manuais, o que objetiva detalhar a rotina de cada atividade.

Entretanto, sobre o desenho da atuação do tutor presencial no curso, verifica-se a mudança de perfil dos alunos e, conseqüentemente, dos polos presenciais, quando o Coordenador A1 relata que no PPP da Administração Pública original, historicamente previa-se a função de tutor presencial para a recepção dos alunos, que mantinham presença constante no polo, o que se diluiu com o tempo, conforme a evolução tecnológica e o crescimento da possibilidade de compra



de computadores pelos alunos, o que acarretou um distanciamento dos discentes do polo, pela comodidade de acesso ao AVA de suas próprias casas.

Sobre as opiniões de necessidade ou desnecessidade dos tutores identificados pelos coordenadores, pode-se ver no documento referencial do MEC, presente em Brasil (2007), o profissional de tutoria presencial como necessário ao projeto UAB, tendo em vista a capilaridade do sistema nos municípios mais longínquos do Brasil, o que exige a instalação de polos de apoio presencial em parceria com prefeituras e governos estaduais.

Corroborando isso, Mill (2008) também demonstra a necessidade ao afirmar que os tutores são como “elementos-chave” para o desenvolvimento cognitivo do aluno, estejam eles atuando de maneira individual ou coletiva, o que bem caracteriza a equipe profissional como “[...] grupo de educadores que acompanha os alunos presencialmente, com encontros frequentes ou esporádicos” (MILL, 2008, p. 03).

Especificamente a respeito do papel do tutor presencial, estes são perguntados se possuem o conhecimento sobre a descrição da própria função no PPP, e 70% afirmam que sim, 12% que não, enquanto que 18% desconhecem.

Como os tutores também foram questionados a respeito da importância desta previsão de atribuições no Projeto Político Pedagógico, verificou-se que 13 tutores afirmaram concordar totalmente com a devida previsão das atribuições no PPP, enquanto 4 deles concordaram parcialmente.

Observa-se que a maioria dos tutores presenciais, identificam nos Projetos Político-Pedagógicos a presença das atividades de tutoria presencial e a importância das suas atribuições para o desenvolvimento dos cursos a distância, conforme bem identifica Mill (2008).

Contudo, o MEC, através da Resolução CAPES/FNDE nº 08/2010, não determina especificamente as atribuições de trabalho dos tutores, muito menos diferencia o tutor presencial do tutor a distância, uma vez que o único documento específico encontrado, contido na Resolução CAPES/FNDE nº 08/2010 (BRASIL, 2010), não torna clara a função desempenhada pelos tutores presenciais. Com isso, verifica-se a ausência da influência no trabalho do coordenador, pela falta de referencial específico do MEC sobre a figura do tutor.

Sobre isso, os coordenadores consideraram como positiva a questão, pois tem-se a liberdade de decidir sobre o trabalho do profissional, com vistas ao melhor aproveitamento para o objetivo final do ensino-aprendizagem do aluno.

A constatação sobre a diferença de atuação do tutor, seja ele a distância ou presencial, reforça a afirmação de Nóbrega-Therrien *et al.* (2010, p. 681), que demonstra o PPP como um instrumento de base participativa e de construção coletiva, uma vez que orienta o desenvolvimento dos cursos e até mesmo da

Universidade. Desta forma, entende-se que o PPP deve ser constantemente atualizado conforme a vontade do coletivo, repensando a todo o momento o desenho do curso e, conseqüentemente, da atuação do tutor presencial.

Enfim, seguindo a constatação, conclui-se que, conforme indicaram os tutores na pesquisa, a atuação deve ser parametrizada nos Projetos Político-Pedagógicos, de acordo com a necessidade dos cursos, como forma de especificar o trabalho desenvolvido pela tutoria presencial, seja atuando mais ou menos nos polos ou AVAs.

A potencialização da função, devidamente descrita no PPP, visa à medida da atuação do tutor presencial para a adequação ao perfil do novo aluno da modalidade de ensino a distância, ao mesmo tempo que preenche a lacuna deixada pelo MEC.

### **O ponto de vista sobre o papel do tutor presencial tendo em vista a mediação do ensino-aprendizagem**

Especificamente a mediação no processo de ensino a distância dos cursos da UFJF, como também em todas as outras instituições de ensino, caracteriza-se como necessária e fundamental à execução do ensino a distância, visto o próprio conceito de EaD, definido oficialmente por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Art.1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica** nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1)

Pode-se depreender que aconteceram mudanças no comportamento dos alunos com relação ao acesso à plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem a partir da popularização da tecnologia, que possibilitou um maior acesso aos equipamentos de informática. Porém, conforme afirma Preti (1996), entende-se que a representatividade física da instituição acadêmica não foi extinta, pelo contrário, foi reafirmada como núcleo presencial de apoio aos estudantes, visto que não é mais um local estritamente de acesso ao AVA, mas de uma forma geral de apoio e encontro físico de estudantes. Isso leva a crer que o sistema deve ser adaptado ao novo perfil, sem extinguir as estruturas existentes.

Este entendimento pode ser visualizado na pesquisa, que identifica a percepção da totalidade dos profissionais de tutoria presencial sobre a variável das mudanças tecnológicas que atuam sobre a EaD e que estão em constante expansão e evolução.

Para que ocorra a potencialização do processo de mediação da tutoria presencial, não se pode desprezar a evolução ocorrida nos hábitos dos discentes, que gerou a mudança de perfil dos polos. Nesse sentido, o movimento iniciado deve ser acompanhado por toda a modalidade de educação a distância, em especial pela categoria de profissionais da tutoria presencial.

Sobre a mudança de perfil dos discentes, verifica-se que os tutores concordam com a afirmação de que a evolução do ensino a distância gerou mudanças do perfil do tutor presencial. Identifica-se que o movimento de popularização de computadores, *tablets* e *smartphones* proporcionou o acesso do aluno ao AVA, principalmente no conforto das suas casas, levando à mudança do perfil da tutoria presencial, o que conduz a discussão sobre a necessidade da potencialização da função.

Sobre isso, visualizou-se uma divergência entre os coordenadores: por um lado, os Coordenadores A1, A2 e B convergem para o entendimento da permanência dos tutores presenciais nos polos, com algumas mudanças e adaptações que visem à maior atração dos discentes; por outro lado, o Coordenador C visualizou a tendência de extinção deste modelo de função desenvolvida pelo tutor presencial, permanecendo somente o tutor especialista a distância, ressalvados os cursos que exijam as aulas práticas em laboratório.

Já alguns tutores entrevistados acreditam em uma remodelação da função com a inserção de novas atribuições, com vistas justamente à atração dos alunos, tendo em vista a forte evasão verificada na modalidade de ensino a distância. Corroborando isto, destaca-se o trecho de um tutor presencial que sintetiza o que foi verificado ao longo da análise: “[...] O Tutor Presencial deve atuar, devido às transformações tecnológicas, cada vez mais pelas ferramentas virtuais” (Tutor Presencial do curso de Administração Pública).

Com relação à questão da atuação efetiva da tutoria presencial nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, esbarra-se na alegação da coordenação dos cursos de que, sob o prisma pedagógico, não há a previsão da transmissão do conteúdo destes profissionais aos alunos. A negativa surge sob o argumento que o tutor presencial não é capaz de transmitir o conteúdo de todas as disciplinas de um curso superior, tendo em vista a diversificação das áreas.

Por outro lado, ao questionar os tutores presenciais sobre o assunto, a questão foi vista de outra forma, uma vez que as respostas à indagação ficaram divididas; a maioria concorda que o conteúdo pode ser, sim, transmitido aos discentes, quando necessário for.

A respeito disso, entende-se que, por um lado, os coordenadores não identificam como viável a transmissão de conteúdo pelos tutores presenciais pela variedade de disciplinas ofertadas nos cursos, mas, por outro lado, verifica-se

outra interpretação pelos tutores sobre a questão, na qual somente 11% concordam com os coordenadores.

Enfim, após a análise das entrevistas e questionários aplicados aos atores dos cursos, pode-se verificar a real demanda da potencialização da atuação do tutor presencial na modalidade de ensino a distância, verificada aqui por meio de um acompanhamento da tendência visualizada na mudança de perfil dos alunos, que pode ser caracterizada pela aproximação do tutor presencial do ambiente virtual, sem que seja perdido o elo da representatividade presencial nos polos presenciais. Desta forma, apresenta-se uma nova proposta de atuação deste profissional, que será apresentada na próxima seção.

## **UMA PROPOSTA PARA A POTENCIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.**

Com base no entendimento de Gadelha e Quental (2006), ao levantar os desafios atuais impostos à educação a distância, especialmente abarcados neste trabalho sobre a questão da tutoria presencial, é colocada aos profissionais atuantes nas instituições a necessidade de gerar e propor mudanças, motivados e instrumentalizados pelo entendimento da potencialização para melhores resultados. Pretende-se, assim, identificar as virtudes, bem como os desvios profissionais, para construir um potencial de mudança em seus espaços de trabalho, mediante a adoção de novos conceitos laborais e de gestão, ao integrar as questões da prática produtiva e eficiente ao processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o trabalho prevê o resultado da análise obtida após a pesquisa entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, com vistas a juntar informações e formular o entendimento centrado nos eixos norteadores do desenho do curso e da mediação, para então disponibilizar as proposições pertinentes à potencialização do papel da tutoria no âmbito do curso de Administração Pública EaD da Universidade Federal de Juiz de Fora.

### **AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

A proposta apresentada a seguir possui um caráter conclusivo para um melhor direcionamento dos trabalhos com relação à educação a distância, especialmente sobre a categoria de tutor presencial no âmbito do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. A perspectiva de ação está construída e dirigida para uma ação direta dos gestores do curso no âmbito local da instituição federal de ensino e tem como alvo de atuação o Projeto Político Pedagógico e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso.

## A revisão do Projeto Político Pedagógico

A primeira proposição sugerida pretende definir as atribuições dos tutores presenciais com vistas à adequação do formato atual de tutor, conforme verifica-se na Resolução CAPES/FNDE nº 08/2010 e no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, mesclando funções tanto presenciais quanto a distância.

Ressalta-se que a proposta faz parte de um desenho inicial formulado para a otimização da função do tutor presencial, o qual deve ser debatido por todos os atores do curso por meio de representações no colegiado do curso de Administração Pública. Isso corrobora o entendimento de Nóbrega-Therrien *et al.* (2010, p. 681), que aponta o PPP como um instrumento de base participativa e de construção coletiva.

A proposta está dividida em quatro etapas, quais sejam:

- 1) Definir a carga horária de 20h semanais, divididas entre 10h semanais para atendimento às atividades presenciais e 10h semanais para as atividades a distância;
- 2) Incluir a tutoria das disciplinas de Seminários e Estágio Curricular Supervisionado;
- 3) Atendimento às dúvidas da plataforma, com horários restritos de atendimento ou com hora marcada no polo;
- 4) O acompanhamento de atividades presenciais no polo para aplicação das provas presenciais.

A primeira etapa prevê a divisão da carga horária de 20 horas entre as atividades a distância e presenciais, sendo 10 horas semanais para as atividades a distância e 10 horas para as atividades presenciais, como forma de atender tanto aos alunos no polo, por meio de agendamentos realizados pela secretaria, quanto a estes discentes na plataforma AVA nas disciplinas de Seminários e Estágio. Nesta etapa também está previsto o detalhamento das atribuições dos tutores presenciais, no qual deverão constar, minimamente, as seguintes funções:

Já a segunda etapa prevê o estabelecimento do exercício da tutoria nas disciplinas a distância de Seminários e Estágio Curricular Supervisionado, que possuem carga horária menor, bem como não exigem especialização na área.

Para a terceira etapa, visualiza-se o exercício da tutoria presencial no polo, visando à realização de atendimentos aos alunos marcados previamente pela secretaria para esclarecer dúvidas relativas à plataforma AVA.

E na quarta etapa prevê-se também, dentro do atendimento presencial, a aplicação de provas presenciais obrigatórias, que incluem as provas regulares, recuperações e dependências.

### **A inclusão dos tutores presenciais nas atividades a distância**

A segunda sugestão reside na proposição de execução da tutoria a distância das disciplinas dos Seminários e Estágio Curricular Supervisionado, consideradas como de caráter geral do curso e com carga horária menor (30 horas), pelos próprios tutores presenciais, conforme a divisão de carga horária observada na primeira proposta, considerada de 10 horas semanais.

Além disso, a sugestão tem base na consideração afirmada pelos coordenadores dos cursos quando mencionam, de forma unânime, que consideram positiva a questão da Resolução do MEC CAPES/FNDE nº 08/2010 não deixar clara a função específica para os tutores a distância e presenciais, permitindo a liberdade para decidir sobre o trabalho do profissional como melhor entenderem para obter o resultado final almejado, ou seja, a eficiência e eficácia no ensino-aprendizagem do aluno.

O atendimento na plataforma tem a previsão de acontecer dentro do período destinado para as atividades a distância, de 10 horas semanais, que inclui, de acordo com a primeira proposta de atribuição dos tutores, as funções de acompanhar as interações dos alunos por meio da lista de discussões, fóruns e sala de bate-papo; estimular, motivar e orientar os alunos a desenvolver as atividades acadêmicas presenciais e a distância; e planejar e organizar as ações de orientação para aprendizagem das disciplinas a distância.

Ressalta-se que as disciplinas elencadas para a tutoria presencial, de Seminários e Estágio, possuem a carga horária de 30 horas, que corresponde a metade da carga horária de uma disciplina curricular especializada (60 horas), na qual um tutor a distância dispõe de 20 horas semanais, como determinado pela CAPES/MEC. Desta forma, conclui-se que as 10 horas semanais sugeridas para o tutor presencial na atividade no AVA são suficientes para a demanda da disciplina de 30 horas.

### **A confecção de um manual para os trabalhos da tutoria**

A terceira proposta sugere a confecção de um manual online de trabalho, apresentado sob o formato de um documento PDF, a ser disponibilizado por um *link* da internet, direcionado especificamente à capacitação do tutor presencial do curso de Administração Pública, tendo em vista as novas definições acerca das atribuições dos tutores nos ambientes presencial e a distância.

Os manuais são documentos formulados geralmente em um ambiente organizacional com o propósito de uniformizar os procedimentos dentro da atividade fim a que se destinam. Desta forma, podem ser considerados ótimos instrumentos para a racionalização do método de comunicação, pois possuem inúmeras vantagens – dentre elas, a de ser um poderoso instrumento de capacitação permanente, uma vez que se constitui em uma fonte de consulta, orientação e treinamento.

Especificamente para o manual da tutoria, estão previstas as orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido no decorrer da atuação na tutoria presencial. Por meio do documento, planeja-se a normatização de um padrão institucional para o curso de Administração Pública da UFJF, visando ao desenvolvimento do trabalho dos tutores.

O objetivo é tornar claro ao aluno, professor e ao próprio tutor as atribuições do profissional e a forma de atuação no dia a dia, seja nas tarefas de atendimento no polo, seja no atendimento ao discente no ambiente da plataforma do AVA.

Dessa forma, a proposição sugerida busca disseminar as atribuições dos tutores presenciais para regulamentar a atividade de forma a servir como guia para os tutores presenciais na condição de executores, bem como para os demais agentes do processo na condição de usuários ou integrantes da equipe multiprofissional.

### **A criação de um ambiente virtual para a troca de experiências e informações**

Para a quarta proposição, pretende-se criar um ambiente virtual para a troca de experiências e comunicação entre os agentes da coordenação, os professores, os tutores a distância e os tutores presenciais, tendo em vista a fraca participação dos tutores presenciais nas reuniões dos atores multidisciplinares para a potencialização do trabalho.

A sugestão reside na proposição de criação de um ambiente virtual, na própria plataforma do AVA, para a troca de experiências, dúvidas, materiais, documentos e dicas voltadas para o bom andamento do curso. Neste ambiente virtual, prevê-se inicialmente a divisão em fóruns de discussão, para os seguintes atores: tutores presenciais, tutores a distância, professores e coordenação de polos.

Para isso, é necessária uma solicitação formal do coordenador do curso de Administração Pública ao Centro de Educação a Distância (CEAD), que presta administração e manutenção da plataforma *Moodle*, para a criação do ambiente voltado aos agentes pedagógicos dentro da plataforma virtual do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto das propostas sugeridas neste trabalho à coordenação do curso de Administração Pública visa ao rompimento do antigo modelo de tutoria presencial, no qual, neste momento, passa-se a corrigir a distorção ocasionada pela mudança de perfil do polo presencial, ao mesmo tempo que atende à visão do tutor demonstrada pelo MEC. A educação a distância está em constante mudança, o que nos obriga a acompanhá-la, pois, conforme afirma Moran (2011), devemos repensar a educação e superar modelos convencionais.

As propostas aqui apresentadas estão de acordo com a pesquisa realizada no âmbito do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, visto que no modelo atual foram identificadas fragilidades; neste trabalho, porém, são apontadas as possíveis soluções. Nesse sentido, essa pesquisa identificou, principalmente, a mudança de perfil da categoria de tutores presenciais, pelos fatores relacionados ao polo presencial e à forma como os discentes acessam ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Com isto, vislumbrou-se a possibilidade de adaptação do profissional da tutoria à demanda atual dos estudantes, tendo em vista a Resolução do MEC CAPES/FNDE nº 08/2010, que permite à coordenação traçar o melhor perfil para os tutores de acordo com a necessidade do curso, desde que as atribuições dos profissionais de tutoria sejam descritas no Projeto Político Pedagógico. Desta forma, a coordenação do curso tem acesso a um leque de possibilidades relacionadas às atribuições dos tutores, visto que estes são os agentes de mediação mais próximos dos alunos na modalidade de ensino a distância.

Especialmente como forma de potencialização do trabalho do tutor presencial do curso de Administração Pública, foram propostas soluções relativas tanto às adaptações de perfil para o novo contexto, quanto à ação do trabalho do profissional, por meio da proposta da comunicação entre a equipe multiprofissional, bem como por um treinamento constante por meio de um manual. Contudo, ressalta-se a importância da apresentação do manual formulado na seleção de novos tutores presenciais.

Enfim, o ideal das propostas apresentadas visa avançar na adaptação do atual modelo de tutoria, tendo em vista a evolução do público alvo e das instituições envolvidas. O produto das inovações, conforme afirma Moran (2011), serão instituições vencedoras e que avançarão muito mais rapidamente do que as que continuarem repetindo o modelo convencional.



## REFERÊNCIAS

ASSIS, E. M. *Gestão do Sistema Tutorial, à luz do imaginário do tutor e do aluno. Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação em EAD*. Londrina, 2007

BASTOS, A. T.; VIDAL, E. M.; FREITAS, A. A. F.; NUNES, B. C. *Polos de Apoio Presencial: Requisitos e Desafios da Gestão*. Belém: ESUD, 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Relata sobre o referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/MEC nº 04 de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução MEC/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010. Acesso em: 01 ago. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *O que é um polo de apoio presencial*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/polos-841937/o-que-e-um-polo-de-apoio-presencial>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

CRUZ, F. A.; LIMA, T. N. ; PADILHA, M. A. S. *Educação a Distância: Uma Visão dos Alunos sobre os Conceitos de EaD e Autonomia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T.C.J. *A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil*. São Leopoldo: Unisinos, 2015. 19v.

GADELHA, C.A.G.; QUENTAL, C. *Mestrado profissional em gestão de ciência e tecnologia em saúde: a experiência da FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

MILL, D. *Educação a Distância formação do estudante virtual*. São Carlos: UFSCar, 2011.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V.S.; TANCREDI, R. S. M. P. *Desafio de uma Interação de Qualidade na Educação a Distância: O Tutor e sua Importância nesse Processo*. Cadernos da Pedagogia. São Carlos: UFSCar, 2008. V. 02. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Ed. Papirus. 2000.

MORAN, J. A educação a distância como opção estratégica. In: MORAN, J. M. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. Campinas: Summus Editorial, 2011.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; GUERREIRO, M. G. S.; MOREIRA, T. M. M.; ALMEIDA, M. I. *Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem*. São Paulo: EscsEnferm. USP, 2010.

PRETI, O. ; OLIVEIRA, G. M. S. *Sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: concepções e práticas*. Cuiabá: NEAD, EdUFMT, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação a Distância: Uma prática educativa mediadora e mediatizada*. Cuiabá: NEAD, EdUFMT, 1996. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead\\_pratica\\_educativa.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead_pratica_educativa.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SOARES, L. A.; MELLO, R. M. A. V.; FLORESTA, M. G. S.; FERREIRA, M. S. *Importância da Mediação do Tutor Presencial na Educação a Distância*. Florianópolis: ESUD, 2014.

VEIGA, I. P. A. *Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico*. Campinas: Ed. Papirus, 2004.

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

**Lisete Funari Dias<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Brasil  
lisetefunari@gmail.com

**Maira Ferreira<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Brasil  
mmairaf@gmail.com

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Professora Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas.

**RESUMO:** O texto apresenta e discute políticas públicas para a formação continuada de professores desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando compreender os efeitos produzidos sobre o aperfeiçoamento da formação, atualização das práticas pedagógicas e potencialidade para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa, desenvolvida em documentos disponibilizados no Portal do MEC e em teses e dissertações sobre os programas desenvolvidos, possibilitou obter informações sobre esses programas e desenhar um panorama de seus efeitos, sendo uma forma de dar visibilidade às finalidades de um conjunto de políticas em função do público a que se dirigem. A partir da noção de desenvolvimento profissional, considera-se que alguns programas têm um papel de capacitação, ressignificando o desempenho dos professores em sala de aula em relação às metodologias e conteúdos didáticos, mas em caráter pontual. Tais programas, talvez por serem de curta duração e sem previsão de continuidade, dificilmente promovem mudanças no professor e, por consequência, no seu desenvolvimento profissional.

**Palavras Chave:** Professores. Formação continuada. Desenvolvimento profissional

## POLICIES FOR CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** This article presents and discusses public policies for the continuing education of teachers, undertaken by the Ministry of Education and Culture (MEC), seeking to understand the effects produced on the improvement of education, revision of pedagogical practices and the potential for professional development of teachers. The research in documents available on the MEC website, and in theses and dissertations about the programs developed, allowed obtaining information about these programs and sketching an overview of their effects. This is one way to give visibility to the objectives of a group of policies as a function of the public at which they are aimed. Based on a notion of professional development, it is recognized that some programs have a role of training, to provide a (re)signifying of the performance of teachers in classrooms in terms of didactic methodologies and content. Nevertheless, with an isolated character and situated in a given time - perhaps because they are of short duration and without plans to continue - it is unlikely that the programs will promote changes among teachers and therefore in their professional development.

**Keywords:** Teachers. Continuing education. Professional development.

## INTRODUÇÃO

A nível nacional, a formação continuada de professores tem sido promovida por políticas públicas educacionais<sup>1</sup> desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, desde 2007, assumiu a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas de formação, em especial para o estágio inicial de profissionais que atuam na educação básica (KUENZER, 2011). Essas ações, contemplando as escolas de educação básica, são desenvolvidas pelas universidades em cursos articulados aos projetos de extensão e/ou aos cursos de graduação ou pós-graduação.

A formação continuada é uma das prioridades para alcance das metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação (PNE) em suas diferentes edições. Entre as 20 metas estabelecidas no PNE (2014-2024), as metas 15, 16, 17 e 18 são direcionadas ao professorado da educação básica da rede pública, sendo as metas 15 e 16 relacionadas à formação de professores. A meta 15 faz referência à formação inicial, ao estabelecer que os professores, ao final dos 10 anos do Plano, obtenham formação específica em nível superior obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua. Já a meta 16 faz referência à formação continuada, ao determinar que 50% dos professores da educação básica obtenham formação pós-graduada durante o período de vigência do Plano, devendo ser asseguradas a todos os professores as oportunidades de formação continuada (BRASIL, 2014).

O contexto educacional brasileiro para a formação de professores é tecido com as exigências das reformas curriculares indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL. MEC, 2013a) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL. MEC, 2015). As DCNFP apontam orientações para mudanças curriculares em cursos de formação inicial, bem como orientam para a proposição de ações de formação continuada, especialmente pelos constantes anúncios de mudanças para a Educação Básica, seja pela implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, seja pelo anúncio de uma reforma curricular para o Ensino Médio por meio da Medida Provisória n.º 746 (BRASIL, 2016) – ou ainda pelo anúncio de uma Política Nacional de Formação de Professores<sup>2</sup> (BRASIL. MEC, 2017), que aponta mudanças profundas com relação à formação inicial, mas, também, com relação à formação continuada de professores, entre elas a ampliação dos Mestrados Profissionais.

---

1 Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico.

2 Alterações da Política Nacional de Formação de Professores: Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 31 out. 2017

Neste contexto, a formação de professores é considerada estratégica para a implementação de mudanças na educação básica, o que justifica a ampliação da criação de programas voltados para a melhoria da formação inicial e, especialmente, para a formação de professores em exercício, sendo esses implementados desde o início dos anos de 2000.

A partir dessas considerações, torna-se importante conhecer tais programas, suas características e finalidades, de modo a entender possíveis efeitos no desenvolvimento profissional dos docentes.

A pesquisa, realizada em documentos disponibilizados no Portal do MEC<sup>3</sup>, objetivou obter um panorama dos programas e informações sobre as finalidades previstas, o público envolvido e as ações planejadas, bem como a organização, duração e resultados relacionados ao número de editais e profissionais atendidos.

Diante desse panorama, a partir de uma revisão bibliográfica, uma análise em trabalhos já publicados sobre programas de formação continuada de professores no período de 2003 a 2015, tem por objetivo responder as seguintes questões: teriam esses programas, a partir de sua execução, aperfeiçoado a formação do professor? Teriam eles as características necessárias para promover o desenvolvimento profissional docente?

## **FORMAÇÃO CONTINUADA OU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?**

Quando nos referimos aos cursos de formação continuada, encontramos os termos capacitação, atualização e aperfeiçoamento associados aos seus objetivos. No entanto, é importante os professores entenderem que, em qualquer ação formativa, não devem visar somente ao aperfeiçoamento de seus alunos, do sistema educativo e de sua formação, mas ao seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009).

Etimologicamente<sup>4</sup>, na origem latina das palavras “aperfeiçoamento da formação” encontramos que formação vem de *formatio*<sup>5</sup>, que é o “ato de dar forma”, e que forma é “aspecto, aparência, padrão”. Já aperfeiçoar é sinônimo de “melhorar, tornar perfeito”, do latim *perfectus*, aquilo que é “completo”, com origem em *per* (“completamente, sem faltar nada”), e *facere* (“fazer, levar a efeito”). Mas o que entendemos sobre o aperfeiçoamento da formação? Tornar sua formação perfeita, melhor, completa? Sendo assim, isso promoveria seu desenvolvimento profissional?

3 Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em 1 jul. 2015

4 Site de Etimologia da Palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/>>. Acesso em: 15 mai. 2016

5 Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/lista-palavras/>>. Acesso em 15 jul. 2017

Com relação ao significado da palavra “desenvolvimento”, encontramos na origem de “desenvolver”, como “des + envolver”, ou seja, a retirada de um envólucro. Isso poderia ser entendido como mudança. Então, desenvolvimento profissional pode significar uma mudança no professor.

Buscando compreender os fatores envolvidos e o impacto dos programas de formação continuada, seja para o aperfeiçoamento da formação pretendido ou para o desenvolvimento profissional, fundamentamos as análises em referenciais teóricos que ajudam a explicar o contexto dos programas de formação continuada propostos pelas políticas educacionais no Brasil e sua potencialidade para a mudança dos professores.

Um desses referenciais aponta que, por algum tempo, os termos “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram utilizados como conceitos equivalentes” (MARCELO GARCIA, 1999, p.136). Mas o autor ressalta que denominar qualquer atividade com finalidade de formação contínua é diferente de dizer que qualquer uma delas implica em aperfeiçoamento pessoal e desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de caracterizar diferentes modelos de formação, o pesquisador português Formosinho (2009) diferencia formação contínua de desenvolvimento profissional, pois considera o “desenvolvimento profissional um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo individual, mas um processo em contexto” (FORMOSINHO, 2009, p.225). Assim, programas que atuam para o aperfeiçoamento da formação estão além de pretender uma simples atualização ou capacitação.

De acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), os professores não estariam sendo preparados para formar novas gerações para uma “nova” economia mundial. Certamente, esta crítica considera que no Brasil, assim como nos demais países pobres, os parâmetros e modelos de formação docente não estariam de acordo com os ditados por modelos internacionais, com financiamento a partir dessas organizações, cujo propósito é emprestar dinheiro para apoiar projetos de desenvolvimento, em particular na educação (CHARLOT, 2013).

Neste sentido, procuramos compreender qual a formação prescrita por essas organizações. Para Gatti (2008), as políticas públicas e suas ações investem em reformas curriculares e em mudanças na formação dos docentes, uma vez que esses exerceriam importante papel para a formação de novas gerações. Já Libâneo (2011) considera excludente o modo de produção capitalista neoliberal, que exige dos professores constante atualização e aperfeiçoamento

frente aos fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos e à globalização da sociedade.

Pode-se pensar que, em uma perspectiva neoliberal<sup>6</sup>, essas organizações internacionais ditam como modelo de aperfeiçoamento a formação em serviço, considerando que esta seria uma das maneiras mais eficientes para aumentar o desempenho dos alunos quando comparada à redução do tamanho das turmas ou fornecimento de materiais de leitura complementar. Logo, pensar nesse tipo de formação implica a opção por promover atualização e aperfeiçoamento de professores de forma econômica em cursos na modalidade a distância, o que permitiria ao professor continuar em serviço (BANCO MUNDIAL, 1996).

Para o pesquisador espanhol Imbernón (2009, p.23), as mudanças sociais orientam o caminho da formação de professores, mas ele ressalta que “ninguém deve duvidar de que qualquer reforma da estrutura e do currículo do sistema educativo e sua inovação quantitativa ou qualitativa – sobretudo nesta última – deve contar com o apoio do professorado”. Imbernón (2016) complementa afirmando que qualquer mudança na educação implica em promover mudanças no professor, destacando que essa mudança de prática deve estar acompanhada de mudança no contexto da escola, porque, dependendo desse contexto, pode haver limitação ou impossibilidade de efetivação da mudança/inovação pretendida. O autor ainda defende que qualquer reforma deve visar ao protagonismo do professor na sua própria formação e dos projetos de mudança na escola.

Mas, mesmo com essas justificativas, Imbernón (2009) considera que a formação pode gerar resistência nos professores, e que esta terá um grau maior se a imposição for aleatória, descontextualizada e pouco útil, como ele caracteriza a formação nos moldes de treinamento, sendo citados como exemplos de treinamento “cursos, seminários, oficinas, todos dirigidos por especialistas ou transmitidos verticalmente por um *expert* solucionador de problemas” (IMBERNÓN, 2009, p.51).

Com relação aos resultados da formação, segundo Formosinho (2009), quanto maior o tempo de ensino/formação, maiores as possibilidades de resultar em aprendizagem/desenvolvimento dos professores. O autor diferencia os processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional ao relacionar o primeiro como sendo um processo de ensino/formação e o segundo como sendo de aprendizagem/crescimento.

---

6 Neoliberalismo - conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. É a doutrina, do livre mercado, defendendo que este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Recebe críticas e aponta como causa para países pobres desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência do capital internacional.



Ao comentar as pesquisas em Portugal sobre a formação de professores, Formosinho (2009) enfatiza o tempo como fator importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, afirmando que o modelo de cursos de formação de curta duração está desacreditado como instrumento de desenvolvimento profissional naquele país. O autor afirma ainda que, de modo geral, esses cursos são ministrados independentes do contexto de trabalho dos professores e de suas necessidades reais. Nesse sentido, para esse autor, “a formação pós-graduada e especializada, por demandar uma carga horária maior para estudo e reflexões e por ser de escolha livre do professor, pode ser entendida como de desenvolvimento profissional” (FORMOSINHO, 2009, p.248).

De modo semelhante, para Gatti e Barreto (2009) a formação de professores deve acontecer em um contínuo, ao longo da vida profissional, entendendo esse tipo de formação como sendo de desenvolvimento profissional.

De modo semelhante, Marcelo Garcia (1995) considera que o desenvolvimento profissional está associado a um longo processo que acompanha o docente desde a fase inicial da formação dos professores, e que as outras fases são desenvolvidas na formação continuada, considerando as experiências didáticas e pedagógicas dos docentes. Para esse mesmo autor, o desenvolvimento profissional dos professores seria um processo “individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO GARCIA, 2009, p.7). O autor apresenta a ideia de desenvolvimento articulado à construção da identidade profissional, podendo ser influenciada pela escola e contextos políticos.

Ainda segundo esse autor, desenvolvimento profissional e processos de formação continuada caminham juntos, pois o desenvolvimento profissional teria a finalidade de promover a mudança nos professores para que cresçam enquanto profissionais e como pessoas. Após analisar modelos teóricos para a promoção do desenvolvimento profissional, o autor conclui que o campo de conhecimento é amplo e que “seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (MARCELO GARCIA, 2009, p.19).

Também Nóvoa (2009, p. 20), ao se referir à formação de professores em serviço, afirma que a reflexão coletiva dos docentes “dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”, mas destaca a importância em considerar as condições existentes nas escolas e as políticas públicas relacionadas aos professores, uma vez que:

[...] seria inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009, p.20).

Essas compreensões vão ao encontro do já apontado por outros pesquisadores, ao considerar que as propostas de formação docente deveriam ser analisadas considerando sua continuidade/descontinuidade, a infraestrutura e carga horária, mas principalmente o modo como são relacionadas teoria e prática na criação de espaços de reflexão sobre a prática e de comunidades de aprendizagem, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda sobre os modelos de formação continuada, Gatti e Barreto (2009) criticam o modelo de capacitação em “cascata”, cujo funcionamento ocorreria do seguinte modo: “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 197).

Se considerarmos a origem etimológica da palavra “cascata”, essa vem do latim *casus* (queda), o que nos remete a relacionar cascata com queda d’ água, mas, no sentido figurado, “cascata” seria uma série de acontecimentos sucessivos, daí a analogia ao referir um modelo formativo como formação de professores em cascata.

Entre as questões apontadas pelos autores com quem estamos dialogando, estão as que envolvem diferentes modelos de formação e as limitações para o desenvolvimento profissional dos professores, como, por exemplo, a curta duração e/ou descontinuidade dos cursos, a precariedade da infraestrutura das escolas, a imposição da formação, a falta de recursos e/ou de um ambiente propício para formação de um coletivo de professores. Dependendo do modelo de curso oferecido, seus efeitos para a formação docente podem caracterizar simplesmente capacitação e atualização de práticas docentes ou ir além, resultando em mudança nos professores para o seu desenvolvimento profissional. Tomamos esses aspectos como critérios para a análise de programas desenvolvidos no Brasil.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa e exploratória envolveu uma busca no Portal do MEC na perspectiva de construir o panorama dos programas implementados entre o ano de 2003, ano de criação da Rede Nacional de Formação Continuada, e o primeiro semestre de 2017.

A partir deste panorama, por ser um campo com reconhecida produção por diferentes grupos de pesquisa brasileiros, procedemos a uma revisão bibliográfica em teses e dissertações sobre os seguintes programas de formação docente: **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (Proinfo Integrado); Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e Programa Um Computador por Aluno (Prouca); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem). Para exclusão dos demais programas, utilizou-se como critério aqueles que teriam relação com o Pnem, objeto de pesquisa em andamento. Analisamos neste conjunto de produções compreensões sobre o papel dessas acerca da formação continuada de professores nesses programas.

No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>7</sup>, foram utilizados como descritores de busca em todos os campos o nome de cada um dos programas selecionados. Feita a seleção a partir de 183 trabalhos encontrados, foi realizado um recorte desse universo, sendo consideradas para a análise três teses e doze dissertações, as quais apresentavam resultados da formação continuada a partir do desenvolvimento desses programas de formação continuada.

## UM PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROGRAMAS, PROJETOS, CURSOS E PACTOS

No Portal do MEC há um *link* intitulado Portal do Professor<sup>8</sup>, instituído em 2008, que oferece aos professores, mediante cadastro, acesso a sugestões de aulas para diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, com recursos tais como: vídeos, fotos, mapas, áudio e textos, além de informações sobre a legislação específica educacional e sobre cursos de formação de professores oferecidos a nível municipal, estadual e federal.

Na pesquisa realizada no Portal do MEC no ano de 2015, na aba formação de professores, encontramos registrados os seguintes programas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), Pró-Letramento, **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (Proinfo Integrado), Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), Pró-Infantil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sendo esse último nas modalidades presencial e a distância. Há ainda o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem)<sup>9</sup> e o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), com aquisição de *laptops* por meio do Pro-

7 Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 15 abr. 2015

8 Portal do Professor: disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

9 Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

grama Um Computador por Aluno (Prouca)<sup>10</sup>. Alguns desses programas contam com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Também no Portal do MEC, na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC)<sup>11</sup>, há informações de políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica. A Secadi implementou programas destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas. Assim, busca-se incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com o objetivo de redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Para atender às demandas desses grupos, foram consideradas as seguintes temáticas: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, ainda no Portal do MEC encontra-se o *link* de acesso às informações sobre o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (BRASIL. MEC, 2013a).

A partir da pesquisa no portal do MEC, apresentamos no Quadro 1 uma síntese dos programas/cursos de formação continuada de professores, no período de 2003 a 2015.

**QUADRO 1. Programas para formação continuada de Professores (concessão de Bolsas\*; fomento\*\*)**

Programa	Início/Final	Público
1. Rede Nacional ** (MEC)	2003/	Professores de educação básica
2. Pró Letramento * / ** (MEC/Rede Nacional)	2005/2012	Professores de anos iniciais do Ensino Fundamental
3. Pró-Infantil * / ** (MEC/Rede Nacional)	2005/2011	Profissionais que atuam em educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas
4. Educação Especial ** (MEC/Secadi)	2007/2013	Professores da Educação Básica
5. Gestar II ** (MEC/Rede Nacional)	2007/2013	Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.
6. Proinfo Integrado ** (MEC)	2007/2013	Profissionais de escolas públicas e demais agentes educacionais
7. Portal do Professor (MEC)	2008/	Professores e gestores de escolas públicas de educação básica

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

<b>Programa</b>	<b>Início/Final</b>	<b>Público</b>
8. UCA e Prouca ** (MEC/FNDE/CNPq/ Capes)	2010/2014	Alunos e professores de escolas públicas de educação básica
9. Pnaic * / ** (MEC/FNDE)	2013/2015	Professores alfabetizadores e área da Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental
10. Pnem * / ** (MEC/FNDE)	2014/2015	Professores e coordenadores pedagógicos – Ensino Médio não profissionalizante

Fonte: Portal MEC - Produção das autoras (2017)

## PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Com base nas finalidades dos programas de formação, seja atualização ou de aperfeiçoamento, buscamos compreender iniciativas que indicassem a possibilidades para a mudança e desenvolvimento profissional docente.

A partir de teorizações, apresentamos um estudo, por meio de uma revisão em produções acadêmicas (teses e dissertações), percorrendo uma análise sobre os resultados de alguns desses programas de formação continuada, em especial os relacionados às Tecnologias de Comunicação e Informação- TICs (Proinfo, Prouca), à alfabetização (Pnaic) e ao Ensino Médio (Pnem).

Do mapeamento que fizemos dos programas, apresentamos a seguir as ações implementadas e suas finalidades, considerando sua abrangência e tempo de execução. A partir daí, procuramos ver os efeitos desses programas, visando responder às seguintes questões: teriam esses programas, a partir de sua execução, aperfeiçoado a formação do professor? Teriam eles as características necessárias para promover o desenvolvimento profissional docente?

Quanto às finalidades dos programas de formação continuada, pode-se dizer que todos anunciam ter como objetivo a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem em todos os níveis de ensino, seja na educação básica ou nas universidades, ao contar com seus professores para atuar como formadores nos programas executados.

No Brasil, os programas de formação continuada são semelhantes ao que Formosinho (2009) se refere como formação contínua em Portugal, pois,

[...] as instituições formadoras são escolas, centros de professores, e universidades; os agentes de formação são formadores peritos e formadores pares, formadores externos e formadores internos; as modalidades são cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos; e os aspectos organizacionais demandam um processo de decisão, acreditação das ações, financiamento e espaço e tempo para formação (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Entre os programas de formação elencados no Quadro 1, vamos nos deter nos programas Proinfo Integrado, Prouca, Pnaic e Pnem, em função do número de professores atendidos e porque, de certo modo, possibilitaram a realização do Pnem, um programa de formação em cascata que é voltado para o Ensino Médio. O Pnem envolveu professores de diversas áreas de conhecimentos com a proposta de possibilitar aos professores atuarem como agentes de integração curricular, reflexão sobre a prática pedagógica e construção do Projeto Pedagógico da escola, em consonância com a realidade do estudante que nela frequenta e com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2012).

No caso do **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional** (Proinfo Integrado), esse integra o Projeto UCA e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Com finalidades de capacitação dos profissionais da educação para o uso das TICs, o Proinfo Integrado promoveu cursos de curta duração, tendo entre 120h e 300h. Ofertado de 2007 a 2013, certificou cerca de 300 mil profissionais da educação básica e distribuiu computadores para 22 mil laboratórios de informática em escolas urbanas e rurais do país, com objetivo de formação digital de professores e alunos (BRASIL. MEC, 2014). Articulado ao Proinfo, no Rio Grande do Sul, em uma ação conjunta entre a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e com recursos do Governo Federal e do Estado, em 2013, 22 mil professores efetivos do ensino médio dessa rede estadual receberam *tablets*<sup>12</sup> e cursos com carga horária de cerca de 4 horas, com objetivo do uso em sala de aula e acesso aos cadernos do Pnem.

O Prouca, fomentado pelo FNDE, concedeu 6.979 bolsas em 2012 e previu a distribuição de cerca de 50 mil *laptops* (BRASIL. MEC, 2014), que possibilitariam o uso das tecnologias digitais em sala de aula, contribuindo com a melhoria do ensino. No entanto, o incentivo e desenvolvimento de autoria e de práticas inovadoras, uma das principais finalidades do programa, não foi alcançada em função das precárias condições de infraestrutura das escolas, da sobrecarga do trabalho docente, da falta de suporte técnico, de dificuldades de acessar a internet, da baixa inclusão digital e da descontinuidade na formação dos professores (SILVA, 2014; BRUZZI, 2013), especialmente se for considerado que esta formação deveria ultrapassar o instrumentalismo (BURLAMAKI, 2014).

Ainda sobre os programas Proinfo Integrado e Prouca, (SILVA, 2014) foi evidenciado o descompasso entre o discurso dos documentos oficiais e as práticas efetivas, sendo que a problemática nos efeitos dos programas para a educação básica se resumiria no distanciamento entre o planejado e o executado. Sobre o alcance de finalidades do Proinfo, este seria justificado em função de que o uso das TICs enriqueceria a formação de professores e permitiria recriar

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.rs.gov.br/conteudo/33500/professores-do-ensino-medio-receberao-tablets>>. Acesso em: 16 jun. 2016

a prática docente (SILVA NETO, 2014), ou ainda que haveria boas influências na prática docente daqueles que frequentassem o curso (FREIRE, 2013). No entanto, essas políticas foram bastante criticadas por sua ação instrumental de capacitação e por considerar que estariam focalizando o uso das TICs para responder a uma demanda do setor produtivo, mas não para pensar e estruturar práticas pedagógicas (FOIS, 2014). É preciso considerar que o uso das TICs é um desafio para professores e gestores (FLORES, 2014). Um dos maiores entraves para o aproveitamento dos profissionais foi a oferta do curso fora do horário de trabalho, considerando a sua sobrecarga de atividades (FREIRE, 2013).

Prata (2005) destaca que a relevância social desses programas depende do contexto em que os professores estão inseridos, afirmando, ainda, que o fato de o Proinfo obedecer aos moldes de programas do Banco Mundial faz com que o curso seja feito de forma aligeirada para baratear os custos. Para melhoria dos resultados com relação à utilização das TICs, haveria necessidade de mudança estrutural e curricular nas escolas, o que exigiria melhorar os investimentos na formação pedagógica dos professores no programa Proinfo (SCHNELL, 2009).

Resultados de pesquisas sobre esses tipos de programa de capacitação mostram serem cursos com carga horária pré-definida, de curta duração e sem previsão de continuidade, características que dificultam o alcance dos efeitos almejados. Acredita-se que a duração dos cursos tem influência nos efeitos da formação de professores, uma vez que as mudanças pretendidas, por exemplo, durante uma intervenção didática, não são imediatas. Justamente por isso, “é nociva a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar” (GATTI e BARRETO, 2009, p.229). Com esse mesmo entendimento, segundo Formosinho (2009), os cursos de curta duração em Portugal também passaram a ser desacreditados.

Além dos cursos envolvendo as TICs, analisamos dois de formação em cascata: o Pnaic e o Pnem. O Pnaic deu continuidade ao Pró-Letramento, que, realizado de 2005 a 2012, era voltado para professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. Também o Pnaic foi implementado para a formação continuada de professores de anos iniciais, tendo como finalidade a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, acrescido do debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças, indicando a possibilidade de o curso significar, para além de atualização e aperfeiçoamento, um espaço de interação e reflexão dentro da escola.

O Pnaic, com modelo de formação em cascata, ofereceu entre os anos de 2013 e 2015 ações de formação para 317 mil professores alfabetizadores da educação básica, sendo distribuídas 2.507.219 bolsas de estudo fomentadas pelo FNDE (BRASIL, 2013). Pesquisas sobre o Pnaic apontam que suas ações teriam possibilitado um novo olhar dos professores para e sobre a alfabetização, o que incluiria comprometimento e preocupação com o ato de aprender e ensinar de maneira reflexiva e inovadora (TEDESCO, 2015). Outra pesquisa afirma que esta formação oportunizaria aos professores a atualização de conhecimentos, que estão em constante transformação na sociedade (SALOMÃO, 2014).

Monteiro (2014), em estudo sobre o Pnaic, conclui que a formação afeta as marcas identitárias dos professores, principalmente com relação à alteridade, ou seja, na relação com o outro, por conhecer, respeitar, compreender e aprender com a diferença.

Melo (2015) em estudo realizado sobre o Pnaic e o Pró-Letramento, procurou compreender os modelos de formação e os procedimentos e práticas alfabetizadoras, concluindo que, em se tratando da formação continuada de alfabetizadores e educação da criança, haveria falta de perspectivas do Estado em transformar a realidade social. Mas, mesmo considerando a continuidade/descontinuidade do programa, este durou por um período de três anos, possibilitando a formação de comunidades de aprendizagem.

Em modelo semelhante ao Pnaic, o Pnem é um programa de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio de escolas públicas não profissionalizantes nas áreas rurais e urbanas.

O Pnem foi instituído, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL. MEC, 2013b), com a definição de diretrizes gerais para a Formação Continuada de Professores que atuam no Ensino Médio. Este programa de formação continuada foi proposto visando atender às Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE); à Base Nacional Comum Curricular; aos processos de avaliação da educação básica e superior; aos programas e ações supletivas do MEC e às iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. A criação do Pnem teve como base a LDB (9394/1996) e o Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 (revogado em 2016 pelo Decreto nº 8752<sup>13</sup>), sendo assumido pelo MEC e pelas secretarias estaduais e distrital de educação (BRASIL, 2009; 2016).

---

13 Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (aprovado pela Lei no 13.005, de 24/06/2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios).



No cenário da instituição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2012) e em um contexto que clamava por qualidade da educação e formação humana integral do jovem estudante do Ensino Médio, a atualização e discussão de práticas docentes integradas e inovadoras tornou-se uma demanda urgente. Assim, entre os objetivos da formação continuada de professores pelo Pnem estão o aperfeiçoamento e a atualização de práticas docentes.

O programa teve início no ano de 2013, com adesão dos estados das regiões brasileiras cujas ações, com duração de dez meses de curso, iniciaram em 2014, com previsão de oferta de cerca de 450 mil bolsas de estudo para professores e coordenadores pedagógicos que participassem da formação (BRASIL. MEC, 2013b).

Em pesquisa sobre o Pnem, Tiecher (2016) considera que o programa representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da Educação Superior com a Educação Básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.

Em outra pesquisa envolvendo o Pnem, Oliveira (2016) realizou o estudo do caderno de Ciências da Natureza. Tal estudo foi desenvolvido pela pesquisadora/docente de Química na escola, contando com a proposta de constituição de um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) formado por professores participantes do Pnem. Com isso, procurou mostrar que, “por meio da valorização da dialogicidade e do agir comunicativo, os professores se fortaleceram na coletividade” (OLIVEIRA, 2016, p.216).

O levantamento de pesquisas sobre o Pnem mostra que, ao contrário do Pnaic, a produção acadêmica ainda é escassa, sendo esse objeto da pesquisa que estamos apresentando em continuidade.

De qualquer forma, percebe-se no exame de programas de formação continuada implementados nos últimos 12 anos, de modo semelhante ao já apontado por Gatti e Barreto (2009), que precisamos analisar, discutir e avaliar os modelos dos cursos de formação. As autoras já apontaram para o cenário da formação continuada de professores do Brasil na década de 80, afirmando que, seja qual for a finalidade, “atualização ou complementação de conhecimentos, ou para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 196).

No caso desse estudo, propomos a reflexão sobre os efeitos de cursos com as seguintes características: formação em massa proporcionada pelo modelo

de formação em cascata; cursos breves; com limites dos recursos financeiros; com dificuldade em contar com instrumentos e apoio necessários nos espaços de formação. E, partir dessa reflexão, foi possível concluir que alguns desses fatores impossibilitam ou dificultam as mudanças esperadas pelas políticas de formação inicial e continuada de professores.

Em relação à abrangência das ações do Pnaic e do Pnem, não podemos negar que têm um alcance bastante grande de professores em exercício e que poderia ser um processo de formação com contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores em exercício na educação básica. No entanto, mesmo com significativa abrangência, esse modelo de formação sofre críticas pela ideia de formação em massa, que, por sua vez, é potencializada pela formação em cascata.

Os resultados sobre as pesquisas, que envolveram programas de formação continuada para professores, nos possibilitam compreender que a infraestrutura e a organização do tempo para formação são determinantes para alcance das metas propostas para os cursos de aperfeiçoamento. Destaca-se que, com duração maior, esses cursos possibilitam a formação de comunidades de aprendizagem, tal como mostram as experiências do Pnaic, cuja duração de três anos possibilitou a presença do mesmo grupo de professores nos momentos de formação. No caso do Pnem, pelo tempo mais curto, isso não ocorreu de modo geral, embora em algumas escolas e com alguns grupos isso tenha acontecido, como foi o caso de Oliveira (2016), cuja pesquisa por meio do PGP estendeu a formação do Pnem pelo período de um ano após o final do programa. Além do tempo de duração dos cursos, outra questão que precisaria ser considerada é a dificuldade dos professores em conciliar tempo para estudos na realização dos cursos com sua jornada de trabalho, para que possa dedicar-se aos estudos individuais e em grupo.

Questões como as que estamos apontando estão diretamente relacionadas com as condições de tempo e espaço para reflexão coletiva na formação continuada, fator que poderá contribuir no processo de aperfeiçoamento da formação, com mudança no professor, de tal forma que promova seu desenvolvimento profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um estudo sobre os programas de formação continuada de professores no Brasil, visando compreender os efeitos produzidos sobre o aperfeiçoamento da formação, atualização das práticas pedagógicas e a potencialidade para o desenvolvimento profissional docente.

De acordo com a base teórica desse trabalho, entendemos que nos programas ditos de capacitação e curta duração, tais como Proinfo e Prouca, não são respeitadas as singularidades e as necessidades do contexto escolar em que esses professores se inserem, o que dificultaria e descaracterizaria a finalidade do curso como aperfeiçoamento da formação.

Quanto aos resultados das ações propostas pelos programas de formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento em cascata, como Pnaic e Pnem, consideramos que as ações adotadas podem não ser suficientes para promover melhoria de qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, mas possibilitam ressignificar o desempenho dos professores em sala de aula, com relação às metodologias e conteúdos didáticos. No entanto, acreditamos na necessidade de haver em todos os programas de formação, espaço e tempo de reflexão para a construção coletiva de novos significados da relação teoria com a prática e, principalmente, espaços para a produção de comunidades de aprendizagem sem os quais inviabilizam-se mudanças e, por consequência, o desenvolvimento profissional dos professores.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. N.W. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996.

BRASIL. Constituição (2009). *Decreto nº 6755, 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. *Decreto: Legislação Federal*. Brasília-DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (2013). *Lei nº 12801, de 24 de abril de 2013*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. *Lei: Legislação Federal*. Brasília- DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição (2014). *Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Lei**: Legislação Federal. Brasília- DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (2016). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Medida Provisória*: Legislação Federal. Brasília- DF, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução**. Brasília- DF: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília- DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 542p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Portaria nº 1140, de 22 de novembro de 2013*. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Portaria**. Brasília- DF: MEC, SEB, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de Gestão MEC 2014*. *Relatório*. Brasília- DF: MEC, SEB, 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução*. Brasília- DF: MEC, SEB, 2015.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. *Competências docentes no aprender a ensinar com o laptop educacional: programa um computador por aluno (UCA) 2010/2011*. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília- DF, 2013.

BURLAMAKI, Akynara Aglae Rodrigues Santos da Silva. *Formação de professores, saberes, reflexividade e apropriação da cultura digital no projeto um*

*computador por aluno (UCA)*. 2014. 60 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós Graduação em Educação, Natal- RN, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2013.

FLORES, Vania de Fátima. *Um olhar sobre a implantação do Proinfo em escolas municipais de Minas Gerais*. 2014. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Lavras- MG, 2014.

FOIS, Naira Fonseca. *Proinfo em Nova Iguaçu: tecnologia educacional e formação cultural ou informática educativa e semiformação*. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Rio de Janeiro- RJ, 2014.

FORMOSINHO, João Manuel. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora. 2009.

FREIRE, Wilma Rodrigues. *Avaliação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional Proinfo na perspectiva da formação docente em Fortaleza*. 2013.155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza- CE, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá André (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009. 294 p.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora. 2009.

KUENZER, Acacia. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora?* novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Editora Cortez. 2011.102p.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009.

- \_\_\_\_\_. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor* In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional. 1995.
- MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos*. 2015. 165 f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2015.
- MONTEIRO, Fernanda Izidro. *Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada*. 2014.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro- RJ, 2014.
- NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA. 2009
- OLIVEIRA, Adriana Marques. *A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: busca de resignificação por meio do agir dialógico-comunicativo*, 2016, 252 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru- SP, 2016.
- PRATA, Carmen Lucia. *Gestão democrática e tecnologias da informática na educação básica: O Proinfo no Espírito Santo*. 2005.219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre- RS, 2005.
- SALOMÃO, Romy. *A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao Pnaic*. 2014.117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós Graduação em Educação. Ponta Grossa-PR, 2014.
- SCHNELL, Roberta Fantin. *Formação de professores para o uso das tecnologias digitais: um estudo junto aos núcleos de tecnologia educacional do Estado de Santa Catarina*. 2009.103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis-SC, 2009.
- SILVA NETO, Carlos Eugênio da. *Competências em informação para inclusão digital: os professores da educação básica na sociedade em rede* João Pessoa 2014. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Informação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2014.

SILVA, Welinton Baxto da. *O uso do computador: prouca em seis escolas do Distrito Federal*. 2014b. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília-DF, 2014.

TEDESCO, Sirlei. *Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - Pnaic e Prouca- para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública*. 2015.134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

TIECHER, Adilson Luiz. *Políticas de Formação Continuada de Professores: a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio no Paraná*. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2016.

# A EXPERIÊNCIA DA UNIDADE FORMADORA DA UFGD NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

**Rozanna Marques Muzzi<sup>1</sup>**

**Iara Augusta da Silva<sup>2</sup>**

iara2ufms@gmail.com

**Ademir de Souza Pereira<sup>3</sup>**

**Adriana Marques de Oliveira<sup>4</sup>**

**Zaira Portela de Souza Andrade<sup>5</sup>**

**Diego Marques da Silva Medeiros<sup>6</sup>**

**Patricia Hatsue Suegama<sup>7</sup>**

---

1 Docente da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

2 Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

3 Docente da Universidade Federal da Grande Dourados - UFG

4 Docente efetiva na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

5 Professora de pós-graduação no Curso de Gestão e Coordenação Pedagógica no IEPATMS em 2014. Titular na Secretaria de Estado de Educação

6 Docente na Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

7 Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)



**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo contextualizar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente na região de Dourados, por meio da parceria entre a Universidade Federal da Grande Dourados e a Secretaria Estadual de Educação (SED/MS). O PNEM teve como prioridade oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio e a dinâmica teve a participação de professores das duas instituições parceiras. Ao final das etapas foram realizadas entrevistas com os professores da educação básica. Como resultado foi perceptível que as ações do programa incentivaram o trabalho coletivo dentro e fora da escola, dado que propiciaram um movimento de estudo e troca de experiências entre a universidade, a SED/MS e as escolas. Também foi estimulada a constituição de Grupos de Comunicação (redes sociais e e-mails) para tratar de questões relativas ao cotidiano escolar, das ansiedades dos professores, das dúvidas e informações sobre o PNEM.

**Palavras chaves:** PNEM, Formação de professores, troca de experiência.

**ABSTRACT:** This study aims to contextualize the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), held in the state of Mato Grosso do Sul, specifically in the region of Dourados/MS, through of a partnership between the Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) and Secretaria Estadual de Educação (SED / MS). The PNEM had as priority to offer continuing education to high school teachers and the dynamics was attended by teachers from both partner institutions. At the end of the steps were carried out interviews with teachers of basic education. As a result, it was noticeable that the program's actions encouraged the collective work inside and outside the school, it provided a study of movement and exchange of experiences between the university, the SED / MS and schools. In addition, the materials ascending from PNEM contributed, although still incipient, for reflection and assessment of teaching practice, suggesting methodological proposals, conducting group activities, exchange of experiences among peers.

**Keywords:** PNEM, teacher training, exchange of experience

**RESUMÉN:** Este estudio tiene como meta poner en contexto el Pacto Nacional del Fortalecimiento del Ensino Médio (PNEM), que se realizó en el estado de Mato Grosso do Sul, en la región de Dourados, a través de una asociación entre la Universidad Federal de Grande Dourados y la Secretaria de Educación del Estado (SED/MS). El PNEM tenía como prioridad ofrecer educación continua para profesores del ensino médio con la participación de los profesores de ambas instituciones asociadas. Al final se entrevistó los profesores de la educación básica. Como resultado se notaba que las acciones del programa alientan el trabajo colectivo dentro y fuera de la escuela, ya que proporciona

un estudio del movimiento y el intercambio de experiencias entre la universidad, la SED/MS y escuelas. También **permitió** la constitución de grupos de comunicación (redes sociales y e-mail) para abordar cuestiones relacionadas con la rutina escolar, las preocupaciones de los profesores, preguntas e información sobre el PNEM.

**Palabras clave:** PNEM, la formación del profesorado, intercambio de experiencias;

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de contextualizar o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), este trabalho se inicia com um breve relato histórico acerca das políticas públicas engendradas entre o final do século XX e início do século XXI. A partir dele, será possível entender a lógica, a funcionalidade e a relevância do PNEM no âmbito político e educacional brasileiro, de modo que as experiências posteriormente relatadas tenham sentido e sejam compreendidas a partir de determinados significados.

Na sociedade capitalista contemporânea em sua expressão globalizada<sup>1</sup>, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), tem sido objeto de preocupação dos gestores das políticas públicas educacionais tanto na esfera internacional como na nacional. As grandes Conferências Mundiais de Educação para Todos (CMET), patrocinadas pelos Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, na última década do século XX e anos iniciais do século XXI, tiveram como objetivo principal promover a discussão sobre os rumos que a educação deveria seguir em escala global.

Tendo como referência as orientações e os acordos estabelecidos nas CMET, o Brasil, como parte integrante do contexto social internacional, passa a delinear suas políticas voltadas para a área da educação na contemporaneidade. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) tem, em seus fundamentos, o ideário que permeou a Conferência Internacional de Jomtien (Tailândia), realizada em 1990 (BRASIL, 1993) e considerada a mais emblemática das conferências empreendidas pelos organismos internacionais da época. As amplas mudanças que o Governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) procurou empreender

---

<sup>1</sup> Para Octavio Ianni (1997, p. 7), “[a] globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória. Uma realidade ainda pouco conhecida, desafiando práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamentos e voos da imaginação”.

na Educação Básica – dentre elas as implicações para o Ensino Médio – é um exemplo desse movimento reformador das políticas educacionais em âmbito mundial que teve, evidentemente, seus reflexos no Brasil.

No que tange especificamente às reformas do Ensino Médio implementadas nos anos 90 pelo governo brasileiro, pode-se ressaltar os aspectos relacionados com: (a) a reformulação do currículo, que deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000); (b) a busca do aumento de matrículas entre os adolescentes de 15 a 18 anos nos cursos de Ensino Médio; e (c) a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998). É ainda relevante acrescentar que a questão do financiamento do Ensino Médio constituiu-se, também, em um dos pontos das reformas pretendidas nessa época. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006), tem o propósito de destinar recursos para colocar em prática os programas e projetos produzidos no bojo das citadas reformas dessa etapa da educação básica.

Não se pode esquecer que as reformas educacionais previstas para o Ensino Médio estão fundamentadas em uma concepção dessa etapa da Educação Básica. Os documentos e as legislações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação procuraram explicitar as finalidades e as características do Ensino Médio que se pretende universalizar e, em consequência, definem a configuração da organização do currículo que se quer concretizar nas escolas públicas.

Com base nos fundamentos estabelecidos pela LDBEN (BRASIL, 1996), o MEC procurou delinear novas características para o currículo do Ensino Médio com o propósito de romper com o “caráter fragmentador e informativo” do currículo em vigor anteriormente nas escolas do país. O que se pretendia era a organização de um currículo em que os conhecimentos escolares fossem tratados a partir dos princípios básicos da contextualização e da interdisciplinaridade, bem como da utilização da metodologia das competências e habilidades, de modo que fizessem sentido aos estudantes do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2002, p. 53). Para colocar em prática o novo ideário do PCNEM (BRASIL, 2000), o Governo de Fernando Henrique Cardoso implementou, em âmbito nacional, o programa de formação de professores denominado PCN+ em Ação – Ensino Médio. Esse programa, que contou com material elaborado pelo MEC para cada área do conhecimento, visava promover orientações complementares que propiciassem uma compreensão mais efetiva da proposta curricular expressada no PCNEM.

No transcorrer da gestão do Governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Ensino Médio passa a ser objeto de debates e de formulações de políticas com o propósito de construir novos caminhos para essa etapa de ensino no país. Nesse período, os gestores do MEC buscaram redesenhar os princípios, os fundamentos teórico-metodológicos, as concepções e as dimensões (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) do “novo Ensino Médio” brasileiro – que, até aquela época, havia ficado relegado a uma posição secundária no conjunto das políticas educacionais empreendidas pelo Estado. Durante a administração de Fernando Henrique Cardoso, as atenções estavam focadas, prioritariamente, no Ensino Fundamental.

Para participar dos debates em âmbitos nacional e local, o MEC convocou pesquisadores de renome das universidades brasileiras que estudavam a questão do Ensino Médio e, também, educadores, estudantes e representantes de governos das unidades federadas e de entidades da sociedade civil ligadas à educação. A culminância dos trabalhos voltados para a tentativa de mobilização da sociedade brasileira desenvolvidos sob a coordenação do MEC com vistas à elaboração de políticas públicas diferenciadas para o Ensino Médio ocorreu em maio de 2003, por meio do Seminário Nacional intitulado “Ensino Médio: construção Política” e da publicação de uma coletânea de textos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

É oportuno ressaltar que as temáticas priorizadas para debates e estudos pelos grupos de trabalho instituídos pelos gestores do MEC, de certa forma, estavam relacionadas aos pontos considerados relevantes para a formulação das diretrizes e metas que seriam implementadas durante a administração de Luiz Inácio Lula da Silva na última etapa da educação básica (o Ensino Médio). Estas são, a saber: a natureza dos sujeitos que frequentam o Ensino Médio (concepção de juventude), as diretrizes orientadoras da organização do currículo do Ensino Médio; a formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino; a gestão democrática da escola e a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio.

Tendo como referência as ideias e as diretrizes traçadas (e implementadas) a partir desse movimento do Estado para redefinir os fundamentos e as características do Ensino Médio no país, nos últimos anos da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva tiveram início as discussões que culminaram com a formulação e publicação do Parecer CNE/CEB Nº 5, de 4 de maio de 2011 (BRASIL, 2011) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), legislações que passaram a definir os objetivos, as concepções e os encaminhamentos metodológicos do currículo a ser implementado nessa etapa da Educação Básica em âmbito nacional.

Para dar continuidade ao denominado “novo Ensino Médio”, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, além da mobilização de esforços para proceder a reformulação (atualização) das diretrizes curriculares nacionais, procurou colocar em prática políticas (programas e projetos) voltadas especificamente para a formação de professores. É notório, quando se analisa os documentos e a legislação referentes às políticas públicas educacionais propostas na atualidade, que a questão da formação de professores é colocada como um dos aspectos principais com o propósito de pleitear a melhoria da qualidade da educação, em especial do Ensino Médio.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007, p. 16-17), por exemplo, não deixou de incluir a formação de professores da Educação Básica como um dos principais pontos da política educacional que se pretendeu implementar no país na época. O PDE ressalta, também, o papel fundamental da relação que se vem estabelecendo entre as instituições de Ensino Superior e as escolas da Educação Básica no intento de aprimorar as estratégias de formação dos docentes. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foram destacados como ações de capacitação dos professores desenvolvidas com a participação efetiva de universidades públicas brasileiras.

É relevante registrar que o PNE, que tramitava pelo Congresso Nacional em forma do projeto de lei desde 2010 e que foi aprovado em junho de 2014 (BRASIL, 2014), traz entre as suas metas e estratégias uma forte preocupação com a formação inicial e continuada (e com a valorização) dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Dando continuidade ao propósito de intensificar os programas e projetos voltados para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas brasileiras, a Presidenta da República Dilma Rousseff (2011-2014) e o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, instituíram o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL, 2013c).

Mato Grosso do Sul, assim como outros estados brasileiros, realizou adesão ao PNEM com a finalidade de promover um amplo processo de formação dos professores que atuam nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Essa adesão deu-se pela parceria firmada entre as Universidades Federais e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Em relação à unidade formadora, as ações realizadas no programa pareceram, aos participantes, singulares e enriquecedoras, de tal modo que os relatos de suas experiências podem ser de algum valor no campo educacional. Tais relatos foram organizados e discutidos ao longo do presente trabalho.

Primeiramente, descreve-se o funcionamento do PNEM em âmbito nacional e as especificações dinâmicas e estratégicas particulares da unidade formadora UFGD; as parcerias e as interações entre os diversos atores participantes desse pacto, desde os formadores da Instituição de Ensino Superior (IES) até os professores e coordenadores, cuja formação era o objetivo final. Em seguida, trata-se dos resultados percebidos e relatados pelos atores dos mais diversos segmentos que compuseram as ações do PNEM/MS. Por fim, espera-se que este relato contribua no que se refere às propostas de formação docente continuada e, principalmente, para o trabalho de outras unidades formadoras do PNEM difundidas pelo Brasil.

## **ESCLARECIMENTOS GERAIS SOBRE O PNEM**

O objetivo do PNEM é oferecer formação continuada aos professores do Ensino Médio nas 27 Unidades Federativas do Brasil. Para tanto, há a dependência da adesão das secretarias estaduais de educação, das universidades públicas e dos professores do ensino público.

Os objetivos e metas propostas pelo Documento Orientador do MEC, em parceria com as universidades e as secretarias estaduais de educação, contemplam: (a) promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio por meio de formação continuada; (b) refletir sobre o currículo do Ensino Médio para promover o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral; (c) superar as metas estabelecidas para o IDEB e Pisa; (d) melhorar indicadores de proficiência em Português, Matemática e Ciências; e (e) avaliar, de modo censitário, o Ensino Médio com resultados por rede e município.

A implementação da proposta do PNEM, em âmbito nacional, ocorreu por meio de seminários realizados com a presença de universidades, secretarias estaduais de educação e diretorias, consultores e avaliadores da Secretaria da Educação Básica do MEC. Na organização desses seminários estava a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que foi também a IES coordenadora de todo o processo de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, entre 2012 e 2014.

O Artigo 3, que trata dos critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013a), apresenta a organização do PNEM da seguinte maneira:

I - As Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as secretarias estaduais e distrital de Educação, são

responsáveis pelo processo de formação; II - às IES compete a formação de formadores regionais; III – os formadores regionais são responsáveis pela formação dos orientadores de estudo; e IV – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio.

Segundo o documento orientador do PNEM, para os processos formativos a metodologia a ser adotada deverá proporcionar a reflexão sobre a prática educativa da escola, da constituição histórica de seus sujeitos, da diversidade e possibilitar o diálogo para a troca de experiências particulares. Para tal, adotou-se um método de “formação em cascata” por meio de reuniões de estudo. Nele, primeiramente, os temas gerais relacionados ao PNEM são estudados junto aos gestores e formadores das IES por meio de seminários. Em seguida, os formadores das IES realizam o estudo dos conteúdos da formação junto a “formadores regionais” – que, por sua vez, realizam o estudo junto a “orientadores de estudo” cuja função é promover uma última etapa de estudo junto aos professores e coordenadores das escolas de Ensino Básico (BRASIL, 2013b).

Quanto ao conteúdo da formação, em uma primeira etapa são trabalhados os temas: sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; o Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação; e Áreas do Conhecimento e Integração Curricular. Uma segunda etapa do PNEM passa, então, a abordar temas disciplinares segmentados em Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

## **O PNEM NA UNIDADE FORMADORA DA UFGD – MATO GROSSO DO SUL**

O PNEM foi lançado oficialmente no Estado de Mato Grosso do Sul durante o I Seminário Estadual de Formação de Professores do Ensino Médio, que ocorreu na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2013, com a presença de Técnicos-Pedagógicos da SED/MS, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Estadual de Ensino e docentes de IES públicas do estado e do Instituto Federal de Campo Grande. Durante o seminário foram abordados temas relevantes ao PNEM, como: políticas educacionais direcionadas especificamente para o Ensino Médio; contextualização do Ensino Médio brasileiro: evolução de matrícula, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); políticas voltadas para o Ensino Médio desenvolvidas pelo MEC nos últimos anos; e aspectos relevantes do PNEM (objetivos, metas, operacio-

nalização do programa, sistema de monitoramento específico para acompanhamento das atividades, pagamento de bolsas e cronograma de atividades). O método de exposição desses temas deu-se por meio de mesas redondas e palestras realizadas pelos professores de IES e agentes da SED/MS.

Em MS, o PNEM foi operacionalizado a partir de duas unidades formadoras, a da UFMS no município de Campo Grande e da UFGD no município de Dourados. Essa segunda unidade (foco do presente trabalho) contou com a efetiva parceria da SED/MS, responsável pela gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas da rede estadual que oferecem Ensino Médio. São dessas escolas os professores e os coordenadores pedagógicos que constituíram o grupo de profissionais contemplados pelas ações do PNEM/MS.

Para realizar as formações, foram planejados e realizados seminários estaduais, reuniões técnico-pedagógicas e encontros para estudo da legislação pertinente e dos cadernos de conteúdo do PNEM produzidos pelo MEC, em parceria com a UFPR, nos anos de 2013 e 2014. A operacionalização da primeira etapa do PNEM/MS/UFGD, compreendida no período de dezembro de 2013 e agosto de 2014, teve início com a realização de uma reunião dirigida pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) da UFGD e pelo Comitê Estadual do PNEM/MS, composto por agentes da SED/MS.

A proposta era a formação de uma equipe de doze formadores das IES que iniciariam o trabalho de planejamento para o estudo junto aos formadores regionais. No entanto, um fator limitante relacionado ao acúmulo de bolsas desestimulou os docentes das IES em questão (a UFGD) a participarem do PNEM/MS, de modo que apenas seis formadores (metade das vagas) foram efetivamente vinculados ao programa. Desse modo, a unidade formadora contou com o auxílio da SED/MS, que selecionou e vinculou ao programa seis de seus agentes, considerados aptos a realizarem as ações de responsabilidade dos formadores das IES. Nesse sentido, para que os estudos junto aos formadores regionais tivessem suas propostas de qualidade mantidas (ou até aumentadas), foram propostas duplas de trabalho, compostas por um docente da UFGD e um agente da SED/MS. Foram formadas, ao todo, seis duplas de trabalho, cada uma responsável pelo estudo de um dos seis volumes que compunham o material fornecido pela UFPR em parceria com o MEC, os Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio do PNEM.

Essa primeira reunião foi oportuna para o trabalho das duplas, que realizaram o estudo de seu respectivo material e desenvolveram o planejamento do estudo a ser realizado junto aos formadores regionais. Os planejamentos elaborados foram apresentados aos grupos participantes da reunião, o que



possibilitou discussões relevantes e, conseqüentemente, a reformulação dos planos para adequá-los a uma proposta comum.

Os eventos subsequentes somaram seis encontros de estudo junto aos formadores regionais do PNEM/MS/UFGD, cada qual com duração de dois dias, sob a coordenação do COMFOR e do Comitê Estadual do PNEM. Como formadores regionais, foram elencados agentes da SED/MS considerados aptos para a função. Cada encontro foi organizado para abordar o tema proposto por um dos seis cadernos de conteúdo citado anteriormente e que constituíram o material basilar dos debates e reflexões. Deve-se ainda acrescentar que, repetidas vezes, os formadores das IES julgaram ser necessário recorrer a outros materiais didáticos e bibliografia complementar com o propósito de ampliar e enriquecer os estudos dos temas expostos pelos cadernos.

A própria Portaria Ministerial Nº 1.140 (BRASIL, 2013c), no seu Artigo 10 (parágrafo único), estabelece que: “As IES, juntamente com as secretarias estaduais e distrital de educação poderão utilizar material complementar para a formação no âmbito do Pacto, ouvidos a Coordenação Estadual”. Durante esses encontros de estudo junto aos formadores regionais, foram utilizados procedimentos metodológicos tais como: (a) exposição dialogada com o apoio de *slides*; (b) exposição e debates de vídeos; (c) leitura e reflexão de textos da literatura brasileira; (d) atividades práticas em pequenos grupos; e (e) questionamentos e argumentações no grande grupo.

Em sequência aos seis encontros supracitados, houve os encontros de estudo dos formadores regionais junto aos orientadores de estudo, e desses últimos com os professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, fechando assim o processo formativo proposto para o PNEM. Nesses encontros, tomaram-se como modelos os procedimentos metodológicos e recursos didáticos utilizados pelos formadores das IES, mas novos formatos de estudo foram ganhando corpo de acordo com as particularidades e preferências teórico-metodológicas dos responsáveis pelos estudos de cada etapa (formadores regionais e orientadores de estudo). Os encontros de formação dos professores e coordenadores pedagógicos da unidade formativa da UFGD foram desenvolvidos em polos previamente definidos e organizados pela SED/MS nas escolas da Rede Estadual de Ensino. A Tabela 1 apresenta os dados referentes ao PNEM/MS/UFGD em 2014.

Uma reunião em setembro de 2014, coordenada pelo COMFOR e pelo Comitê Estadual do PNEM, foi o marco do início da segunda etapa do PNEM/MS/UFGD. A primeira parte desse evento teve como objetivo principal discutir os cinco Cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio da segunda etapa e definir os encaminhamentos da atuação dos formadores das IES nos

encontros do PNEM junto aos formadores regionais, como ainda estabelecer o número de encontros, nessa segunda etapa, em função do tempo disponível para concluir-se a execução do programa no ano de 2014. Ainda foram esclarecidas informações a respeito do II Seminário Nacional do PNEM realizado pelo MEC em parceria com a UFPR. A segunda parte dessa reunião foi dirigida aos formadores regionais e teve como finalidade tratar de questões específicas dos Encontros de Estudo aos orientadores de estudo e aos professores do Ensino Médio.

Na segunda etapa do PNEM/MS/UFGD, o estudo dos formadores das IES, junto aos formadores regionais, foi desenvolvido por meio de três encontros. Neles, além de serem retomadas questões consideradas importantes apresentadas nos cadernos da primeira etapa, foi estudado o conteúdo apresentado nos cadernos da segunda etapa, a saber: (a) aspectos da organização do trabalho pedagógico da escola, com o propósito de analisar e ressaltar a importância da participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos nesse processo; e (b) as áreas de conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio. Sobre o estudo das áreas do conhecimento, os cadernos abordavam os seguintes aspectos: caracterização, contextualização e contribuição da área de conhecimento na formação do estudante; discussão sobre o jovem estudante do Ensino Médio (juventudes) e as ações curriculares que buscam valorizar suas experiências, saberes e expectativas (perspectiva dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano nas áreas de conhecimento); análise dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia no âmbito dos conhecimentos dos componentes curriculares das Ciências Humanas, das Ciências da Natureza, das Linguagens e da Matemática; reflexões e sugestões de abordagens pedagógico-curriculares nas áreas de conhecimento, com ênfase no princípio da interdisciplinaridade.

Os encontros entre formadores regionais e orientadores de estudo, desses últimos junto aos professores do Ensino Médio, foram realizados entre o meio e o final do segundo semestre de 2014. Essa dinâmica ocorreu à semelhança da primeira etapa do PNEM. Para promover o fechamento das atividades do PNEM/MS/UFGD de 2014, a coordenação do programa no estado realizou o II Seminário Estadual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Durante o primeiro dia do evento, constituíram-se grupos de trabalho formados por orientadores de estudo, professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio participantes do programa que, sob a orientação dos formadores regionais, discutiram e analisaram o processo de formação do PNEM/MS. Após os debates, cada grupo elaborou uma síntese escrita das principais ideias (pontos críticos e proposições para encaminhamentos) em forma de *slides* para serem apresentados em plenária. O segundo dia teve início com

a solenidade de abertura e a exposição de *banners* sobre as ações do PNEM desenvolvidas nos diferentes polos situados nos municípios de MS. A seguir, foi constituída a mesa de abertura do evento com a presença dos Coordenadores Institucionais do PNEM/MS, da SED/MS (e presidente do CONCED), da técnica do MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB) e outras autoridades que representaram instituições ligadas à educação e à pesquisa. Nesse momento, foram proferidas palavras com a finalidade de contextualizar e esclarecer as ações já efetivas pelo programa durante o ano de 2014. Finalmente, foi realizada uma mesa de fechamento do II Seminário Estadual do PNFEM/MS, com a presença das coordenadoras institucionais de ambas as unidades formadoras do PNEM/MS. Na oportunidade, foi realizado um balanço geral do programa no ano de 2014, com esclarecimentos gerais que apontaram para as possibilidades de continuidade do PNEM no ano de 2015.

## **AVALIAÇÃO DO PNEM/MS/UFGD NO ANO DE 2014**

A partir deste relatório, é possível perceber que diversos momentos do PNEM/MS foram ricos em relação à avaliação do programa. Os participantes, desde os da coordenação até os da formação continuada, puderam refletir acerca das experiências vividas e relatá-las com criticidade e idoneidade. Esses momentos, tendo em vista a leitura dos resultados possivelmente gerados a partir das ações do PNEM/MS, foram oportunos para o registro, pois, por meio de relatórios e exposições audiovisuais, foi possível interpretar os resultados com proficiência e coerência.

Uma das primeiras e mais relevantes avaliações do PNEM/MS/UFGD aconteceu após a conclusão dos encontros entre formadores das IES e formadores regionais da segunda etapa. Nesse momento, realizou-se uma reunião com o objetivo de se avaliar, de modo subjetivo, as ações desenvolvidas até o momento. Nela, os gestores e formadores presentes tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre PNEM/MS/UFGD, tendo como referência dois questionamentos: (a) “Qual a nossa expectativa com a operacionalização do PNEM/MS/UFGD?”; e (b) “Onde vamos chegar com o PNEM/MS/UFGD?”. Os depoimentos foram registrados, transcritos e interpretados. De modo geral, os sujeitos disseram que:

*O PNEM chegou à escola em momento oportuno, pois os professores do Ensino Médio estavam desejando formação, dado que essa etapa de ensino não vinha recebendo formação continuada de maneira sistemática. As ações do programa incentivaram o trabalho coletivo dentro da escola e fora dela, dado que propiciaram um movimento de estudo e troca de experiências entre a universidade, a SED/MS e as escolas, além de possibilitar a constituição de Grupos de Comunicação (redes sociais*

*e e-mails) entre as escolas para tratar de questões relativas ao cotidiano escolar, das ansiedades dos professores, das dúvidas e informações sobre o PNFEM, das orientações dos formadores regionais e dos orientadores de estudo e da troca de mensagens e vídeos. Ademais, propiciou a disseminação das políticas do Governo Federal para o Ensino Médio que vinham sendo discutidas em fóruns nacionais e regionais, no Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e nas Secretarias de Educação das Unidades Federadas. Diretamente para com os sujeitos em formação continuada, o PNEM contribuiu para a melhoria da postura do professor e do coordenador pedagógico, motivando-os na retomada dos estudos, reflexões e discussões sobre o Ensino Médio. Sumariamente, houve a percepção de que as formações geraram crescimento e envolvimento geral dos profissionais da educação de tal modo que o PNFEM se transformou em assunto importante dentro da escola. Para com os formadores do programa, as ações foram de grande valia para o aprendizado. O material de estudo (cadernos) foi considerado bom e as reflexões temáticas importantes para repensar o Ensino Médio em MS e no Brasil. A primeira etapa de estudo, junto aos formadores da IES, foi considerada boa, e os orientadores de estudo demonstraram motivação para o estudo e habilidade na transmissão dos conhecimentos aos profissionais da escola. O único aspecto negativo do programa foi com relação ao recurso tempo, que foi escasso, o que pode ter contribuído para alguma precarização das ações.*

Outra oportunidade avaliativa ocorreu durante o II Seminário Estadual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. É de importante registro que nesse evento a coordenadora institucional do PNEM/MS/UFMS, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Dias Scrimin, ressaltou com entusiasmo, dentre outras questões, a importância da parceria estabelecida entre a universidade e as escolas com o objetivo de contribuir para o processo de formação continuada dos professores. Segundo ela, as IES já não são as mesmas após essa parceria. Além disso, os grupos de trabalhos (já citados anteriormente, formados pelos professores, coordenadores pedagógicos e orientadores de estudo) apresentaram em plenária a síntese do processo de avaliação das formações do PNEM/MS, o que revelou aspectos significativos da operacionalização do programa. Dentre os pontos apresentados, merecem destaque:

- a) os materiais usados nas formações eram dinâmicos e acessíveis, embora alguns textos e vídeos sejam muito longos e sem objetividade, além de voltados apenas para os professores (sem atividades para os estudantes), não contemplando questões regionais;
- b) o formato das formações do PNFEM/MS é adequado às condições de funcionamento das escolas, mas é necessário ajustar melhor o calendário escolar

às datas das formações para não haver prejuízo às atividades dos alunos e causar transtornos ao trabalho dos docentes;

c) o método de formação e a didática do formador foram considerados bons, embora seja necessário organizar melhor o tempo das atividades e dinamizar um pouco mais os debates;

d) as condições da escola (infraestrutura, tempo, apoio logístico e administrativo) foram adequadas à realização das formações do PNEM/MS, porém é preciso que as formações tenham continuidade e fornecimento de materiais para estudos por parte da SED/MS e das IES;

e) os materiais das formações do PNEM contribuíram para reflexão e avaliação da prática docente, embasamento teórico suficiente, sugestão de atividades dinâmicas e viáveis de aplicação, realização de atividades coletivas, troca de experiências entre os professores e sensibilização de alguns professores para a mudança de postura e uso de “boas práticas”;

f) a gestão da escola ofereceu apoio por meio da organização de horários e espaço físico dentro das possibilidades e realidade de cada escola, no entanto, é necessária a participação dos gestores durante as formações.

É relevante ressaltar que a participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos nos encontros do PNEM/MS foi significativa, considerando o interesse em participar dos debates, realizar as tarefas propostas pelos orientadores de estudo, ler e discutir os textos dos cadernos e propor novos encaminhamentos para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula. Essas informações puderam ser interpretadas a partir de duas questões direcionadas aos sujeitos em formação durante os encontros junto aos orientadores de estudo: (a) “As ações do PNEM provocaram alterações na organização do trabalho desenvolvido entre professores e coordenação pedagógica?”; e (b) “As Formações do PNEM contribuíram para mudanças na prática pedagógica do professor em sala de aula?”.

Um fato interessante a ser ressaltado é o entusiasmo dos professores em relação aos encontros, pois muitos não tinham a oportunidade de discutir sobre a escola com os colegas. Alguns professores citam o fato de que é um momento único em que puderam parar as atividades escolares para discutir a própria escola. As discussões sobre os problemas relacionados a escolas da região foi tema pertinente à realidade de cada comunidade escolar. Muitos professores discutiram problemas pelos quais algumas escolas já passaram e o fato de poderem levar para a discussão uma possível solução para aquele problema. Outro fator motivador que os professores comentam é sobre a bolsa remunerada que serve como um incentivo para a formação continuada. No

entanto, a principal motivação dos professores envolvidos pareceu referir-se a fatores conceituais e práticos, como no caso da compreensão da forma de trabalharem-se projetos.

Outro dos pontos que foram ressaltados durante as discussões é a reflexão sobre o método de ensino que está sendo empregado nas escolas. Os professores apontam que é necessário inovar as atividades e fazer que as disciplinas sejam trabalhadas de forma a manterem uma relação direta com as demais, pois, dessa forma, os alunos poderão relacionar o conteúdo trabalhado na escola com situações do cotidiano. Outro ponto relevante bastante discutido nos encontros é o enfoque dado ao aluno como principal tema do contexto escolar. Alguns sujeitos expressaram a ideia de que os alunos estão inseridos em um momento em que as TIC informais cotidianas chamam mais a atenção do que as atividades escolares. Nesse âmbito, quando se comenta sobre o ensino focado no aluno, é difícil não se falar em avaliação da aprendizagem. As discussões em torno da escola tomaram conta das diferentes maneiras que os professores podem avaliar.

A importância dessa proposta de trabalho coletivo evidencia-se frente às transformações que aos poucos vão emergindo. O encontro tende a aproximar horizontes e concede a “vez” e a “voz”, pois cada um expõe seu pensamento sobre as experiências vivenciadas no contexto pessoal e profissional em um processo dialético.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNEM é um programa que figura na história de políticas públicas desenvolvidas entre o final do século XX e início do XXI. A formação continuada dos professores da Educação Básica e, em especial, de sua última etapa, o Ensino Médio, é um assunto que vem sendo amplamente discutido no âmbito acadêmico e, conseqüentemente, valorizado. O profissional docente está sujeito a uma acelerada mutabilidade de seus objetos de trabalho, principalmente no que se refere aos educandos (sujeitos do ensino) e aos conteúdos disciplinares, contexto esse que reclama por professores intelectuais, reflexivos, críticos e investigadores da própria prática de ensino (no sentido exposto por Pimenta e Ghedin, 2010). Para a constituição de professores a partir desse ideal, é necessário que o desenvolvimento profissional continue para além da licenciatura acadêmica e ocorra de modo contínuo ao longo da atuação profissional e contextualizada no *locus* do trabalho docente, que é a escola.

Como pode ser visto, o PNEM/MS/UFGD passou por experiências ímpares, conforme esse relato comprova. As dinâmicas e estratégias de funcionamento do programa em MS/UFGD tiveram muitas singularidades frente às ações

encaminhadas em outras unidades formativas e federativas. Para tanto, muitos trabalhos de discussão em grupos foram bem encaminhados e os frutos colhidos pareceram satisfatórios ao levarmos em consideração as avaliações realizadas. Deseja-se que este trabalho, em particular os depoimentos registrados, possa exercer uma influência positiva para ações de formação continuada por outros grupos, em outros lugares e tempos, em especial àqueles que estão a trabalhar com as comunidades componentes dessa etapa tão essencial ao exercício da cidadania plena no Brasil: o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Emenda Constitucional no 53**, de 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução no 51, de 11 de dezembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução no 2, de 30 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Portaria MEC no 438, de 29 de maio de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio – Formação de Professores do Ensino Médio – Documento Orientador Preliminar**. Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5**, de 5 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação**. [s.d.]. Disponível em <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em 21 de maio de 2014.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1993, p.67-81.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Portaria Ministerial Nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. Â. da S.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 47-69.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil** – Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.



# APRESENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL ACERCA DA ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

**Fabricio Brunelli Machado<sup>1</sup>**

fabriciobrunelli@gmail.com

---

<sup>1</sup> Advogado, pós-graduado em Administração de Sistemas de Informação pela UFLA. Pós-graduando em Design Instrucional pela UNIFEI. Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF.

**RESUMO:** Este artigo traz uma exposição da legislação nacional e internacional acerca da acessibilidade, vista sob a ótica da produção de materiais didáticos acessíveis pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O objetivo é realizar uma compilação dos principais diplomas normativos que regem as questões de acessibilidade com relação aos materiais didáticos, essencialmente os materiais produzidos pelas instituições supracitadas, de forma a auxiliar posteriores estudos e aplicações quanto ao tema. Isso se dá porque até hoje não se visualizou uma compilação dos diplomas normativos em um único trabalho. No tocante à legislação nacional, merecem destaque a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), além de outras leis, portarias, decretos, resoluções e um aviso circular. Já com relação à legislação internacional, os documentos analisados são a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a Convenção da Guatemala, a Declaração de Salamanca, a Carta para o Terceiro Milênio, a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência e a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Materiais didáticos. Legislação. IFES.

**ABSTRACT:** This article will bring an exhibition of national and international legislation about accessibility, seen from the perspective of production of accessible instructional materials for public institutions of higher education (IFES). The goal is to perform a compilation of the main regulatory instruments governing accessibility issues in relation to learning materials, primarily materials produced by federal institutions of higher education in order to help further studies on the subject. This happens because it has not gone envisioned a compilation of normative acts into a single job. Regarding national legislation, will be studied Regarding national legislation, noteworthy the Federal Constitution of 1988; Law 9394/96 (Law of Directives and Bases of National Education - LDB); and other laws, ordinances, decrees, resolutions and a circular notice. In relation to international law, the documents analyzed are the Declaration of the Rights of Persons with Disabilities, the Convention of Guatemala, the Salamanca Statement, the Letter to the third millennium, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the International Declaration Montreal on Inclusion.

## INTRODUÇÃO

Até hoje, não se encontrou uma compilação dos principais diplomas normativos que regem as questões de acessibilidade com relação aos materiais didáticos, essencialmente os materiais produzidos pelas instituições federais de ensino superior. Há muitas normas técnicas<sup>1</sup> e diversos autores<sup>2</sup> que tratam a respeito do tema, mas ainda não uma compilação da legislação acerca da acessibilidade dos materiais didáticos, seja essa legislação aplicável aos mesmos de forma direta, seja de forma indireta.

Há documentos, tratados, convenções e acordos em âmbito internacional que tratam da questão da deficiência. Também há documentos nesse sentido em âmbito nacional, como a Constituição Federal, leis, decretos, portarias, resoluções e um aviso circular.

Assim, o objetivo deste artigo é trazer à baila os principais diplomas normativos acerca da acessibilidade, fazendo alguns comentários de forma a relacioná-los, direta ou indiretamente, à questão da produção de materiais didáticos acessíveis nas universidades federais.

O tema apresenta-se como relevante. Atualmente, há cerca de 650 milhões de pessoas no mundo com algum tipo de deficiência, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU); esse número equivale a 10% da população mundial, de modo que a relevância do tema deixou de ser algo setorizado para ganhar projeção global. No Brasil, o censo fala em 45,6 milhões de pessoas que declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. Deficientes visuais são cerca de 18,8% da população brasileira, deficientes motores estão em torno dos 7%, auditivos chegam a 5,1% e mentais ou intelectuais estão em 1,4%. A taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais entre as que têm deficiência é de 81,7% – mais baixa do que a observada na população total na mesma faixa etária, que é de 90,6%.

Considera-se que tratar bem esse público é fundamental para se ter uma sociedade mais justa e solidária, que alcance uma efetivação dos direitos fundamentais prescritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Com relação ao ensino, a inclusão se faz necessária para suprimir tratamento desigual e de fato implementar uma educação para todos.

---

1 Normas do W3C Brasil (Consórcio World Wide Web traduzidas para o português e em vigor no Brasil) e eMAG - Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico.

2 Lucila Maria Costi Santarosa, Julio Cabero Almenara, José Manuel Moran.

## APRESENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL ACERCA DO TEMA

O Quadro 1 ilustra a legislação nacional acerca da acessibilidade:

**QUADRO 1. Legislação nacional acerca da deficiência versus assunto**

Legislação nacional acerca da deficiência	Assunto	Ano de publicação
Constituição da República Federativa do Brasil	Lei maior do país, que trata da acessibilidade em diversos itens. Na parte que cuida da educação, preceitua, por exemplo, que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola".	1988
Lei 7853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.	1989
Decreto 914/93	Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências.	1993
Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu arcabouço jurídico, há uma série de dispositivos que tratam da educação especial inclusiva.	1996
Aviso circular 277/96	Dirigido aos reitores das IES, solicita a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.	1996
Decreto 3298/99	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.	1999
Decreto 3076/99	Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) e dá outras providências.	1999
Portaria 319/99	Institui a Comissão Brasileira do Braille.	1999
Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, inclusive os deficientes, e dá outras providências.	2000

<b>Legislação nacional acerca da deficiência</b>	<b>Assunto</b>	<b>Ano de publicação</b>
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	2000
Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001	Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na Cidade de Guatemala, na Guatemala.	2001
Decreto 3952/01	Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).	2001
Decreto 3956/01	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	2001
Lei 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.	2002
Portaria 3284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	2003
Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências.	2004
Decreto 5296/04	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.	2004
Decreto 5626/05	Regulamenta a Lei 10436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.	2005
Norma ABNT NBR 15290:2005	Dispõe sobre a Acessibilidade em comunicação na televisão.	2005
Decreto nº 5.773, de 10 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	2006

Legislação nacional acerca da deficiência	Assunto	Ano de publicação
Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	2007
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da Educação Superior no sistema federal de educação.	2007
Decreto 6949/07	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	2007
Decreto 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.	2008
Nota Técnica nº 385, de 21 de junho de 2013	Dispõe sobre as dúvidas mais frequentes nas avaliações no tocante à acessibilidade.	2013

Fonte: Elaborado pelo autor

Já os documentos internacionais são os dispostos no Quadro 2:

#### QUADRO 2. Tratados Internacionais *versus* assunto

Nome do documento Internacional	Assunto	Ano de publicação dos documentos
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Traz um conjunto de direitos das pessoas deficientes, tais como dignidade, respeito, não discriminação, atendimento médico adequado, dentre outros.	1975
Declaração de Salamanca	Trata de princípios, políticas e práticas de educação na área das necessidades educativas especiais.	1994
Convenção da Guatemala	Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.	1999
Carta para o Terceiro Milênio	Estabelece as diretrizes a serem adotadas pelos países como forma de melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência.	1999
Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão	Traz a necessidade de governos, empregadores, trabalhadores e sociedade civil comprometerem-se a fazer um desenho inclusivo de ambientes, produtos e serviços.	2001

Nome do documento Internacional	Assunto	Ano de publicação dos documentos
Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência	Trata dos direitos da pessoa com deficiência, tais como dignidade, saúde, educação, dentre outros tantos. Foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, tendo sido incluída no ordenamento jurídico pátrio pelo Decreto 6949/09 e pelo decreto legislativo 186/08. Possui nível de norma constitucional.	2006

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos dois subitens que seguem, será feita uma análise das principais legislações supramencionadas.

### **Apresentação da legislação internacional**

O primeiro documento jurídico internacional em análise é **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1975**, que é restrito no tocante à educação inclusiva. Uma menção a ele é fundamental por trazer alguns dispositivos importantes, dentre os quais o direito de igualdade entre os deficientes e entre estes e a população em geral.

Desta afirmação da Declaração constante em seu artigo terceiro depreende-se que deve haver uma igualdade de tratamento entre os alunos deficientes e os alunos sem deficiência.

A obrigatoriedade de ser fornecida educação aos alunos deficientes está no Artigo 6º e, no Artigo 11, é possível entrever que o atendimento especial em instituições voltadas para este fim deve ser a exceção e não a regra.

Em 1994, é promulgada a **Declaração de Salamanca**, voltada exclusivamente para questão educacional dos deficientes. Nomeia-se de Educação para Todos o conjunto de ações educacionais que visam à inclusão dos alunos que estejam nessa condição.

O documento proclama algumas situações específicas, dentre elas que sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

Pela leitura do Artigo 2º, depreende-se que cada aluno possui uma especificidade própria, seja ele deficiente ou não. Isso leva a entender que os alunos deficientes têm competências que merecem ser exploradas e não desconsideradas em atitudes de ignorância, medo ou superstição, como será demonstrado quando se falar da Carta para o Terceiro Milênio.

Outra importante consideração é que os alunos deficientes devem ser acolhidos no ensino regular. Assim, nas universidades, os alunos devem frequentar a mesma classe que os alunos sem deficiência, fazendo-se as adaptações necessárias para que isso aconteça.

Logo após, no Artigo 3º, a Declaração exige que os governos atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, de modo que eles possam acolher os alunos que possuam algum tipo de deficiência. Reitera-se ainda a necessidade da inserção dos alunos deficientes nas escolas regulares e da participação dos pais, comunidades e organizações que cuidam dos deficientes nos processos de planejamento e tomada de decisões quanto aos serviços educacionais especiais. Assim, ao considerar a escola ou universidade como uma organização, há uma obrigatoriedade de a mesma estar inserida no processo de tomada de decisão acerca de qual educação acessível se quer oferecer.

No Artigo 5º, há um fechamento do texto principal da Declaração. Diz-se texto principal, pois abaixo há um outro texto, denominado Estrutura de Ação em Educação Especial – que, como o próprio nome revela, traz determinações de ações a serem realizadas no tocante à inserção dos alunos deficientes.

No item 3 desta segunda parte, menciona-se inclusive a expressão escola inclusiva, dizendo que o grande mérito dela é o fato de que deve ser capaz de modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva, além de ofertar um ensino de alta qualidade.

Visto sob esse prisma, as universidades não podem ser consideradas escolas inclusivas se, apesar do alto padrão de ensino, não tiverem os elementos básicos para a inclusão, tanto física quanto informacional.

O esforço para tornar inclusivas as universidades e escolas não vem, segundo o item 6, apenas dos professores e profissionais da escola, mas de colegas, pais, famílias e voluntários.

Mais que um esforço coletivo, as escolas inclusivas devem fazer com que as crianças aprendam juntas, independentemente das dificuldades e diferenças existentes. O encaminhamento para as classes especiais deve ser a exceção e não a regra, segundo o item 8.



O item 14 reafirma a importância das universidades no trato dos alunos deficientes, ao falar na educação terciária e a formação de ambientes integrados em seu interior. Já nos itens 31 e 32, há uma menção à tecnologia a ser usada na formação da escola inclusiva.

Como se observa, há uma obrigatoriedade das escolas e instituições de ensino em geral, como é o caso das universidades, de usar tecnologia apropriada e viável, além de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio à educação especial.

Mais que isso, nos itens 36 e 37 a questão da pesquisa ganha um importante destaque, ao mencionar que a educação especial deve ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e de centros de desenvolvimento curricular.

Desenvolver recursos tecnológicos adequados para o auxílio no trato com alunos deficientes deve ser uma alta prioridade. Como se sabe, as universidades também são instituições de pesquisa, dentro do tripé fundamental que as sustentam: ensino, pesquisa e extensão.

No item 46, é colocada expressamente a importância das universidades no desenvolvimento de pesquisa e de programas e materiais de treinamento para os alunos deficientes.

Em suma, as universidades desenvolvem recursos educacionais acessíveis através de pesquisas para que os utilizem com seus próprios alunos e também de forma que possam ajudar os alunos de outras instituições de ensino, além de pessoas com deficiência de maneira geral. Em se tratando das universidades públicas, essa importância ganha feições ainda maiores, pois são órgãos governamentais e necessitam servir ao público como forma, inclusive, de justificar a sua existência.

Não se diga também apenas dos recursos financeiros para que as pesquisas aconteçam, mas dos esforços humanos, nos moldes do que nos traz o item 71.

A Declaração de Salamanca de 1994 constitui-se no instrumento mais específico e o mais importante, ao lado da Declaração da ONU de 2007, para as pessoas com deficiência, para o atendimento especial educacional dos alunos portadores de deficiência.

Em 1999, surgem mais dois documentos internacionais importantes: a Convenção da Guatemala e a Carta para o Terceiro Milênio.

O Brasil se tornou signatário da **Convenção da Guatemala** em 08 de junho de 1999, tendo ratificado e aderido às suas disposições em 17 de julho de 2001 através do decreto legislativo 198/01 e, posteriormente, pelo decreto do Presi-

dente da República de nº 3956/01. Este documento jurídico-internacional não está na mesma hierarquia das normas constitucionais, mas sim da legislação ordinária. Quando a Convenção dispõe que todo Estado signatário e que tenha ratificado o documento deve tomar medidas de caráter educacional para eliminar a discriminação com relação às pessoas com deficiência, isso está elevado ao mesmo nível de exigência das leis internas do país.

Os tipos de deficiência, em uma análise simples do texto do Artigo I da Convenção da Guatemala, são, no tocante à restrição: física, mental e sensorial; com relação à natureza: permanente ou transitória; quanto à limitações para seu exercício: uma ou mais atividades; e pode ainda ser causada e agravada por causas econômicas ou sociais. Isso faz com que não se pense em deficiência apenas sob o ponto de vista daquele que é cego ou surdo, mas também daquele que tem dislexia, tendo dificuldade de aprendizado, por exemplo.

Isso resulta uma informação importante: a de que o número de deficientes é bem maior do que se pensa e que, inclusive, qualquer um pode ter alguma espécie de deficiência e não saber disso. O desenvolvimento de quaisquer materiais deve ser, portanto, uniforme e de acordo com princípios gerais de acessibilidade, de forma a não beneficiar uma espécie de deficiência em detrimento de outra.

A questão está baseada em um dos sentidos ou com relação ao ponto de vista mental ou físico. Se uma pessoa não identifica cores, ela é uma pessoa deficiente sob o ponto de vista da Convenção da Guatemala – assim, tem que ter respeitados os seus direitos mais básicos, como ter um objeto de aprendizagem acessível e que não explore cores em excesso como uma condição sem a qual não irá aprender.

Porém, talvez o mais importante a ser considerado no tocante à Convenção da Guatemala se dá quando ela traz o seu objetivo central em seu Artigo II, que é “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

Com relação ao termo *discriminação* e baseando-se no próprio documento ora analisado, é assim considerada toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência.

Já **Carta para o Terceiro Milênio** traz determinações para o trato das pessoas com deficiência. Tais determinações fazem com que os deficientes sejam tra-

tados como uma parte importante da sociedade, uma vez que, segundo o documento, 600 milhões de crianças, mulheres e homens possuíam, na data em que foi elaborada a carta, alguma de suas formas. Ela coloca, ainda, que a deficiência deve ser tratada como algo comum na sociedade, devendo ser evitados a ignorância, o medo, as superstições que envolvem a questão. Revela-se, ainda, preocupação de os deficientes estarem situados na parcela mais baixa da escala socioeconômica de cada um dos países dos hemisférios norte e sul do planeta. Por fim, coloca-se que as facilidades advindas das inventividades e engenhosidades do século XX podem fazer com que haja uma melhora significativa em diversos setores da vida social, inclusive na educação.

Mais especificamente quanto a esta, a Carta não traz uma determinação clara, mas coloca que os projetos de comunicação e de tecnologia devem atender à questão da acessibilidade.

O que é mais importante deste documento é que se trata de um prelúdio do mais importante documento internacional acerca da deficiência, a Carta da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Em 2001, mais dois tratados internacionais são promulgados: a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU.

Com relação à **Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão**, além de todas as disposições acerca da igualdade de tratamento, as quais inclusive já foram observadas nas outras declarações, há uma importante disposição que atinge diretamente o foco do estudo aqui realizado, ao conceber que o aumento da eficiência, a redução da sobreposição, a economia financeira e o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social estão diretamente ligados ao desenho acessível dos ambientes, dos produtos e dos serviços. Disso se pode consignar que construir objetos de aprendizagem acessíveis, nos moldes da Declaração de Montreal sobre a Inclusão, é um fator de aumento da eficiência dos trabalhos e de economia financeira dos mesmos, além de desenvolvimento cultural, econômico e social.

Como bem ressaltam Michels e Garcia (1999, p. 35):

Neste sentido, a integração não poderá acontecer enquanto questão de um professor, daquele professor que aceitou o aluno considerado portador de deficiência, ou daquele especialista que teve acesso a um curso sobre o tema. A integração é uma das questões da escola, é uma postura política da escola, é uma postura política de uma rede, é uma questão pública.

Por fim, o documento em análise menciona que o desenho inclusivo deve ser incorporado a todos os programas educacionais e de treinamento, o que, mais uma vez, reforça a obrigatoriedade das universidades, enquanto instituições de ensino, de adequarem suas práticas ao desenho inclusivo de ambientes, produtos e serviços.

**A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, único documento jurídico internacional acerca da deficiência que está no patamar das normas constitucionais do país, traz a responsabilidade pela interação do deficiente para a sociedade e retira do indivíduo deficiente a carga de não ter sucesso social.

O espírito do documento é a participação, fortalecimento e desenvolvimento da educação. Visa-se integrar os deficientes de forma a prestigiar os direitos humanos de segunda geração, chamados sociais. Desse modo, desenvolvimento da criatividade, da personalidade e dos talentos são conceitos que colocam os deficientes em um patamar acima do simples, do corriqueiro. É reconhecer o deficiente como sujeito que merece ser valorizado e que é dotado de habilidades como todas as pessoas o são.

Por isso essa Convenção é tão importante. O documento coloca sobre as universidades, por exemplo, a responsabilidade de proporcionar os meios necessários para os deficientes desenvolverem talentos, competências e habilidades. Na continuidade do item 3 do artigo 24, há uma citação inclusive da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Braille. Em outras palavras, os objetos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelas universidades devem ser acessíveis, em respeito aos princípios do documento jurídico internacional que ora se estuda.

### **Apresentação da legislação nacional**

É importante consignar, antes de se tratar da legislação nacional sobre a inclusão, que não serão analisados todos os documentos jurídicos nacionais sobre o tema, por dois motivos: o primeiro é que os documentos repetem muito os temas já tratados em outras legislações; o segundo é porque, para se fazer uma análise pormenorizada dos mesmos, haveria necessidade de muito aprofundamento, o que fugiria ao foco desse artigo.

Primeiramente, é necessário falar a respeito da **Constituição Federal de 1988**, mais importante documento jurídico do país e o primeiro a tratar da inclusão.

É dever do Estado a facilitação operacional do acesso aos bens e serviços coletivos, como é o caso da oferta de educação. Como os objetos de aprendizagem são uma das estruturas didáticas da educação, faz-se necessária uma preocupação do Estado no desenho acessível desses materiais.

Conforme o Artigo 208, o Estado deve assegurar um atendimento especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente em sua rede regular de ensino. Como se viu quando se estudou a legislação internacional, a rede prioritária é a rede regular de ensino e não outra. Constitui-se exceção o atendimento das pessoas deficientes em escolas especializadas.

Oito anos mais tarde, em 1996, surge a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Como o próprio nome deixa entrever, a Lei 9394/96 estabelece um conjunto de normas que disciplinam a educação no país, inclusive as normas para os alunos com necessidades especiais. No entanto, algumas lacunas podem ser apontadas nesta lei.

Por exemplo, quando a LDB menciona, em seu Artigo 208, III, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino”, isso está reforçando a não obrigatoriedade do atendimento na rede regular de ensino. A expressão é “preferencialmente” e não “obrigatoriamente”. Assim, abre-se uma margem muito grande para o não atendimento da maneira como prevê o espírito da LDB.

Outro equívoco da lei é tratar a questão não como algo substancial, mas incidental. São apenas três artigos e mais um inciso no Artigo 208 a tratarem da deficiência.

Mais que isso, nos artigos 58 a 60, que constituem o capítulo “Da Educação Especial”, fala-se apenas em atendimento. Em momento algum se fala no objetivo de sucesso dos alunos deficientes. Sim, porque se eles devem ser atendidos, não é apenas para cumprir uma obrigação, mas para de fato integrar, nos moldes do que preleciona Carneiro, *apud* as mesmas Michels e Garcia (1999), quando falam que a integração pressupõe “além do acesso à matrícula e à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nestas atividades”.

O Artigo 58 da LDB diz que “[h]averá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. É um artigo que reforça a segregação, de acordo com Michels e Garcia (1999, p. 32):

Quanto às alternativas de atendimento educacional, este documento categoriza a integração em total/instrucional, que se efetiva por meio da classe comum do ensino regular; e integração parcial, que se efetiva por meio das classes especiais, onde o “aluno portador de necessidades educativas especiais” convive com os considerados normais nos momentos de recreio, festividades etc., mas não em sala de aula.

É o mesmo caso do parágrafo segundo do mesmo Artigo 58 da LDB: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. A expressão “não for possível” é ampla e revela inúmeros significados, já que o que é impossibilidade para alguns, pode não o ser para outros. É o que se chama, no direito, de conceito jurídico indeterminado, sobre o qual paira uma grande incerteza.

Além disso, no Artigo 59 a LDB assegura aos educandos com necessidades especiais, através dos sistemas de ensino, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Se pensarmos a educação como algo global, as técnicas de elaboração dos objetos de aprendizagem devem ser adequadas aos alunos deficientes.

As universidades públicas estão inseridas em um contexto de universalização do ensino para os alunos com necessidades especiais. Como antes não havia a determinação sequer do atendimento preferencial na rede regular de ensino e hoje ele já existe, é legítimo pensar que, em algum tempo, este atendimento se tornará obrigatório, por uma evolução natural do ordenamento jurídico com fulcro nas relações sociais a ele vinculadas.

Seis anos após o advento da LDB, em 2004, surge um importante decreto, o Decreto 5296/04, que regulamenta a Lei 10098/00. Uma das disposições prevê atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência por parte dos órgãos e entidades públicos, da administração direta e também indireta.

O Decreto 5296/04 estabelece quem são as pessoas portadoras de deficiência, revogando o mesmo dispositivo do decreto 3298/99.

No Artigo 8º deste decreto, há conceitos muito importantes para este trabalho. Dentre eles, podem ser citados: acessibilidade, barreiras, ajuda técnica e desenho universal.

Vale ressaltar uma outra disposição do Decreto 5296/04, que consta no Artigo 61, caput, e que determina que ajudas técnicas são também as tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Ainda na linha de raciocínio do termo ajudas técnicas, este instrumento normativo instituiu também o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), que ficou responsável, dentre outras coisas, pela estruturação das diretrizes da área de conhecimento, pelo estabelecimento das competências desta área e pela

realização de estudos no intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito de ajudas técnicas (ARTIGO 66, DECRETO 5296/04).

Finalmente, é importante tratar acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio de legal de comunicação e expressão, que teve em 2005 o Decreto 5626/05, que regulamenta a Lei 10436/02 e traz, em seu Artigo 14, uma determinação para as instituições federais de ensino no sentido de garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, da infantil à superior.

Para que isso aconteça plenamente, o decreto ainda exige das instituições federais de ensino que apoiem na comunidade escolar o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos, além da disponibilização de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O desenvolvimento de mídias educacionais acessíveis vai ao encontro dessa perspectiva. O importante é que os materiais didáticos tenham a chamada janela de Libras, que tem, inclusive, uma dimensão recomendada pela norma ABNT NBR 15290:2005. Essa norma se aplica, em verdade à acessibilidade em comunicação na televisão. Porém, por analogia e como não há nenhuma norma específica para os materiais didáticos, ela pode ser aplicada na construção conformação de acessibilidade para estes.

Complementando essas informações, os Artigos 23 e 24 do Decreto 5626/05 dispõem sobre a obrigatoriedade das universidades federais de disponibilizar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Além disso, a programação visual dos cursos de nível superior, preferencialmente os de formação de professores na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação, como janela com tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

## **Legislação acerca da acessibilidade especificamente aplicada à educação superior**

No tocante à legislação especificamente aplicável às IFES, há um documento específico sobre acessibilidade: o Aviso Circular nº 277/MEC/GM.

Esta norma fala da importância das instituições de ensino superior em acolher e manter o aluno com deficiência em seus quadros. De acordo com ela, mesmo não apresentando dados estatísticos a respeito do número de deficientes nas instituições de ensino superior (IES), há um número grande de reivindicações por parte de pais, alunos e as próprias universidades e faculdades no sentido de atender os alunos deficientes.

Menciona-se nessa norma “sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau”, que foram encaminhadas ao próprio MEC. Dentre essas sugestões, podem ser citadas a utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; a utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos (como provas orais e/ou em Braille, soroban, máquina de datilografia comum ou Perin/Braille, DOS VOX adaptado ao computador); a colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos e a adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física.

Há uma reiteração da legislação no sentido de haver uma “flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos”.

A Portaria, apesar de sucinta, merece uma menção justamente por ser mais uma tentativa de adequação dos serviços das IES aos alunos deficientes. É um instrumento que deve ser seguido por estas instituições, justamente por ter um caráter normativo.

Por outro lado, a acessibilidade é item nas avaliações externas e internas nas instituições de ensino superior. Há uma legislação muito importante, que precede todas as normas acerca do sistema nacional de avaliação da educação superior no país, que datam de 2004 para frente. É a Portaria 3284, de 07 de novembro de 2003, que dispõe acerca dos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Dentre várias regras de acessibilidade constantes nessa Portaria, está a questão da manutenção dos *softwares* leitores de tela para alunos deficientes visuais e da sinalização em Libras para alunos com deficiência auditiva como uma obrigação a ser concretizada junto aos alunos deficientes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, conclui-se que a efetivação da acessibilidade não pode mais ser relegada a segundo plano, sendo de fundamental importância para efetiva integração desse público. Eles são 10% da população mundial e, no Brasil, cerca de 23%. Na educação, mais de 60% daqueles que possuem mais de 15 anos não possuem instrução adequada.

Por outro lado, há uma farta legislação internacional e nacional que exige uma atuação para eliminar os problemas advindos da falta de acessibilidade, exigência esta que paira sobre toda a sociedade e, para este estudo, especificamente sobre as instituições de ensino superior. A legislação aplicada especificamente a estas e também aquelas ligadas às avaliações internas e externas das universidades exigem que haja uma atenção especial no tocante à acessibilidade.

Em suma, se há demanda e se há uma legislação que obriga a adequação de acessibilidade dos materiais didáticos, é premente que haja ações rígidas para finalmente incluir essa legião de pessoas que está à margem de muitas das políticas sociais – mais especificamente, para o tema que aqui se trata, das políticas inclusivas no ensino.

## REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Norma ABNT NBR 15290:2005. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_17.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_17.pdf). Acesso em: 02 out. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao-compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm). Acesso em 29 de setembro de 2012.

BRASIL. DECRETO Nº 3298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

BRASIL. DECRETO Nº 5.296, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Portaria 3284, de 07 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12.

CONGRESSO INTERNACIONAL " SOCIEDADE INCLUSIVA", 2001. Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Declaração de Montreal sobre a Inclusão de 2001. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 29 de setembro de 2012.

MEC. AVISO CIRCULAR Nº 277, DE 08 DE MAIO DE 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 4 nov. 2013.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A Nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. Ponto de vista: v. 1, n. 1, julho/dezembro de 1999. Disponível em [http://www.perspectiva.ufsc.br/ponto-devista\\_01/05\\_michels\\_garcia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/ponto-devista_01/05_michels_garcia.pdf). Acesso em: 30 set. 2013.

OEA. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 1999. OEA, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

ONU, 1975. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. ONU, 1975. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em : 29 de setembro de 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. ONU, 2007. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

UNESCO, 1994. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2012.

# A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ E O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: O QUE DEMONSTRAM AS PESQUISAS

---

**Franciele Cristina da Silva**

Semed- CG/Profeduc-UEMS  
Franciele\_psicopedagogia@outlook.com

**Celi Corrêa Neres**

Profeduc/ UEMS  
celi@uems.br

**RESUMO:** Esse estudo teve como objetivo abordar as pesquisas relacionadas ao uso das tecnologias assistivas na educação das pessoas com deficiência auditiva/surdez. Para tanto, recorreu-se às seguintes bases de dados: Instituto Brasileiro de informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Scientific Eletronic Library* (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Concluiu-se que as temáticas ainda são muito abrangentes em detrimento de estudos específicos que tratem o uso das tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** tecnologias assistivas; educação; deficiência auditiva/surdez

Abstract: This study's aim was to approach the research related to the use of assistive technologies in the education of people with hearing loss/deafness. The following databases were used: Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT), Scientific Eletronic Library (SciELO), Bank of Thesis and Dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the site of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED). It was concluded that the researches themes' are still very broad in detriment of specific studies that address the use of assistive technologies for students with disabilities.

**Keywords:** assistive technologies; education; hearing impaired / deaf

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte da pesquisa “O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva/surdez”, desenvolvida para no mestrado, e que foi motivada pela necessidade de analisar o uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado (AEE) para esses estudantes.

Tecnologias assistivas são definidas pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, como:

“[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (CAT, 2007, p.138).

Tecnologia Assistiva é um termo relativamente novo; entretanto, sua função não, pois o que venha auxiliar e fazer com que a pessoa consiga executar algo que não seria alcançado sem aquele instrumento se enquadra no conceito de Tecnologia Assistiva. Corroborando esse pensamento, Bersh (2017, p.2) expõe:

Num sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, “são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas”.

No caso dos estudantes com deficiência auditiva/surdez, tais ferramentas são imprescindíveis para o acesso ao conhecimento. Entretanto, especialmente frente à política de inclusão escolar, indaga-se se esses estudantes têm acesso à tecnologia assistiva, seja na sala de aula ou nas salas de recursos multifuncionais.<sup>1</sup> As tecnologias assistivas estão chegando aos estudantes com deficiência auditiva/surdez? Os professores sabem utilizar as tecnologias assistivas? Esses professores tiveram alguma formação para o uso das tecnologias assistivas?

Assim, esse estudo teve como objetivo abordar as pesquisas relacionadas ao uso das tecnologias assistivas, mais especificamente na educação das pessoas com deficiência auditiva/surdez. O intuito foi verificar como a área da Educação Especial tem tratado a temática aqui apresentada. Sem pretensão de apresentar um completo estado da arte, o levantamento de pesquisas já desenvolvidas contribui para maior apreensão do objeto de pesquisa. Segundo Ferreira (2002):

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p.259).

---

<sup>1</sup> Sala de recurso Multifuncional – **SRM**, segundo o Decreto nº 6.571 de 2008, instituído no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos, público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p.5).

## REVELAÇÕES DA PESQUISA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ

Para compor o presente texto foram consultadas as seguintes bases de dados: Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Scientific Eletronic Library* (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O critério para a investigação foi baseado no estabelecimento de palavras descritoras utilizadas como chaves de buscas, representadas pelos termos: 1-Tecnologia assistiva; 2- Tecnologia assistiva, surdez e deficiência auditiva; 3- Surdez e deficiência auditiva; 4- Surdez; 5- Deficiência auditiva e, por fim, 6- Surdo. Da averiguação dessas palavras descritoras nos bancos de dados citados, foram encontrados 34 trabalhos nos quais o objeto se relacionava ou se aproximava da temática da presente pesquisa. Para delimitar o período de publicação desses produtos científicos, optou-se por selecionar e analisar os estudos que foram publicados no período de 2008 a 2016, devido à publicação, em 2008, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dos 575 trabalhos encontrados na biblioteca SCIELO, foram selecionados apenas quatro deles após analisar, nas leituras dos títulos, resumos e metodologias, a devida coerência entre as temáticas apresentadas nos mesmos e sua relação com o objeto desta pesquisa. A relevância das discussões dos trabalhos encontrados e o critério adotado para nortear a classificação dos trabalhos selecionados abrangeu um método categorizador quanto à quantidade de artigos para as análises, conforme se observa no Quadro 1, a seguir:

**QUADRO 1. Levantamento de pesquisas bibliográficas selecionadas em Scientific Eletronic Library (SciELO)**

Palavras-chave	Resultados encontrados	Resultados selecionados
Tecnologia assistiva	50	2
Tecnologia assistiva, surdez e deficiência auditiva	0	0
Surdez e deficiência auditiva	63	0
Surdez	0	0
Deficiência Auditiva	360	0
Surdo	102	1
<b>TOTAL</b>	<b>575</b>	<b>3</b>

Fonte: SCIELO, 2017.

O Quadro 1 apresenta os 575 trabalhos encontrados na biblioteca SCIELO com o uso dos descritores enunciados. Ao analisar detalhadamente os descritores, optou-se por selecionar três artigos para discussão nesta pesquisa, em razão de se aproximarem do objeto desta pesquisa. Salienta-se que os estudos desses produtos científicos contribuíram para as discussões e entendimento do que tem sido estudado e o que tem ocorrido no mundo da ciência em relação ao objeto, enriquecendo esta pesquisa.

De acordo com Romanowski (2006, p.39), os descritores

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar as experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Visando reconhecer as contribuições das pesquisas selecionadas na base do Scielo, apresenta-se a seguir um quadro com o título, o autor, a instituição, o ano e a classificação tipológica dos trabalhos.

**QUADRO 2. Demonstrativo das pesquisas selecionadas na *Scientific Eletronic Library (SciELO)***

TÍTULO	AUTOR (es)	INSTITUIÇÃO/ ANO	TIPO
Mapeamento de alunos surdos matriculados na Rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias	RESENDE, Alice Almeida Chaves de . LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.	Universidade Federal de São Carlos/2013	Artigo
A utilização de tecnologia assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência	VARELA, Renata Cristina Bertolozzi. OLIVER, Fátima Corrêa.	Universidade de São Paulo/ 2013	Artigo
Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos	ÁFIO, Aline cruz Esmeraldo. CARVALHO, Aline Tomaz de. CARVALHO, Luciana Vieira de. SILVA, Andréa Soares Rocha da. FREITAG, Lorita Marlena.	Universidade Federal do Ceará/2016	Artigo

Fonte: SCIELO, 2017.

O estudo realizado por Resende e Lacerda (2013), denominado “Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias”, teve por objetivo “mapear e quantificar os alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais e municipais de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, conforme explicam Resende e Lacerda (2013, p.01). Os pesquisadores utilizaram como metodologia de pesquisa a abordagem quantitativa, que se concretizou em duas etapas: a documental e a análise de dados. Os resultados mostraram que a inclusão dos estudantes surdos ainda é escassa no âmbito escolar e que o desafio é contínuo e perdurável.

Varela e Oliver (2013), no artigo “A utilização de tecnologia assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência”, estabeleceram como propósito “[...] investigar como, onde e por que a tecnologia assistiva é, ou não utilizada, bem como levantar elementos que possam contribuir para a construção de práticas assistenciais” (VARELA & OLIVER, 2013, p. 1775). Empregaram como recursos da metodologia a entrevista semi-estruturada e observações realizadas com as famílias e as crianças pesquisadas. Foram estudadas cinco crianças que frequentavam o AEE e utilizavam os recursos de tecnologia assistiva no município de São Paulo. Em síntese, o professor do atendimento educacional especializado com formação em tecnologia assistiva coopera em todas as dimensões pedagógicas e nas relações que envolvem professores, pais e alunos. Os autores citados ressaltam ainda que,

[...] no processo de implementação de TA, é importante fundamentar-se nos componentes de estrutura e função do corpo, na atividade e na participação, considerando também fatores como custo, acessibilidade e aceitação do usuário e de seus familiares. Há também necessidade de se investir na formação de profissionais, na proposição de critérios de avaliação, no planejamento dos serviços, nas discussões sobre financiamento e no aprimoramento de produtos (VARELA & OLIVER, 2013, p. 1782).

Os resultados apontaram que o investimento na formação é um fator indiscutível; entretanto, esse resultado trouxe algo que, até o momento, não havia sido explanado: a aceitação do usuário e dos seus familiares. Concluiu-se que o profissional deve explicar de forma clara a esse público os benefícios da tecnologia assistiva na vida de quem necessita desses recursos, mas, para isso, ressalta-se que o professor do atendimento educacional especializado deve ser capacitado para o uso de Tecnologia Assistiva.

Áfio *et. al.* (2016), em seu artigo “Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos”, objetivaram com o estudo “avaliar acessibilidade auto-



mática de tecnologia assistiva, na modalidade de curso on-line, para surdos” (ÁFIO *ET. AL.*, 2016, p. 834). Os autores fizeram uso de software em seu procedimento metodológico no formato de curso *on-line*. Nesse contexto, a pesquisa apresentou um recurso de alta tecnologia para os surdos, incluindo-os no mundo digital. Essa inclusão no mundo digital é definida como Tecnologias Assistivas (TA) e é compreendida como

[...] um conjunto de conhecimentos interdisciplinares, artefatos, métodos e serviços que auxiliam as atividades de vida diária e a participação de PcD, incapacidades ou mobilidade reduzida, com desígnio de prover autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Essas tecnologias podem reduzir barreira enfrentada por profissionais da saúde no atendimento dessa população e a utilização desse recurso, muitas vezes, torna-se essencial para efetivação de estratégias educativas (ÁFIO, *et. al.*, 2016, p. 834).

Áfio *et. al.* (2016) concluem que a tecnologia assistiva ultrapassa as barreiras da exclusão e se manifesta em todas as áreas do conhecimento. Evidenciam que os profissionais estão se qualificando para promover a inclusão das Pessoas com Deficiência (PCD) e esse é um aspecto necessário e benéfico para a Educação Especial.

O artigo de Varela e Oliver (2013) e o artigo de Áfio *et. al.* (2016) foram selecionados para o enriquecimento desse capítulo, mesmo não sendo de pesquisadores da área da educação. Entretanto, foram analisados por favorecerem as discussões do objeto norteador da presente pesquisa e, também, pela busca de responder à seguinte questão: como pensam os pesquisadores da área da saúde sobre a temática desse estudo?.

Em consulta ao IBICT, selecionou-se 29 trabalhos relacionados ao objeto desta pesquisa, conforme exposto no quadro abaixo.

**QUADRO 3. Levantamento de pesquisas bibliográficas selecionadas no Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT)**

Palavras-chave	Resultados encontrados	Resultados selecionados
Tecnologia assistiva	07	6
Tecnologia assistiva, surdez e deficiência.	0	0
Surdez e deficiência auditiva	1	0
Surdez	9	1
Deficiência Auditiva	5	0
Surdo	7	0
<b>TOTAL</b>	29	7

Fonte: IBICT, 2017.

O Quadro 3 mostra que, de 29 trabalhos investigados, sete (7) tratavam da temática da tecnologia assistiva, nove (9) abordavam especificamente a surdez, cinco (5) discutiam a deficiência auditiva, um tratava da surdez e da deficiência auditiva e nenhum trabalho nesse contexto discutiu a tecnologia assistiva associada à surdez e à deficiência, concomitantemente.

Da averiguação ainda desses trabalhos, verificou-se que os que se aproximaram do tema proposto, após leituras e análises realizadas, foram seis (6), sendo eles uma (1) tese de doutorado e cinco (5) dissertações de mestrado. Os dados detalhados desses seis produtos encontrados e selecionados para análise estão demonstrados no Quadro 4.

**QUADRO 4. Demonstrativo da apresentação das pesquisas selecionadas no Instituto Brasileiro de informações em Ciência e Tecnologia (IBICT)**

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/ANO	TIPO
A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas	BARBOSA, Josilene Souza Lima	Universidade Federal de Sergipe/2011	Dissertação
Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização	LOURENÇO, Gerusa Ferreira	Universidade Federal de São Carlos/2012	Tese
Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano	REIS, Claudinei Vieira dos	Universidade Federal de Goiás/2014	Dissertação
Tecnologia assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado	BORGES, Wanessa Ferreira	Universidade Federal de Goiás/2015	Dissertação
Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais	CALHEIROS, David dos Santos	Universidade Federal de São Carlos/2015	Dissertação
Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior: um estudo do futuro	SANTOS, Sandra de Andrade	Universidade Federal de Sergipe/2015	Dissertação

Fonte: IBICT, 2017.

Barbosa (2011), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas”, teve a finalidade de “[...] investigar as contribuições da Tecnologia Assistiva Digital no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na fase inicial da alfabetização” (BARBOSA, 2011, p. 03). Utilizou-se como recursos metodológicos observações e entrevistas. Sua pesquisa foi realizada com sete estudantes surdos; dentre eles, três possuíam outras deficiências.

Os resultados obtidos em seu trabalho mostraram que as tecnologias assistivas digitais tiveram resultados satisfatórios, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes selecionados.

Lourenço (2012), em sua tese de doutorado, intitulada “Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização”, teve como objetivo “avaliar os efeitos de um programa de formação de profissionais visando a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer o processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral e avaliar seus efeitos” (LOURENÇO, 2012, p.05). A autora citada aplicou como procedimentos metodológicos: diários, questionários abertos, filmagem e entrevistas. Na pesquisa é apresentado o questionamento: “Como formar professores para serem atuantes no uso da tecnologia assistiva?” (LOURENÇO, 2012, p.05). Observou-se no desenvolvimento da pesquisa de Lourenço (2012) que, com um mês de intervenção, um dos estudantes que participou da pesquisa obteve resultados positivos. Assim, a pesquisa apresenta evidências da necessidade de uma formação de qualidade no tocante à tecnologia assistiva, destacando que, por meio dessa formação, os professores e estudantes podem ser beneficiados. Após a conclusão do estudo, a pesquisadora sugeriu a elaboração de um material didático para todo o país com a finalidade de auxiliar os profissionais na implementação dos recursos de alta tecnologia como suporte positivo para a inclusão dos estudantes.

Reis (2014), em sua dissertação “Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano”, objetivou “[...] compreender como a Tecnologia Assistiva tem sido empregada pelas professoras de atendimento educacional especializado, contribuindo na escolarização dos alunos, público-alvo da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais no sudeste goiano” (REIS, 2014, p. 07). Sua pesquisa foi colaborativa, fazendo uso de entrevista coletiva com treze professoras. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Os resultados mostraram que, além da ausência de conhecimento sobre tecnologias assistivas, a falta de um espaço adequado para o atendimento educacional especializado é um fator preocupante, pois,

“[...] fica difícil imaginar a construção de uma sociedade baseada no respeito à diversidade e às diferenças com aulas ocorrendo embaixo de escadas, corredores e em salas improvisadas. O anseio é que os recursos de TA, utilizados nas SRMs proporcionem ao aluno Pae, condições no sentido de ampliar ou promover o desempenho das atividades necessárias e, assim, garantir oportunidades igualitárias de participação nas relações sociais. É devolver ao aluno a autonomia que nossa sociedade sedimentada em valores excludentes lhe nega” (REIS, 2014, p. 109).

É de suma importância que as escolas tenham salas de recursos multifuncionais e sejam equipadas com recursos de TA, a fim de se realizar a inclusão adequada dos estudantes que requerem AEE.

A dissertação de Borges (2015), denominada “Tecnologia assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado”, visa “[...] compreender como vem se caracterizando as concepções e práticas, segundo relatos dos professores, quanto à Tecnologia Assistiva na promoção do acesso ao letramento dos alunos com deficiência no âmbito das salas de recursos multifuncionais e do centro de atendimento educacional especializado” (BORGES, 2015, p. 06). A autora utilizou entrevistas coletivas com as professoras participantes da pesquisa e, na conclusão desse estudo, observou-se que as tecnologias assistivas não são utilizadas no atendimento educacional especializado na prática de leitura e escrita.

Verificou-se que apenas um dos professores que participou demonstrou conhecimento e as outras sete professoras mostraram ausência de compreensão da finalidade da tecnologia assistiva. As professoras, no tocante à pesquisa, confundiram tecnologia assistiva com recursos eletrônicos. Outro ponto que a autora observou em seu estudo foi a ausência de articulações entre os docentes do ensino regular com o atendimento educacional especializado. A pesquisa expôs a carência de investimento na formação dos professores no que se refere à TA.

A produção de Calheiros (2015), intitulada “Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais”, tem por finalidade “planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em Tecnologia Assistiva, para professoras de sala de recursos multifuncionais (SRM) a partir de suas demandas” (CALHEIROS, 2015, p. 07). O autor apresentou a construção de um ambiente virtual de aprendizagem para auxiliar as professoras de salas de recursos multifuncionais via consultoria colaborativa em TA, o que foi muito profícuo, conforme as conclusões desse pesquisador.

Entretanto, mais uma vez, foi evidenciada a falta de preparação dos professores em TA. O autor precisou selecionar consultoras que tinham conhecimento de tecnologia assistiva para auxiliar as professoras das salas de recursos multifuncionais, visando sanar as dúvidas dessas professoras por meio de estratégias que pudessem ser utilizadas com seus estudantes. Porém, a falta de tempo das consultoras foi o ponto negativo observado nos resultados da pesquisa, uma vez que o retorno no envio das respostas para os docentes não era rápido, embora a “[...] vontade de colaborar entre as professoras com as consultoras tenha sido considerada ‘muito satisfatório’ pela maior parte das professoras, o tempo dedicado para colaborar por estas participantes foi considerado ‘regularmente satisfatório’” (CALHEIROS, 2015, p. 101).

O autor cita também que esse mesmo resultado foi observado no estudo de Corrêa Neto (2012, *apud* Calheiros 2015), o qual analisou que, embora as professoras tivessem vontade de colaborar, não conseguiam participar do serviço de consultoria colaborativa de uma maneira pertinente. Apesar da ausência de tempo que as consultoras tiveram, as professoras consideraram como algo negativo, isto é, fácil de resolver, conforme a ideia do autor, ao criar esse programa e buscar meios de capacitação para os professores investigados sobre tecnologia assistiva. Além disso, a pesquisa também evidenciou que pode, sim, existir consultoria a distância em TA, basta pesquisar, planejar, organizar e colocar em prática essas possíveis soluções e utilizar os pontos negativos para criar melhorias a serem usufruídas nas próximas ações.

Em sua dissertação, Santos (2015) discorreu sobre a “Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior: um estudo do futuro”; sua pesquisa objetivou “realizar prospecção tecnológica de patentes dos recursos em TA a nível mundial para identificar a posição do Brasil como depositante de Tecnologia Assistiva” (SANTOS, 2015, p. 04). A autora advoga que não são realizadas pesquisas com essa temática voltadas para o ensino superior.

A temática do trabalho de Santos (2015) compõe-se sobre a deficiência auditiva/surdez, embora nas análises da pesquisa tenha sido ressaltado que todas as deficiências, independentemente de quais sejam, devem ser pesquisadas em sua relação com o uso das Tecnologias Assistivas, pois seus recursos cabem a todos e os professores carecem ser formados ou possuir formação continuada sobre TA para práticas pedagógicas mais eficientes. Segundo Santos (2015, p.7), a conclusão de sua pesquisa foi que:

O Brasil tem grande potencial para o desenvolvimento em TA na área educacional, mas especificamente para o ensino superior por se tratar de um nível de instrução que forma recursos humanos. Vimos que já foi rea-

lizada a Pesquisa Nacional em Tecnologia Assistiva através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e o governo brasileiro tem estimulado as instituições federais a desenvolverem esta tecnologia para diversas áreas do conhecimento, assim como também no âmbito educacional; isto traz oportunidades de negócios para os inventores.

São necessários estudos futuros mais aprofundados para que se amplie o arcabouço científico desta temática, contribuindo assim com fomento à pesquisa sobre inovação.

Assim, a presente pesquisa segue seu curso, mergulhando no site do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme mostram os dados do Quadro 5.

**QUADRO 5. Levantamento de pesquisas bibliográficas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

Palavras-chave	Resultados encontrados	Resultados selecionados
Tecnologia assistiva	13.906	2
Tecnologia assistiva, surdez e deficiência	15.993	0
Surdez e deficiência auditiva	3470	0
Surdez	120	0
Deficiência Auditiva	153	0
Surdo	165	0
TOTAL	33.807	2

Fonte: CAPES, (2017).

O Quadro 5 apresenta um total de 33.807 objetos científicos registrados no site da CAPES, relacionados aos descritores pesquisados no campo da Educação Especial. Embora tenha sido encontrada essa quantidade, optou-se por selecionar apenas duas pesquisas, cujas temáticas se aproximavam mais do objeto desta dissertação e estão descritas no Quadro 6. Os dados do quadro acima mostram que os dois trabalhos selecionados se relacionavam à Tecnologia Assistiva.

O Quadro 6 a seguir detalha os dois trabalhos encontrados.

**QUADRO 6. Demonstrativo da apresentação das pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

TÍTULO	AUTOR (es)	INSTITUIÇÃO/ ANO	TIPO
A tecnologia assistiva nas salas de atendimento educacional especializado – AEE no município de Teresina-PI	SILVA, Cleudia Maria Ferreira da	Universidade Federal do Piauí/2014	Dissertação

TÍTULO	AUTOR (es)	INSTITUIÇÃO/ ANO	TIPO
Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional	GOMES, Elayne Crystyna Pereira Borges	Universidade Federal do Maranhão/2015	Dissertação

Fonte: CAPES, (2017).

A dissertação de Silva (2014), intitulada “A tecnologia assistiva nas salas de atendimento educacional especializado – AEE no município de Teresina- PI”, descreve o propósito de “investigar a utilização da Tecnologia Assistiva nas salas de AEE no Município de Teresina- PI” (SILVA, 2014, p. 08). A autora conclui em sua pesquisa que o professor precisa desenvolver habilidades e competências que o tornem preparado para o trabalho multifuncional, no sentido de adquirir o domínio de conhecimentos das disciplinas e dos métodos para o trabalho pedagógico com estudantes que apresentem necessidades do AEE. Silva (2014, p.21) descreve as sugestões feitas pelos professores do AEE de Teresina-PI que participaram do estudo, pontuando a

[...] disseminação de conhecimento sobre a necessidade de ações efetivas, que tenha efeitos duradouros na vida do aluno; suportes técnicos e apoios para implementação do uso das tecnologias assistivas, seja ele de alto ou baixo custo; suportes técnicos e apoio; além de formação continuada que contemple conhecimentos que precisam ser apropriados pelo professor com vistas a desenvolver um ensino de qualidade (SILVA, 2014, p. 21).

Percebe-se que as sugestões são importantes e não cabem somente para o ensino das escolas municipais de Teresina-PI, mas para todas as demais escolas do país, onde são implantadas a utilização das Tecnologias Assistivas e o Atendimento Educacional Especializado. No estudo de Silva (2014), três professoras participaram da pesquisa. Com relação ao tipo da pesquisa, a autora explicita que se trata de investigação qualitativa e sua abordagem é descritiva. O resultado da pesquisa indicou a relevância da difusão do estudo sobre a Tecnologia Assistiva no âmbito escolar e sugeriu a necessidade de cursos de formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado a respeito da tecnologia descrita.

Gomes (2015), em sua pesquisa “Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional”, objetivou “investigar como a Tecnologia Assistiva está sendo utilizada pelos professores no atendimento educacional de alunos com baixa visão na classe comum e na sala de recurso multifuncional nas es-

colas estaduais de São Luís” (GOMES, 2005, p.08). A autora citada usou como recurso metodológico roteiros de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas a seis professores de classe do ensino comum e aos professores da sala de recursos multifuncionais na cidade de São Luís-MA. Os resultados obtidos nessa pesquisa revelam dados muito importantes:

Os resultados dessa análise revelaram que os participantes possuem pouco entendimento do conceito de Tecnologia Assistiva e utilizam a fonte ampliada como principal recurso para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão. Os participantes receberam orientações quanto ao uso do recurso, porém não participaram do processo de sua implantação e escolha (GOMES, 2005, p.08).

As tecnologias assistivas necessitam ser difundidas no ambiente escolar, como declara a autora, e devem ser exploradas tanto pelos professores do ensino comum quanto pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, para o auxílio dos estudantes da educação especial em seu processo de aprendizagem e independência.

O Quadro 7 apresenta os estudos encontrados e selecionados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED.

**QUADRO 7. Levantamento de pesquisa bibliográfica selecionada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**

Palavras-chave	Resultados encontrados	Resultados selecionados
Tecnologia assistiva	0	0
Tecnologia assistiva, surdez e deficiência	0	0
Surdez e deficiência auditiva	0	0
Surdez	4	0
Deficiência Auditiva	0	0
Surdo	1	0
TOTAL	5	0

Fonte: ANPED, 2017.

Nos Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED nacional referentes ao período de 2008 a 2016, não foram encontrados trabalhos relacionados ao referido objeto pesquisado pelas palavras descritoras. Desta forma, a busca foi diferenciada das demais. Direcionou-se a pesquisa para as Reuniões Científicas Nacionais, pesquisando no GT-15 de cada estado, lendo os títulos e os períodos mencionados. Portanto, o Quadro 8 apresenta os trabalhos encontrados nas Reuniões de 2008 a 2016 relacionados à temática desta pesquisa.



**QUADRO 8. Levantamento referente à pesquisa bibliográfica selecionada no site da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) GT-15 (2008-2017)**

Reunião/Cidade-Estado	Ano	Resultados encontrados	Resultados selecionados
31ª Caxambu – MG	2008	1	1
32ª Caxambu – MG	2009	1	0
33ª Caxambu – MG	2010	3	0
34ª Natal – RN	2011	2	1
35ª Porto de Galinhas – PE	2012	1	0
36ª Goiânia – GO	2013	1	0
37ª Florianópolis – SC	2015	1	0
TOTAL		10	2

Fonte: ANPED, (2017).

Foram selecionados dois trabalhos em razão de os mesmos fazerem cruzamento com a temática da presente pesquisa. Há a ausência de discussões/pesquisas no campo da Tecnologia Assistiva, justificando ainda mais essa investigação. O Quadro 9 mostra os artigos selecionado.

**QUADRO 9. Demonstrativo da apresentação de pesquisa selecionada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**

TÍTULO	AUTOR (es)	INSTITUIÇÃO/ANO	TIPO
Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital	MANZINI, Eduardo José CORRÊA, Priscila Moreira	Universidade Estadual Paulista/2008	Artigo
Tecnologia Assistiva e Paradigmas Educacionais: percepção e prática dos professores	FILHO, Teófilo Alves Galvão e MIRANDA, Theresinha Guimarães	Universidade Federal da Bahia/ 2011	Artigo

Fonte: ANPED, (2017).

No artigo “Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital”, Manzine e Corrêa (2011) avaliaram as condições físicas de acessibilidade de 18 escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Os autores usaram como procedimento metodológico um recurso de tecnologia assistiva eletrônica e, após a avaliação, concluíram:

[...] que as escolas analisadas parecerem ter incorporado algumas características de acessibilidade física para receber alunos cadeirantes, tais como: corredores amplos, portões e portas adequadas. Porém, algumas condições ainda necessitam ser mais bem projetadas para atender as di-

ferentes características e necessidades dos alunos, como, por exemplo, banheiros e bebedouros adaptados, remoção de degraus, cuidado com pisos lisos. (MANZINE E CORRÊA, 2011, p.01).

Diante dessa conclusão, percebe-se que as escolas estão aos poucos adaptando-se, revelando preocupação com a qualidade da escolarização desses estudantes. Entretanto, é preciso avançar muito para que os estudantes com deficiência acessem o currículo escolar – e, nesse caso, tenhamos práticas educacionais inclusivas.

Galvão Filho e Miranda (2011), em seu artigo “Tecnologia Assistiva e Paradigmas Educacionais: percepção e prática dos professores”, objetivaram “discutir algumas possibilidades concretas de reflexão e de atuação no sentido da construção de novas concepções e opções pedagógicas para a escola, mais consonantes com as realidades do mundo de hoje” (GALVÃO FILHO & MIRANDA, 2011, p.10).

Na sua pesquisa, utilizaram como procedimento metodológico as entrevistas que foram realizadas em quatro escolas com professores, coordenadores pedagógicos, gestores e com os responsáveis pelas salas de recursos. A investigação científica concluiu que o processo de mudanças no mundo sucede com uma frequência acelerada e, para tal, é preciso investir na formação dos professores para que os mesmos façam uso das Tecnologias Assistivas.

Constatou-se ainda que a direção da escola e os professores devem inovar sempre com o que realmente o campo educacional necessita, pois os resultados obtidos por meio da pesquisa mostram que a escola contemporânea carece de novas possibilidades que atendam suas reais necessidades.

O acesso ao conhecimento e discussões teóricas dos pesquisadores encontrados, a interlocução com outras áreas do conhecimento e a comparação dessas reflexões em relação à temática – além do fato de não se encontrar trabalho que fizesse a ligação entre o atendimento educacional especializado juntamente com a deficiência auditiva/surdez no uso das tecnologias assistivas – somaram para aumentar ainda mais a intencionalidade de realizar a presente pesquisa, justificando-se desse modo sua relevância para contribuir na formação dos professores das salas de recursos multifuncionais, o que reflete positivamente no ensino aos estudantes com deficiência auditiva/surdez.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os trabalhos foram de grande relevância e, com algo em comum, os mesmos mostraram o afastamento da Tecnologia Assistiva da pessoa que necessita utilizar de alguma forma estes recursos. Sendo assim, o presente trabalho revelou a necessidade de que sejam realizados mais estudos referentes à temática.

Em síntese, numa análise geral, as pesquisas mostraram o quanto as Tecnologias Assistivas ainda estão longe de atender aos que precisam delas. As temáticas, embora tenham sido pesquisadas por diversos pesquisadores apresentados, ainda são muito abrangentes, abarcando as necessidades diversas em detrimento de estudos específicos que tratem o uso das Tecnologias Assistivas como um diferencial para os estudantes com deficiência.

Surpreende a falta de trabalhos em reuniões anuais da ANPED, tendo em vista que este é um importante lócus de discussão teórica das políticas e práticas educacionais brasileiras.

Espera-se que o presente trabalho seja utilizado como apoio para outras pesquisas da área da Educação Especial e para enunciar a necessidade de se desenvolver estudos que possam abordar o uso das Tecnologias Assistivas na educação dos estudantes com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ÁFIO, A. Cruz Esmeraldo; CARVALHO, Aline Tomaz; CARVALHO, Luciana Vieira; SILVA, Andrea Soares Rocha; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos. *Revista Brasileira de Enfermagem*. Ceará, v. 69, n. 5, p.833-839, out. 2016.

BARBOSA, Josilene Souza Lima. *A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas*. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Dissertação. Por Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

BORGES, Wanessa Ferreira. *Tecnologia assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado*. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, 2015.

BRASIL. *Decreto N. 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

CALHEIROS, David dos Santos. *Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais*. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 04 jan.2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo; MIRANDA, Theresinha Guimarães. *Tecnologia assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores*. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Natal, v. 34, n. 34, p.1-15, out. 2011.

GOMES, Elayne Crystyna Pereira Borges. *Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional*. 2015. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Maranhão/ 2015

LOURENÇO, Gerusa Ferreira. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. *Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital*. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4331-Int.pdf> > Acesso em: 04 jan.2018.

REIS, Claudinei Vieira dos. *Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de Atendimento Educacional Especializado no Sudeste Goiano*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Goiás/ Câmpus Catalão, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação*. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, dez. 2006.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Mapeamento de Alunos Surdos Matriculados na Rede de Ensino Pública de um Município de Médio Porte do Estado de São Paulo: Dissonâncias*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/08.pdf>> Acesso em: 04 jan.2018.

SANTOS, Sandra de Andrade. *Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior: Um estudo do futuro*. 2015.

73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, Cleudia Maria Ferreira da. *A tecnologia assistiva nas salas de atendimento educacional especializado – AEE no município de Teresina- PI*. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

VARELA, Renata Cristina Bertolozzi; OLIVER, Fátima Corrêa. A utilização de tecnologia assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p.1773-1784, jun. 2013.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÕES ACADÊMICAS NOS ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE 2016

**Andréa Villela Mafra da Silva<sup>1</sup>**

av.mafra@hotmail.com

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde também cursou o Mestrado em Educação na linha de Subjetividade, Cultura e História da Educação. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente professora do Ensino Superior da FAETEC no Curso de Pedagogia e nas turmas do PARFOR no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Desde 2006 atua como Coordenadora Adjunta e de Tutoria dos Cursos de Pós-graduação a distância na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora de Campo do Plano de Ações Articuladas no Estado do Rio de Janeiro - MEC / FNDE (2009 - 2011). Coordenadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FAETEC/CNPq. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/UERJ/CNPq.

# SPECIAL EDUCATION: ACADEMIC PRODUCTIONS IN THE ANALYSIS OF THE NATIONAL ENCOUNTER OF DIDACTICS AND PRACTICE OF TEACHING - ENDIPE 2016

**RESUMO:** Nesta pesquisa, analiso as produções acadêmicas apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ocorrido em 2016. A intenção é desvendar nos processos de pesquisa posições conceituais sobre a práxis pedagógica, bem como a abordagem sobre a relação entre educação especial e regular. A análise dos dados identifica-se com a pesquisa quantitativa e qualitativa, através de um levantamento de trabalhos publicados nos anais do encontro em tela. Na ocasião, foi possível constatar o número de ínfimo de pesquisas relacionadas à temática.

**Palavras chave:** Educação Especial. Produção acadêmica. ENDIPE 2016.

**ABSTRACT:** I analyze the academic productions presented at the National Meeting of Didactics and Teaching Practice held in 2016. I intend to unveil in the research processes conceptual positions on pedagogical praxis, as well as the approach on the relationship between special and regular education. The analysis of the data is identified with the quantitative and qualitative research through a survey of papers published in the annals of the meeting, on-screen. It was possible to verify the small number of researches related to the theme.

**Keywords:** Special Education. Academic Production. ENDIPE 2016.

## INTRODUÇÃO

No campo da educação especial, há um hiato entre as condições reais de escolarização para todos e o que lhes cabe por direito. No Brasil, para reverter esse quadro é necessário desenvolver estratégias e instrumentos gerenciais que promovam a universalização e a equidade do atendimento tão propagadas pelas políticas educacionais. É da competência dos municípios, apoiados pelo Estado e pela União, garantir à criança, jovens e adultos com necessidade educacional especial estratégias de focalização no campo das políticas voltadas para a promoção de sistemas educacionais inclusivos.

De modo geral, a despeito das políticas educacionais apontarem para a organização de sistemas educacionais inclusivos, as ações implementadas nas escolas, por hipótese, ainda não alcançaram esse objetivo. O contexto nacional tem se caracterizado pela exclusão econômica, social e cultural decorrentes de um modelo de Estado neoliberal, em que as políticas em vigor apresentam um distanciamento entre os marcos normativos e a realidade educacional brasileira. Para que se defina uma política clara nesse âmbito, a fim de maximizar a igualdade de oportunidades educativas para todos os sujeitos dentro das estruturas regulares de ensino tendo em conta os princípios da inclusão, é necessária uma reestruturação dos serviços de educação especial.

Educação especial não significa, apenas, permitir que o aluno especial adentre em uma escola regular, mas, principalmente, garantir que lhe sejam dadas condições de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Skrtic (1999) afirma que a educação especial pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para reconstruir a educação geral, tendo em vista que demanda refletir a heterogeneidade dos alunos e alunas, possibilitando aos professores utilizarem recursos instrumentais e atitudinais buscando acolher a todos na escola.

A Educação Especial, fundamentada na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 80691/90), garante o atendimento educacional da pessoa com necessidade especial. O dispositivo constitucional evidencia que a responsabilidade com a educação deve ser compartilhada pela família, pela sociedade e pelo Estado.

Em 20 de dezembro de 1993, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) assinou a Resolução nº 48/96, que adotou o documento *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (1983-1992), elaborado por um grupo de trabalho *ad hoc* de composição ilimitada e constituído por peritos governamentais. É oportuno assinalar que essas normas são fundamentais na elaboração de políticas entre os estados e organizações internacionais para garantir medidas de implementação da igualdade de participação das pessoas com deficiência na sociedade.

São vinte e duas normas que implicam em forte compromisso moral e político dos países membros das Nações Unidas em oferecer aos indivíduos com deficiência todo o apoio necessário dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços gerais. Com detalhes, as normas explicam como reunir esforços para remover obstáculos de qualquer natureza que impeçam pessoas com deficiência de exercerem seus direitos, usufruírem de sua liberdade e cumprirem seus deveres. Estão presentes nas vinte e duas normas o discurso de conscientização sobre serviços de apoio, acessibilidade ao am-



biente físico, informação, comunicação, educação, integridade pessoal, planejamento, dentre outros temas.

A Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta a Resolução 48/96 dividida em quatro áreas – que, por sua vez, estão subdivididas em normas. São estas:

- I. Condições prévias para a igualdade de participação – norma 1: sensibilização; norma 2: cuidados de saúde; norma 3: reabilitação; norma 4: serviços de apoio;
  
- II. Áreas fundamentais para a igualdade de participação - norma 5: acessibilidade; norma 6: educação; norma 7: emprego; norma 8: manutenção de rendimentos e segurança social; norma 9: vida familiar e dignidade pessoal; norma 10: cultura; norma 11: actividades recreativas e desporto; norma 12: religião;
  
- III. Medidas de aplicação - norma 13: informação e investigação; norma 14: elaboração de medidas de política e planejamento; norma 15: legislação; norma 16: políticas econômicas; norma 17: coordenação dos trabalhos; norma 18: organizações de pessoas com deficiência; norma 19: formação de pessoal; norma 20: acompanhamento e avaliação a nível nacional dos programas a favor das pessoas com deficiência relativamente à aplicação das normas; norma 21: cooperação técnica e econômica; norma 22: cooperação internacional;
  
- IV. Mecanismo de acompanhamento (ONU, 1996, p. 08-09) (grifo meu).

Nas áreas fundamentais para a igualdade de participação, a norma seis refere-se à Educação. Assumir uma posição diante da educação especial envolve não apenas uma reflexão sobre perspectivas curriculares e organização escolar. Implica, igualmente, em uma revisão das bases do trabalho docente, objetivando a reorientação de seus papéis para atuar em um contexto inclusivo. Tal contexto exige mudanças, não só em conhecimentos e habilidades pedagógicas, mas também em atitudes e valores. Assim, o sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo pedagógico e da flexibilidade para alterar as perspectivas curriculares.

Atendendo a uma perspectiva de educação inclusiva e integradora, pressupõe-se a existência de serviços no sistema de ensino, tanto presencial quanto a distância, a partir de: (a) política claramente definida, que seja compreendida pela comunidade escolar em geral; (b) programas curriculares flexíveis,

suscetíveis a serem adaptados; (c) material didático de qualidade, bem como ações de formação contínua para professores e a existência de professores de apoio (ONU, 1996, p. 26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) determina que educar em direitos humanos significa exercer uma prática educativa inspirada em princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Embora marcada por limitações no campo da Educação Especial, a LDB nº 9394/96 representa um avanço na área em decorrência do espaço escolar estar atrelado a um compromisso político educacional no campo da educação inclusiva. Percebe-se que o trabalho docente na escola inclusiva migra de uma postura reflexiva para uma postura participativa, buscando uma nova conceitualização do aprender e do ensinar.

A LDB 9394/96, em seu Artigo 58, entende “por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). No mesmo artigo desta lei, está previsto “os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (idem).

Sobre o atendimento educacional oferecido a esta parcela de alunos, a LDB 9394/96 determina que seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apresentam o conceito de escola inclusiva relacionado a uma nova postura da escola regular, em que a metodologia de ensino e as perspectivas curriculares, principalmente os instrumentos de avaliação, facilitem a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2001).

Providenciar uma educação apropriada aos alunos com necessidades especiais deve ser o objetivo de todos os programas e serviços diretamente relacionados ao melhoramento do funcionamento das áreas de dificuldade manifestadas. Na escola, enquanto que a primeira iniciativa de intervenção pedagógica deve direcionar-se para a área acadêmica, linguística e cognitiva das dificuldades, uma intervenção em áreas correlacionadas – como as desordens de atenção e os problemas de ordem social – também deve ser considerada.

A perspectiva da inclusão requer a promoção de programas de facilitação da acessibilidade, através da remoção de barreiras físicas ou arquitetônicas que impeçam a locomoção da pessoa com deficiência ou com mobilidade redu-

zida. O indivíduo com necessidade especial, considerado como protagonista nos esforços de intervenção, deve ter assegurado o acesso a uma rede de apoio.

As escolas raramente têm um plano de avaliação da eficácia dos programas curriculares e dos serviços destinados aos alunos com necessidades especiais, principalmente àqueles matriculados em classes regulares de ensino. A comunicação entre os professores, os especialistas, a família e os alunos surdos é frequentemente insuficiente para facilitar o desenvolvimento e a implementação de ações educativas apropriadas. A responsabilidade pelo desenvolvimento de planejamentos inclusivos deve ser compartilhada pelos professores, pelas famílias e pelos alunos a que se destinam. Efetivamente, a educação descentrada das necessidades intrínsecas desta parcela de alunos impede explorar todas as opções de inclusão.

Em uma concepção pedagógica que visa à aprendizagem do aluno, a avaliação inclusiva serve como um diagnóstico que viabiliza a intervenção. Rever a concepção de avaliação inclusiva é reconstruir as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico e em uma nova forma de construir o conhecimento no espaço escolar. O aluno é considerado um ser ativo e dinâmico que participa da construção do seu próprio conhecimento.

No Brasil, a avaliação inclusiva é amparada por documentos oficiais como: (i) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 (Brasil,1996); (ii) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); (iii) Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL/SEESP, 1999); (iv) Lei nº 13.146/2015 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI), dentre outros; a partir deles são determinadas diversas ações pedagógicas na escola para garantir às crianças com necessidades educacionais especiais – como Deficiência Intelectual (DI) e Transtornos do Espectro Autista (TEA) – o direito a uma educação de qualidade, inserindo-as em classes regulares.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo é compreender os pressupostos teórico-metodológicos direcionados ao campo da Educação Especial, especificamente na relação entre inclusão, práticas de ensino e didática.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de análise dos dados identifica-se com a pesquisa quantitativa e qualitativa através de um levantamento de trabalhos publicados no ENDIPE 2016 e, num segundo momento, uma análise qualitativa mais apurada dos tra-

balhos localizados nos anais. A intenção é analisar a produção de pesquisas e trabalhos sobre educação especial e temas correlatos pertinentes ao tema.

As produções acadêmicas disponíveis nos anais do evento foram selecionadas a partir dos descritores *educação especial* e/ou *educação inclusiva* presentes no título e/ou nas palavras chaves apresentadas pelos autores das publicações. Por meio desse levantamento, foi possível constatar o número de certa forma ínfimo de pesquisas relacionadas à temática considerando o número de páginas dos anais. Outras produções foram também localizadas nos anais do ENDIPE 2016 com temas afins, como: estágio supervisionado no campo da educação especial, perspectivas curriculares nos cursos de formação de professores para atuarem no campo da educação especial, tecnologia assistiva, a questão linguística e cultural dos surdos, dentre outros.

Os anais selecionados para esta pesquisa, compostos de 12.968 (doze mil novecentos e sessenta e oito) páginas, têm como título *Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira construído no XVIII*. O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino pôs relevo nas questões da didática e da prática de ensino, pensadas nas mais diversas circunstâncias vividas pela realidade da educação brasileira. O evento ocorreu na Universidade Federal de Mato Grosso no período de 23 a 26 de agosto de 2016.

## DESENVOLVIMENTO

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais diversos locais do Brasil e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino. A primeira edição do ENDIPE ocorreu em 1982, na PUC-Rio. A próxima edição, o XIX ENDIPE 2018, será em Salvador (BA)<sup>1</sup>.

A proposta do ENDIPE 2016 centrou-se em questões da didática e da prática de ensino no contexto político contemporâneo e seus desdobramentos nas ações dos governos em todos os níveis (ENDIPE, 2016). O evento configura-se como um espaço de promoção de diálogo entre professores e pesquisadores, proporcionando amplo debate sobre as funções sociais da escola e outros temas correlacionados.

O ENDIPE 2016 recebeu a inscrição de 2.895 (dois mil oitocentos e noventa e cinco) professoras e professores, estudantes de graduação e pós-graduação; são pessoas que militam na educação básica e educação superior, pessoas

<sup>1</sup> C.f. <http://endipe.pro.br/site/> Acesso em 02 out. 2017.

que estão em serviço ou afastadas para qualificação na pós-graduação, provenientes de instituições públicas e privadas (ENDIPE, 2016). Foram inscritos 370 (trezentos e setenta) painéis e 698 (seiscentos e noventa e oito) pôsteres, dois quais 290 (duzentos e noventa) painéis e 482 (quatrocentos e oitenta e dois) pôsteres foram aprovados para apresentação no evento (Idem). Os trabalhos foram divididos em eixos temáticos, a saber:

- I. Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública - Subeixo 1: Didática: relação teoria/prática na formação escolar; Subeixo 2: Práticas pedagógicas: constituição da docência em outros olhares; Subeixo 3: Modos do ensinar e aprender em experiências;
- II. Didática, profissão docente e políticas públicas - Subeixo 1: Didática, saberes e experiências formativas nos diferentes níveis educativos; Subeixo 2: didática, currículo e avaliação; Subeixo 3: Políticas públicas, formação continuada/desenvolvimento profissional docente;
- III. Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais - Subeixo 1: Didática e prática de ensino nos diálogos de saberes, currículos e culturas; Subeixo 2: Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes; Subeixo 3: Didática e prática de ensino nos desafios e nas criações do contemporâneo.

Segundo Borba e Valdemarin (2010), a pesquisa tem sido considerada como atividade central no campo educacional, seja para a produção de novos conhecimentos e de novas interpretações, seja como requisito básico para o exercício da docência. A produção acadêmica como uma atividade de investigação possibilita ao pesquisador desenvolver capacidades de análises e sínteses para se apropriar de competências reflexivo-críticas e de mediação de conhecimentos sobre os conceitos de educação, formação, cultura, pedagogia, processo educativo, saber educativo, dentre outros, a partir de um enquadramento epistemológico.

Busco compreender o processo de produção acadêmica no campo da Educação Especial, tendo como orientação o sentido da pesquisa como uma atividade científica que nasce das questões que a realidade, de uma forma ou de outra, apresenta (BORBA e VALDEMARIN, 2010). A versatilidade na identificação de ideias pautadas em procedimentos de inovação e de aprimoramento profissional tem normas e procedimentos de pesquisa que auxiliam a pensar uma prática que se faz reflexiva na ação que dela resulta.

Desse modo, julgo importante analisar a maneira como o pesquisador se coloca enquanto sujeito do projeto que desenvolve (FAZENDA, 2008, p.16), considerando que problematiza sua própria formação e/ou atuação profissional para buscar soluções para exercer o magistério com competência.

Apoiada em leituras de autores (EFFGEN, 2011; MANTOAN, 1998; PLETSCH, GLAT, MOREIRA, 2008) que vêm discutindo questões vinculadas à área da Educação Especial, proponho algumas questões norteadoras deste estudo: a) Quais fenômenos educacionais abordados nas produções acadêmicas favorecem, através de suas interpretações, uma compreensão das práticas nas escolas inclusivas?; e b) O que a fundamentação teórica e metodológica das produções acadêmicas revela quanto às concepções e práticas no âmbito da Educação Especial?

Conhecer as orientações de natureza política, epistemológica e pragmática dos pesquisadores possibilita compreender e avaliar os problemas próprios do campo, suas potencialidades e perspectivas futuras que se encontram em aberto (LIMA, 2010). O interesse pelo campo da Educação Especial como objeto de conhecimento surgiu na minha prática docente e tem a ver com minha inserção em grupos de pesquisa na graduação em Pedagogia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foram encontrados nos anais do ENDIPE selecionados para esta pesquisa – e compostos, como mencionado, por 12.968 (doze mil novecentos e sessenta e oito) páginas – apenas 17 (dezessete) pesquisas no campo da Educação Especial. Dentre os temas abordados nos trabalhos, estão a formação de professores, a prática pedagógica, educação especial e educação inclusiva, currículo, políticas públicas e a profissão docente. A seguir, apresento uma visão geral sobre as produções acadêmicas publicadas nos anais, destacando os assuntos mais pertinentes ao tema em tela.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O trabalho intitulado “Formação de educadores para a educação especial e inclusiva: saberes necessários no cenário contemporâneo” (COSTA, 2016) investiga as dimensões da prática pedagógica dos professores em formação. A autora, apoiada nos estudos de Cunha, Soares e Ribeiro (2009), Demo (2009), Masetto (2013), dentre outros, tem como objetivo relatar a experiência de pesquisa vivenciada no componente curricular: aspectos sociopsicológicos da Educação Especial do curso de Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia/ Campus X. Costa (2016) utiliza como

metodologia o estudo de caso, sendo que os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da formação de professores para a educação especial, na perspectiva de conhecer os sentidos da atuação docente na escola regular. A autora conclui assinalando a necessidade da aproximação dos conhecimentos teóricos com as teorias e prática da sala de aula, a fim de estabelecer uma interlocução constante entre os conteúdos e as estratégias de ensino (COSTA, 2016).

Já o trabalho de Rengel e Cordeiro (2016) utiliza os pressupostos teóricos de autores como Chené (2014), Dominicé (2014) e Vygotsky (2000, 2007, 2010) para aprofundar análises no papel das relações sociais no processo de constituição identitária docente.

## **CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Sobre a temática de currículo e práticas educacionais, os trabalhos selecionados investigam as contribuições que a literatura especializada em educação especial pode oferecer em relação à prática docente em classes regulares de ensino. Souza (2016) analisa artigos que versam sobre práticas de ensino e de aprendizagem destinados a alunos com deficiências na rede regular de ensino, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial – periódico trimestral especializado produzido pela Associação de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). A autora analisa 97 (noventa e sete) trabalhos que tratam a relação ensino e aprendizagem para alunos com deficiências na rede regular de ensino e utiliza como método a abordagem quanti-qualitativa com técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977).

De modo geral, objetivamente, as produções acadêmicas buscam identificar, compreender e aprofundar conhecimentos relacionados ao ensino na educação especial. Apontam a relevância da elaboração do planejamento, da organização do espaço e da relação professor-aluno no contexto de aprendizagem inclusiva.

Um dos trabalhos localizados nos anais fez um levantamento de artigos em 05 (cinco) repositórios de busca, como: Portal de Periódicos e do Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior-CAPES, os Periódicos Acadêmicos do Portal Scientific Eletronic Library Online-SciELO, nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE, no período de 2001 a 2015. Trata-se do artigo “Currículo na educação especial: balanço da produção acadêmica após a publicação da APAE Educadora”, de autoria de Lehmkuhl (2016). A autora, a partir deste levantamento, analisou 04 (quatro) resumos de teses e dissertações e 18 (de-

zoito) artigos científicos publicados em periódicos de educação ou apresentados em eventos, totalizando 22 (vinte e dois) trabalhos. A autora, apoiada nas contribuições de Michels (2006) e Meletti (2008), buscou compreender as relações pedagógicas no campo da educação especial.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Outro assunto abordado sobre a questão da formação de professores refere-se às mudanças nos sistemas inclusivos com a implementação de políticas educacionais que defendem a utilização de estratégias e recursos diferenciados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. É de extrema relevância o atendimento educacional especializado com ações pedagógicas voltadas para a inclusão escolar desses alunos.

Lara, Pires e Fulas (2016), no artigo cujo título é “Livros para cegos e surdos: a acessibilidade de leitura na escola”, apresentam a forma como as políticas educacionais têm atuado na perspectiva de ampliação da oferta de livros paradidáticos acessíveis aos alunos surdos e cegos. As autoras identificam as leis, decretos e resoluções a respeito da acessibilidade de leitura, que tiveram início na década de 1980 e sofreram mudanças importantes ao longo dos anos. Descrevem ainda as ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), programa do Ministério da Educação responsável pela compra e distribuição de obras de literatura em prol da educação inclusiva, e analisam os acervos selecionados para os alunos da educação especial. As autoras revelam um dado preocupante no que se refere ao acervo escolar: trata-se de um acervo reduzido de obras em braille, áudio e caractere ampliado para atender aos alunos cegos e com deficiência visual e um acervo mínimo de obras em Libras para os alunos surdos e com deficiência auditiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o propósito de compreender os pressupostos teórico-metodológicos direcionados ao campo da Educação Especial, especificamente na relação entre inclusão, práticas de ensino e didática, busquei inventariar as produções acadêmicas apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE, 2016) para caracterizar as principais temáticas tratadas nas pesquisas e a natureza metodológica da sua abordagem, identificando especialmente tendências no domínio da investigação no âmbito da Educação Especial.



As produções acadêmicas disponíveis nos anais do evento foram selecionadas a partir dos descritores educação especial e/ou educação inclusiva presentes no título e/ou nas palavras chaves apresentadas pelos autores das publicações. Por meio desse levantamento, foi possível constatar o número de certa forma ínfimo de pesquisas relacionadas à temática, principalmente ao considerarmos o número de páginas dos anais.

O conceito de necessidades educacionais especiais é um conceito-chave que agrega outros conceitos, como o de dificuldade de aprendizagem e o de medidas educativas especiais, que demanda adaptações de currículo e criação de serviços complementares na escola. Por isso, defendo o efetivo exercício de pesquisa e de produção científica de conhecimento como atividades de investigação que possibilitem a mediação de conhecimentos sobre os conceitos de educação especial.

## REFERÊNCIAS

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

BORBA, Siomara, VALDEMARIN, Vera Teresa. A Construção teórica do Real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.23-37, Jul./Dez 2010.

BRASIL. *Constituição Federal 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as diretrizes para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de

Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 04 out. 2017.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 121-132.

COSTA, Guilhermina Elisa Bessa da. Formação de educadores para a educação especial e inclusiva: saberes necessários no cenário contemporâneo. In: ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. CRV Editora, 2016. p. 2281-2293.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (orgs.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 77-90.

EFFGEN, Ariadna P. S. *Educação especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. CRV Editora, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LARA, Patrícia Tanganelli, PIRES, Viviane Ferrareto da Silva, FULAS, Tatiana. Livros para cegos e surdos: a acessibilidade de leitura na escola. In: ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. CRV Editora, 2016. p.12005.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. Currículo na educação especial: balanço da produção acadêmica após a publicação da APAE educadora. In: ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*.

Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. CRV Editora, 2016. p.10343-10354.

LIMA, Licínio. Investigação e investigadores em educação. *Revista de Ciências da Educação*. Unidade de ID de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, v.12, ago. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração X Inclusão: escola de qualidade para todos. *Pátio - revista pedagógica*. Artes Médicas. Porto Alegre/RS, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. *Competências Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Sumos, 2003.

MELETTI, Silvia M. F. *APAE Educadora e a Organização do trabalho pedagógico em Instituições Especiais*. Texto Apresentado na Reunião Anual da ANPED – GT 15. Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/trabalho/GT15-4852--Int.pdf> Acesso em: 04 out. 2017.

MICHELS, Maria H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Resolução 48/96*. Disponível em: <https://goo.gl/Y54HQQ> > Acesso em: 04 out. 2017.

PLETSCH, Márcia D., GLAT, Rosana e MOREIRA, Priscilla dos S. *Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas*. Texto apresentado na Reunião Bianual do ENDIPE, Painéis. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/> Acesso em: 04 out. 2017.

RENGEL, Juliana Testoni dos Santos, CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Tornar-se professora: Aspectos relacionais da constituição identitária. In: ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais*. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. CRV Editora, 2016. p. 5554-5565.

SKRTIC, T. Voice, collaboration and inclusão. *Remedial and Special Education*, 1996.

SOUZA, Sirleine Brandão de. Pesquisas em educação especial: temas e focos na revista brasileira de educação especial (2001-2015). In: ENDIPE. Encontro

Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais*. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Universidade Federal de Mato Grosso Instituto de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. CRV Editora, 2016. p. 10330-10342.

VYGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Tradução de A. A. Puzirei. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *A questão do meio na pedologia*. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

# RODA DE LEITURA COMO INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO PNBE

---

**Darlaine Pereira Bomfim das Mercês<sup>1</sup>**

darlainebomfim@gmail.com

**Márcea Andrade Sales<sup>2</sup>**

marcea\_ufba@yahoo.com.br

---

1 Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade do Estado da Bahia. Licencianda em Ciências Sociais. Bolsista IC UNEB. Bolsista FAPESB de Iniciação Científica. E-mail: darlainebomfim@gmail.com

2 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC UNEB. E-mail: ma-sales@uneb.br

**RESUMO:** A partir da compreensão de que as políticas públicas colocam o governo em ação (SOUZA, 2006), sendo o Estado o principal agente de formulação e implantação (BOBBIO, 2007), as políticas educacionais se configuram como um direito social em busca da equidade (TORRES, 2003). A presente pesquisa teve como objeto de estudo as Políticas Públicas voltadas ao incentivo de leitura na Educação Básica, sendo realizada em uma escola da rede pública de ensino em Salvador (BA). O objetivo foi investigar a formação do leitor, tendo em vista as políticas públicas educacionais. Para isso, foram realizadas leituras de documentos oficiais, dando ao trabalho caráter documental (CORSETTI, 2006). Além disso, foi feita pesquisa bibliográfica, contando com a discussão de autores que versam sobre a temática. Como estratégia, foi realizada uma Roda de Leitura com estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino. A obra utilizada foi *Triste fim de Policarpo Quaresma*, do autor Lima Barreto. Registrou-se a adesão da escola investigada às políticas públicas que versam sobre o tema; no entanto, não há a promoção da leitura junto aos estudantes. As Rodas de Leitura possibilitaram que os estudantes que nunca haviam entrado na Biblioteca do Colégio conhecessem o local, além de proporcionar o desafio de criar novos sujeitos leitores e consolidar a prática da leitura naqueles que já entendem como um possível hábito.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas Educacionais. Formação do leitor. Educação básica.

## WHEEL OF READING TO INCENTIVE TO READING IN BASIC EDUCATION FROM PNBE

**ABSTRACT:** From the understanding that the Public Policies put the Government in action (SOUZA, 2006), taking the State as the main agent of formulation and implementation (BOBBIO, 2007), Educational Policies are configured as a social right in search of equity (Torres, 2003). The present study had as object of study the Public Policies directed to the incentive of reading in the Basic Education and was developed in a public school in Salvador / BA. The objective of the research was to investigate the formation of the reader, considering Public Educational Policies. In addition, readings of official documents were made, giving the research a documentary character (CORSETTI, 2006). Furthermore, a bibliographic research was done, counting on the discussion of authors that deal with the theme. The research strategy was conducting a Reading Group with high school students of the public-school system. *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto) was the chosen book. It was registe-

red the adherence of the investigated school to the Public Policies of reading, however, there is no promotion of reading along with the students. Reading Groups made it possible for students who had never entered the library of the school to know the place, in addition to providing the challenge of creating new readers and consolidating the practice of reading in those who already understand it as a possible habit.

**Keywords:** Public Educational Policies. Training of the Reader. Basic Education.

## A LEITURA NA ESCOLA

A escola é um aparelho ideológico do Estado, sendo a educação um mecanismo para alienação. Neste sentido, os clássicos da Sociologia – Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber – analisam as instituições educacionais a partir da sua relação com a estrutura histórica, política, social e econômica. Segundo Archer (apud LOPES, s/d, p. 11), tais teóricos

...unanimemente trataram a educação como instituição social macroscópica (...) e propuseram problemas interessantes sobre a sua relação com outras instituições sociais (...) todos três perceberam que a posição da educação na estrutura social e sua relação com outras instituições eram a chave para compreender a dinâmica da mudança educacional.

A educação brasileira tem em seu histórico medidas e reformas educacionais com o intuito de atender às demandas de cada período histórico. Este fenômeno não é restrito à realidade brasileira, pois já é apontado por Durkheim (2011). Tal premissa pode ser observada na educação nacional devido às medidas e reformas educacionais que possuem o intuito de atender às demandas emergentes. Assim ocorreu, segundo Mercês (2016), com a educação eclesial realizada pelos jesuítas, desde o “descobrimento” do Brasil até 1759 – um modelo que tinha a função de catequizar as sociedades indígenas. Outro exemplo ocorreu durante o Estado Novo (1937-1945), quando, através da criação do SENAI em 1942, o governo qualificou mão-de-obra para trabalhar na indústria e posteriormente, em 1946, criou o SENAC para qualificar a prestação de serviços.

Importa ressaltar a relevância das políticas públicas no campo da Educação, assumindo aqui que estas, na concepção de Souza (2006), são formas de o governo agir em setores específicos da sociedade, traduzindo-se em ações estratégicas que, muitas vezes, reverberam tanto em plataformas eleitorais, quanto em mudanças reais.

Segundo Bobbio (2007), durante o período de bem-estar social o Estado foi o principal agente de formulação e implantação das ações políticas públicas. Passado este período, com o advento do neoliberalismo econômico, essas passaram a ser consideradas entraves para o desenvolvimento econômico do país e até mesmo culpadas por crises financeiras (HOFLING, 2001).

Considerando que o objeto dessa pesquisa foram as políticas públicas educacionais voltadas para a formação do leitor na Educação Básica, cabe destacar que as ações governamentais relacionadas à Educação configuram um direito social na busca pela equidade (TORRES, 2003) e têm o papel de colocar em prática as visões de mundo em relação à função da educação, como apontado por Farenzena (2014). Ball e Mainardes (2011) acrescentam ainda que a formulação e escrita das políticas educacionais são relacionadas a determinados contextos, sem considerar as desigualdades regionais.

Assim, as políticas públicas de incentivo à leitura atuam em diversos locais: escolas, bibliotecas públicas, áreas urbanas e zonas rurais. Elas são apresentadas através de Planos e Programas:

Planos, [...] conjunto de programas que buscam objetivos comuns. O plano ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que serão os objetivos gerais dos programas. (COHEN; FRANCO *apud* CUNHA, 2006, p. 07).

Programas, [...] conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis. (ALA-HARJA; HELGASON *apud* CUNHA, 2006, p. 07).

As escolas da rede pública cadastradas no Censo Escolar recebem apoio para duas políticas de formação do leitor: o Programa Nacional Biblioteca Escolar e o Plano Nacional do Livro Didático, ambos vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído em 1968 pela Lei nº 5.537, e abrangendo projetos que atuam em diversos setores das escolas da rede pública – como Alimentação Escolar, Caminhos da Escola e Proinfância.

A terceira edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2011) indica que 28% dos entrevistados têm a leitura como atividade realizada no tempo vago, com média de 1,85 livros lidos nos últimos três meses. Embora a pesquisa tenha como um dos seus pilares o objetivo de identificar os empecilhos para o crescimento da leitura entre os brasileiros, buscamos entender particularmente as ações governamentais que visam ampliar o



índice de leitores no país através das políticas públicas de incentivo à leitura, já que estas são uma realidade no Brasil.

Tal compreensão vem do mapeamento realizado em uma investigação empreendida entre os anos de 2013 e 2016, durante a vigência de bolsas de Iniciação Científica na Universidade do Estado da Bahia, que resultou em um trabalho de conclusão de curso apresentado em 2016<sup>1</sup>. Mas, aqui, abordaremos especificamente a política pública do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).

Para o processo dessa pesquisa, foi necessário entender o que é uma política pública, sua formulação e finalidade de atuação. Souza (2006) argumenta ser a forma de o governo estar em ação, sendo a formulação das mesmas uma estratégia que traduz as “plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006). Para Bobbio (2007), embora durante o estado de bem-estar social o Estado tenha se apresentado como principal agente de formulação e implantação das ações governamentais, para Hofling (2001), em termos de neoliberalismo econômico, as ações do Estado na sociedade são vistas por uma perspectiva oposta.

No que tange ao objeto desta pesquisa, foi necessário fazer o recorte das políticas educacionais que, para Torres (2003), devem reivindicar a equidade, sendo que, ao adentrarem nas escolas da Educação Básica, tais políticas se configuram como um direito social. Cabe então destacar que a formulação de políticas educacionais tem sido realizada por especialistas em administração educacional, segundo Moraes (2009).

## **O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)**

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um dos programas que integram o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído pela Lei nº 5.537 de 1968 para abrigar a execução de projetos que buscassem melhoras na estrutura escolar, incluindo com relação aos livros – através, por exemplo, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM). Assim, esses programas são um

[...] conjunto de atividades organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis. (ALA-HARJA; HELGASON *apud* CUNHA, 2006, p. 07).

---

1 MERCÊS, Darlaine Pereira Bomfim das. A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: as Políticas Públicas de incentivo à leitura e a utilização da Biblioteca no Colégio Estadual Governador Roberto Santos. Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação. Salvador, 2016.

O PNBE foi instituído pela Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, objetivando “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, s/d). Para isso, atualmente, o programa atende a todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

Embora desde o princípio o PNBE tenha distribuído livros de forma sistemática para as escolas da rede pública, a partir do ano 2000 e da percepção do déficit na formação docente (no que tange à capacitação para mediação da formação do hábito de leitura), foram elaboradas e distribuídas obras direcionadas aos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas participantes do programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação, como forma de tentar sanar este problema. Contudo, ainda cabe indagar sobre a efetividade deste eixo do programa, pois, durante a pesquisa etnográfica realizada na biblioteca da escola lócus desta pesquisa, foi observado que os materiais direcionados aos professores aparentam ter pouco uso – as revistas estão sem dobras ou amassados e os DVDs ainda se encontram embalados no plástico de vedação. Isso não quer dizer que os docentes não tenham interesse em formação continuada; mas, talvez, a estratégia de uso e distribuição de material não seja a mais eficaz.

Outra ação direcionada do PNBE foi a distribuição direta de livros paradidáticos para os estudantes da rede pública que cursavam a Educação Básica entre 2001 e 2003, através do Literatura em Minha Casa. Em 2003 houve outras ações com a mesma forma de operação, mas contemplando outros públicos: para Educação de Jovens e Adultos houve o Palavra da Gente e a Casa da Leitura, que foi a distribuição de bibliotecas itinerantes para uso municipal; este projeto contou com parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação. Neste mesmo ano, o programa distribuiu 144 títulos a mais para as escolas com maior número de alunos.

Em 2007, o programa foi ampliado e começou a atender a escolas do Ensino Médio e da Educação Infantil – por dez anos havia contemplado apenas as escolas do Ensino Fundamental. No entanto, não foi objeto da pesquisa investigar os valores investidos, nem o número de escolas contempladas; mas, sim, o incentivo à leitura na Educação Básica e como os materiais do PNBE têm auxiliado a prática de leitura dos estudantes.

A aquisição de exemplares para o programa tem como um dos objetivos “promover a melhoria da qualidade do processo do ensino aprendizagem nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2008, p. 21). Assim, como dispositivo de pesquisa, foram realizadas Rodas de Leitura com estudantes da escola, com o objetivo de identificar as contribuições do PNBE para o incentivo à leitura na Educação Básica enquanto uma política pública cujo intuito é fomentar a formação de leitores, ou seja, o hábito de leitura.

## AS RODAS DE LEITURA

A biblioteca de um colégio estadual em Salvador foi o lócus da pesquisa de Iniciação Científica, que teve o objetivo de compreender a prática da formação do leitor na Educação Básica. Em 2015 e 2016, a frequência a esse espaço foi utilizada como recurso metodológico para observação do cotidiano da biblioteca na perspectiva da etnografia escolar. Segundo André (2008, p. 27), antropologicamente, a etnografia é “um conjunto de técnicas [...] para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”.

Considerando o recebimento de materiais do PNBE e de outros Programas do FNDE, a biblioteca do colégio estadual pesquisado está em ótimo estado e em pleno funcionamento. Além da boa estrutura física, seu acervo de livros é variado e possui mais de um exemplar do mesmo livro (exceto dos livros que foram doados); no espaço há, também, revistas e DVDs distribuídos pelo FNDE para uso docente.

O uso da etnografia como recurso metodológico possibilitou que o campo tenha sido mais bem articulado à pesquisa. Assim, no decorrer da prática etnográfica, além de conhecer os funcionários, os frequentadores, o acervo e as estratégias para o incentivo à leitura adotadas no espaço, foram mapeadas as atividades realizadas pela gestão e pelos docentes, bem como pelo setor, identificando a necessidade/possibilidade de realização de atividade de prática de leitura com os estudantes.

Diante da possibilidade de realização de uma atividade com os alunos, inicialmente, cogitou-se realizar oficinas com todos os frequentadores da biblioteca no turno vespertino. Mas, considerando que há estudantes que concluem a Educação Básica sem uma experiência de prática de leitura não obrigatória como as que costumam acontecer em sala de aula, o público-alvo foi de estudantes das turmas de 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual.

Optamos<sup>2</sup> por fazer Rodas de Leitura para priorizar o diálogo coletivo. Esta estratégia permite que, durante os encontros, ocorra a reinterpretação/ressignificação do que foi entendido na leitura realizada individualmente, possibilitando que os alunos identifiquem que as percepções variam de acordo com as particularidades de cada indivíduo e que o conhecimento é construído coletivamente. Afinal, a prática de leitura acontece através da “leitura e interpretação, reinterpretando e agindo sobre o texto lido e que acontece a efetivação da criticidade mental do aluno” (PEREIRA, 2012, p. 17).

---

2 A decisão foi coletiva: contou com a participação da orientadora e dos membros do Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB/CNPq.

Para essa atividade, o livro escolhido para abrir a Roda<sup>3</sup> foi *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, publicado em 1911 como folheto e, em 1915, no formato livro. A escolha da obra se deu por ser um dos títulos que possuem mais exemplares na biblioteca da escola, pelas possíveis intertextualidades que a obra possibilita e por considerar as semelhanças entre o contexto político da obra e da realização da atividade, o que poderia ter resultado na presença do referido livro no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), visto que em outras edições do exame o livro já havia sido utilizado.

A participação na oficina se deu por adesão dos estudantes, ou seja, participaram aqueles que se sentiram instigados a fazer a atividade, já que o maior intuito desta foi promover e/ou consolidar o hábito de leitura dos estudantes. Entendemos que esta prática enquanto hábito deve ser realizada livremente e sem a obrigatoriedade de frequência, cumprimento de tarefa e/ou avaliação. Dessa forma, tivemos uma participação significativa, embora flutuante, no número de estudantes que compareceram a cada encontro, nos quais abordávamos como a leitura pode ser um hábito prazeroso.

No que concerne à metodologia, fundamentada em Braga e Silvestre (2002), as Rodas foram organizadas em três etapas: Pré-Leitura, Leitura Descoberta e Pós-Leitura. Como a participação na atividade foi por adesão, a Pré-Leitura foi feita através de divulgação nas turmas do 3º ano, realizando o que chamamos de “Degustação”. Neste momento, foram comentados trechos da obra e possíveis reflexões a seu respeito, argumentando a escolha do livro. Foram apresentadas algumas características do Modernismo (situando-os na escola literária a que a obra está vinculada), pontuados aspectos atuais da obra para argumentar sobre a possibilidade desta ser utilizada no Enem 2016, além de ter sido explicado o que são as Rodas de Leitura. Por último, foi explicada a metodologia e solicitado que os estudantes lessem o livro em casa para que, nos encontros, não precisássemos realizar a leitura da obra na íntegra.

Na Pré-Leitura (Degustação), como a professora de Língua Portuguesa havia ensinado sobre o Modernismo há pouco tempo e falado sobre o livro como um dos mais conhecidos do Pré-Modernismo, ao chegar à sala os estudantes imediatamente reportavam essas informações. Em algumas turmas, inclusive, houve um intenso diálogo sobre o personagem Policarpo – alguns apontaram que ele foi um herói, outros diziam que era louco etc. Tal interação com os alunos neste primeiro momento foi o primeiro resultado da intervenção resultante da pesquisa, por revelar que eles tinham interesse na temática e estavam atentos às aulas de Literatura.

---

<sup>3</sup> “Abrir a roda”, aqui, enfatiza que o livro foi, apenas, o estopim das discussões que perpassaram por diversos eixos a partir da leitura realizada.

A segunda etapa foi a da Leitura-Descoberta, realizada individualmente pelos participantes e respeitando as particularidades dos hábitos e ritmos para compreensão da leitura, como apontam Braga e Silvestre (2002). Durante a Degustação, os estudantes foram orientados a realizarem o empréstimo do livro na biblioteca e lerem pelo menos os primeiros capítulos, para que durante as Rodas dialogássemos sobre a leitura realizada. Nesta etapa, o PNBE foi fundamental, pois, devido à distribuição de livros feita pelo programa, os estudantes tiveram a possibilidade de fazer o empréstimo na biblioteca da escola e puderam realizar a leitura.

Na terceira etapa, a Pós-Leitura, ocorreram as Rodas de fato. Nos encontros foram priorizadas interpretações e reflexões que tivemos durante a Leitura-Descoberta. Para incitar os diálogos, foram utilizados outros recursos de mídia, como músicas e filmes<sup>4</sup>. Nas Rodas tivemos espaço para distintas interpretações e reflexões, além de observações sobre o contexto histórico, social, político, econômico e cultural da obra literária.

Cabe destacar a importância de ter como referência trechos das falas dos alunos durante as Rodas de Leitura como categoria de busca de materiais para incitar as reflexões. Ao proceder desta maneira, após o terceiro encontro os estudantes, que antes davam mais atenção ao que era apresentado, começaram a prestar atenção no que os colegas diziam. Este recurso foi importante para romper com o modelo de ensino no qual apenas o professor apresenta os conteúdos. As Rodas de Leitura ocorreram na biblioteca e no mini auditório, sempre com duas horas de duração. É importante ressaltar que os participantes interessados divulgaram a atividade na Rádio Web do Colégio.

As Rodas de Leitura contaram com participantes que variaram em número. No entanto, qualitativamente, foi marcada pelo diálogo sobre a intencionalidade de Lima Barreto de tratar de alguns aspectos como o misticismo e o saber popular – uma discussão pautada no trecho em que Policarpo Quaresma está no interior e teme prever a plantação, pois, cientificamente, não havia indícios de chuva, mas uma mulher com saber popular o contrapõe falando que choverá e chove. Logo, as Rodas de Leitura possibilitaram aos estudantes que não estavam familiarizados com a leitura que participassem dos encontros e dialogassem – momentos de grande interação entre a obra literária e seus leitores.

Foi grande o envolvimento dos estudantes participantes: chegavam no horário, comentavam sobre o livro sem que eu, necessariamente, começasse a fomentar a discussão e comentavam com os colegas em classe – sempre havia um ou dois participantes que estavam ali porque outro havia comentado sobre as Rodas.

---

4 Assistimos, na íntegra, ao filme baseado na obra literária, Policarpo Quaresma, Herói do Brasil e trechos de Mauá – o Imperador e o Rei para observação de características do contexto da obra de Lima Barreto que estava sendo estudada.

Utilizando um livro clássico da literatura brasileira, foi possível fomentar reflexão e discussão. Em vista disso, considerando os diálogos ocorridos, a correlação realizada entre o período histórico da obra e o atual, trazendo para a discussão similaridades com outros períodos históricos – como a República Café com Leite, por exemplo –, foi notória a aptidão dos alunos em interagir com diferentes aspectos, ou seja, estar no mundo. Tais atitudes surpreenderam, principalmente, porque estamos impregnados de pré-conceitos sobre a difusão da leitura mecanizada que os alunos costumam praticar em sala de aula. Cabe considerar, então, que o principal problema da quantidade e da qualidade de sujeitos leitores está relacionado à falta de novas possibilidades de leitura no espaço escolar. Cumpre ressaltar ainda que, segundo relato dos participantes, a atividade foi positiva, produtiva e provocativa.

Enfim, a finalidade das Rodas de Leitura foi provocar a crítica do aluno, demonstrando que o exercício da leitura vai além da decodificação. Assim, no decorrer das atividades, houve mediação do diálogo na busca de que a discussão perpassasse pelo contexto político, social e econômico da obra, de forma que os participantes exercitassem a interpretação, criticidade, o diálogo e reflexão coletivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, campo da pesquisa realizada, por estar cadastrada no Censo Escolar, recebe livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Este último distribui obras literárias nas bibliotecas escolares, visando à promoção do “acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”<sup>5</sup>.

Contudo, mesmo com a distribuição de livros para composição do acervo pelo fluxo de estudantes na biblioteca, foi perceptível que eles não a frequentam, pois as políticas públicas estão apenas difundidas materiais para leitura, mas estes não estão sendo acessados. Nessa escola, dentre os 1896 alunos matriculados, apenas 179 possuem cadastro na Biblioteca, ou seja, menos de 10% dos estudantes da instituição já frequentaram a biblioteca e interessaram-se pela possibilidade de adquirir os livros por empréstimo.

Tendo isso em vista, para incentivar que os estudantes conhecessem o acervo disponível na biblioteca e, efetivamente, os acessassem, as Rodas de Leitura foram eficazes. Entre os participantes, aqueles que não possuíam cadastro na

---

5 [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-bibliotecada-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-bibliotecada-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574) Acesso em: 20 Mai. 16.

biblioteca o fizeram para a realização do empréstimo da obra e todos os participantes conheceram o local, já que as Rodas foram realizadas lá.

Por isso, é emergencial que, além das políticas públicas de acesso, sejam pensadas estratégias de aproximação entre o estudante a prática de leitura, a fim de promover mediação para o hábito de leitura no espaço escolar.

Para Pereira (2012, p. 18), “[ser] leitor significa ter tido, ao longo da vida, oportunidades de práticas de leituras capazes de desenvolver hábitos e gosto pela mesma”. Neste sentido, as políticas públicas de fomento à leitura têm atuado possibilitando que em diferentes espaços as pessoas tenham acesso ao livro. O PNBE, especificamente, contribui para que estudantes da Educação Básica tenham um acervo de obras disponível nas bibliotecas escolares das instituições que estão matriculados.

No entanto, a existência de materiais disponíveis não garante a utilização. O ambiente escolar, em si, não atrai o aluno a explorá-lo, principalmente pelas práticas que privilegiam uma única “cultura” ideologicamente imposta que não dialogam com a realidade dos estudantes. Por isso, é importante que gestores, bibliotecários e professores criem estratégias para prática de leitura e, conseqüentemente, o uso dos livros disponibilizados pelo PNBE na escola.

As Rodas de Leitura possibilitaram aos estudantes que nunca haviam entrado na biblioteca do colégio que tivessem seu primeiro contato com o local. Durante a realização das oficinas, dois participantes reativaram seus cadastros para fazerem a Leitura-Descoberta e partilharem suas interpretações com os demais. Logo, as oficinas foram fundamentais para perceber que o desafio de criar novos sujeitos leitores e consolidar aqueles que já entendem a prática como um possível hábito perpassa pelo distanciamento entre a leitura facultativa e as leituras obrigatórias que ocorrem em sala de aula, que originam pré-conceitos e traumas nos estudantes, segundo Kleiman (2008) e Pereira (2012). Por isso, é importante que a equipe escolar – gestores, bibliotecários e docentes – utilize ferramentas estratégicas para aproximação dos estudantes da leitura facultativa, por gosto, hábito.

Enquanto estratégia para prática do exercício interpretativo e reflexivo da leitura, as Rodas de Leitura foram exitosas; além de conseguirmos trazer para os encontros o aprendizado e diálogos sobre conjuntura política considerando o momento histórico da obra lida e o atual, os estudantes trouxeram matérias que lhes faziam lembrar o que estávamos discutindo. Na última Roda, eles falaram sobre a singularidade das oficinas para que eles despertassem a possibilidade de lerem sem a obrigatoriedade da sala de aula e exercitando a interpretação do que está sendo lido.

Por último, salientamos que, durante as Rodas de Leitura, os participantes que já tinham a leitura como prática em seu cotidiano falaram espontaneamente sobre como este hábito surgiu, foi incentivado e consolidado. Paralelamente, os que não tinham o hábito de leitura contaram algumas de suas experiências e situações vivenciadas que os afastaram da leitura. Findamos, então, argumentando que as Rodas de Leitura podem ser utilizadas também como estratégia para conhecer práticas positivas e negativas que aproximam ou afastam, respectivamente, o estudante da prática de leitura.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2008.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Públicas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAGA, Regina M.; SILVESTRE, Maria de F. B. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Petrópolis, 2002.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Módulo Programas do Livro-PLi. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008.
- BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 03out2013.
- CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa. *UNirevista*, v.1, n.1, p.32-46, jan. 2006.
- CUNHA, Carla da. *Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil*. Trabalho elaborado durante o curso "The Theory and Operation of a Modern National Economy", ministrado na George Washington University, Programa Minerva, 2006.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FARENZENA, Nalú, Assistência da União na Educação Básica: referências de políticas de gestão em foco. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 8, n.1. p.51-67. 2014.



HÖLFING, E. M. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n. 54, p. 30-41. 2001.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2008.

LOPES, Paula Cristina. *Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber*.

Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-educacao-sociologia-da-educacao-e-teorias-sociologicas.pdf>>. Acesso em 30out13.

MORAES, Salete. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 165-179. 2009.

MERCÊS, Darlaine Pereira Bomfim. *A Formação do Sujeito Leitor: as políticas públicas de incentivo à leitura e a utilização da Biblioteca no Colégio Estadual Governador Roberto Santos*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. 2016.

PEREIRA, Cleibiane. *A importância da leitura no Ensino Médio para formação de alunos críticos*. 2012. Monografia (Graduação). Universidade Estadual de Goiás. 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 2011.

Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/relatorios\\_boletins/3\\_ed\\_pesquisa\\_retratos\\_leitura\\_IPL.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf)>. Acesso em 30out13.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n.16, jul/dez. 2006.

TORRES, Carlos A. *Teoria Crítica e Sociológica*. São Paulo: Cortez, 2003.

# ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE METODOLOGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS EM UM PROJETO DE EXTENSÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM ADOLESCENTES

**Priscilla Anne Castro de Assis<sup>1</sup>**

priscilla.cassis@gmail.com

---

<sup>1</sup> Doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (UFPB). Professora da Universidade Federal de Campina Grande da Unidade Acadêmica de Saúde (Campus Cuité).

**RESUMO:** O objetivo do trabalho é relatar a avaliação do uso de maquetes, vídeos, teatro e gincana em oficinas pedagógicas em um projeto de extensão, utilizando a escala de Likert. Avaliou-se o poder de fixação da atenção, compreensão, reflexão e suficiência do tempo para cada tipo de metodologia. O teatro apresentou os maiores índices de atenção e compreensão, a gincana deteve o de reflexão e demonstrou maior eficiência quanto ao tempo, enquanto as maquetes e vídeos foram as menos interessantes nas opiniões dos participantes.

**Palavras-chaves:** Educação; Metodologias pedagógicas; Adolescentes.

**ABSTRACT:** The purpose of the work and to report an evaluation of the use of models, videos, theater and workshops in pedagogical workshops in an extension project, use the Likert scale. It shows the power of fixing the attention, understanding, reflection and sufficiency of time for each type of methodology. The theater had the highest levels of attention and understanding a gymkhana held the reflection and demonstrate its greater efficiency over time, while it is a quality testing and results.

**Keywords:** Education; Pedagogical methodologies; Adolescents.

## INTRODUÇÃO

O tripé que compõe o eixo fundamental da universidade brasileira deve estar interligado, sendo composto por ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; portanto, os três merecem igualdade de tratamento e relevância (MOITA; ANDRADE, 2016).

Ao longo dos anos, a extensão universitária tem assumido um papel importante na disseminação do conhecimento para a sociedade; com seu conjunto de ações de caráter educativo, social e tecnológico, possibilita uma profunda interação com diversos grupos sociais, contribuindo para a aproximação das pessoas, favorecendo a multidisciplinaridade, o desenvolvimento de uma consciência cidadã, ativa e crítica frente ao cenário atual e às necessidades de transformação requeridas pela sociedade (CORRÊA, 2000; CASTRO, 2004).

As atividades de extensão podem ser desenvolvidas com diferentes metodologias de trabalho que visem à construção do conhecimento por meio de momentos de interação, troca de informações e reflexões prévias, tendo como base o conceito de horizontalidade na construção do saber inacabado, sem destacar a figura do educador como única fonte de conhecimento (FREIRE, 1980).

Um grupo estratégico de interesse dos projetos de extensão são os adolescentes. Segundo o levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD 2017), o Brasil apresenta 41.437.417 crianças e adolescentes entre 4 a 17 anos de idade, estando 94% deles nas escolas públicas e privadas do país. Com este cenário, observa-se o grande número de cidadãos nesta faixa etária que podem ser alcançados pelos seus professores, sendo a escola um “berçário” para o desenvolvimento de pessoas mais críticas, conscientes e transformadoras da sociedade (LARROSA, 1994; RASSIAL, 1999).

O aumento do número de crianças e adolescentes que apresentam um comportamento de desinteresse pelo conhecimento, que não enxergam sentido no conteúdo escolar que está sendo abordado, assim como a dificuldade em manter a atenção nas aulas tem aumentado nos últimos anos. O discurso de que “estudar é muito chato” é rotineiro nessa faixa etária (COSTA et al, 2010).

A utilização de ferramentas pedagógicas com o objetivo de assegurar a atenção, compreensão e participação de adolescentes deve ser bem planejada, pois é possível se deparar com alunos distraídos e desinteressados, assim como alunos tímidos e que normalmente não interagem muito com os colegas da sala de aula. Portanto, a utilização de diferentes ferramentas lúdicas que dinamizem essa aprendizagem é de grande valia, afinal, a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, troca de experiências, socialização da palavra, para que os alunos sejam transferidos a essa realidade a fim de transformá-la (VIEIRA; VALQUIND, 2002).

As oficinas apresentam várias etapas e o início das atividades visa sempre à acolhida e ao entrosamento entre os participantes. Em um segundo momento, são utilizados música, teatro, desenhos, relatos de experiência, cartazes, fotografias, apresentações em data show, gincanas etc. como ferramentas que contribuam para a reflexão de um tema específico a ser discutido por todos os participantes. Nessa etapa, o objetivo é facilitar a aprendizagem por meio da permuta de conhecimentos entre todos, articulando o conhecimento prévio com a teoria científica. Por fim, na terceira etapa são construídas conclusões coletivas a respeito da temática e esta fase é finalizada com a avaliação e encerramento do encontro (DELIZOICOV; ANGOTTI, 2002).

Sabendo da diversidade e da importância das metodologias pedagógicas na aprendizagem, assim como da sua utilização na construção do saber com crianças e adolescentes, o projeto de extensão “Lado a lado: gravidez planejada x bem-estar da mamãe e do bebê” abordou temas como sexualidade, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, planejamento familiar, agentes teratogênicos, aborto, entre outros, sendo discutidos em diferentes formatos.

Neste contexto, o objetivo do trabalho é relatar a experiência e a avaliação do uso de diferentes metodologias utilizadas nas oficinas pedagógicas no projeto de extensão mencionado como uma forma de observar as ferramentas lúdicas mais eficazes para a construção do saber durante as oficinas ao longo do projeto de extensão.

## **METODOLOGIA**

### **Sujeitos da pesquisa e escola pesquisada**

A presente comunicação trata-se de um relato de experiência do projeto de extensão intitulado “Lado a Lado: Gravidez Planejada X Bem estar da mamãe e do bebê”, aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Julieta de Lima e Costa, escola de rede básica localizada na cidade de Cuité (PB). O público-alvo do projeto foram os alunos do 8º ano da referida escola, que estão na faixa etária entre 13 e 15 anos.

### **Oficinas pedagógicas**

O projeto foi dividido em quatro oficinas que foram pensadas e confeccionadas pelos professores e alunos extensionistas vinculados ao projeto. As oficinas tiveram a duração de 120 minutos e a participação de 22 alunos em todos os encontros, que abordaram temas específicos juntamente com a interação e colaboração dos alunos, sendo elas intituladas:

- a) Oficina 01: Conhecimentos prévios: Engravidou? Por quê? E agora?
- b) Oficina 02: Como evitar uma gravidez não planejada?
- c) Oficina 03: Prevenção e tratamento de infecções por microrganismos;
- d) Oficina 04: Cuidados na saúde da futura mamãe e do recém-nascido.

Nas oficinas foram realizadas dinâmicas, jogos, conteúdo visual, teatro e práticas com maquetes de como utilizar os métodos contraceptivos; foi feita a construção e explicação de tabelas com o auxílio dos alunos, bem como diálogos e caixa de perguntas para inserção de dúvidas a serem elucidadas na oficina posterior.

### **Avaliação das oficinas e das ferramentas de aprendizagem utilizadas**

Ao término da segunda, terceira e quarta oficinas foram realizados diálogos e uma avaliação qualitativa utilizando a escala de satisfação de Likert, em que havia um espaço para expressar suas opiniões, dúvidas e elogios relacionados ao tema e às dinâmicas realizadas de maneira anônima.

A segunda oficina tinha como objetivo apresentar a anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores feminino e masculino utilizando maquetes, assim como discutir sobre métodos contraceptivos apresentando e construindo com os alunos uma tabela sobre aspectos importantes dos métodos contraceptivos.

A terceira oficina foi sobre teratógenos e a importância do pré-natal, sendo realizada uma dramatização, além da apresentação de um vídeo complementar sobre a temática. Por fim, na última oficina foi desenvolvida uma gincana sobre os temas discutidos nas oficinas anteriores como uma forma de discussão entre os componentes das equipes, socialização entre os alunos e fixação das informações discutidas nos encontros.

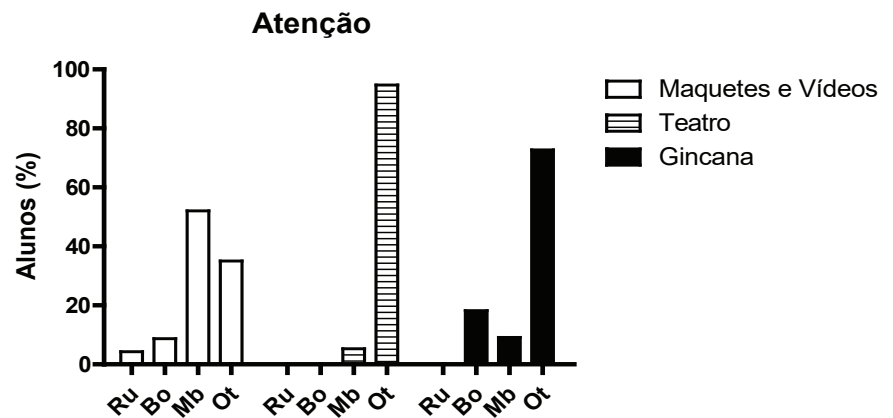
Na escala de Likert, o aluno pode classificar em ruim, bom, muito bom e ótimo cada indagação do questionário que foi construído especificamente para cada oficina, mas todas as avaliações apresentavam perguntas a respeito da fixação da atenção, se a atividade ajudou na compreensão do assunto, se fez o aluno refletir sobre o tema abordado e se o tempo de utilização daquele método foi suficiente para acrescentar novas informações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto de extensão tem como objetivo a construção do conhecimento por meio da troca de informações entre a universidade e a sociedade como um todo (POZZOBON; BUSATO, 2009). A utilização de ferramentas educacionais diversas é essencial, visto que as pessoas apresentam facilidades de entendimento com determinadas atividades lúdicas, enquanto outras ferramentas não são as mais eficazes para o mesmo propósito. Contudo, apesar da diversidade de respostas frente às metodologias educacionais, em algumas situações é possível observar uma tendência de que alguns instrumentos facilitem o ensino mais do que outras atividades lúdicas (DA SILVEIRA *et al.*, 2009).

As maquetes e visualização de vídeos foram as ferramentas de ensino utilizadas na segunda oficina; o teatro foi usado na terceira oficina e, por fim, a gincana foi feita na quarta oficina. A Figura 1 mostra os resultados de quais metodologias utilizadas nesses encontros estimularam o interesse e fixação da atenção dos alunos.

**Figura 1. Avaliação de diferentes metodologias educativas que estimulam o interesse e a atenção do aluno pelas oficinas pedagógicas**

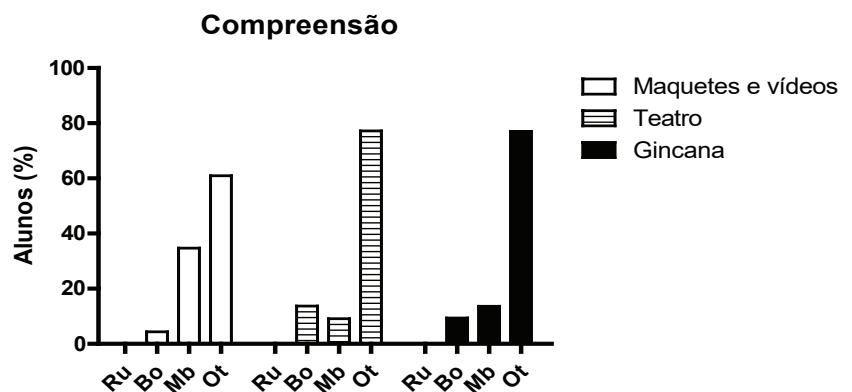


**Legenda:** Ru significa ruim; Bo significa bom; Mb significa muito bom; Ot significa ótimo.

Os dados apontam que os melhores resultados quanto à atenção dos alunos foram alcançados com o teatro, totalizando 94,7% das opiniões dos alunos participantes como “ótima”. A gincana também se mostrou interessante, com 72,73% dos participantes classificando a ferramenta como “Ótima”, mas as opiniões também foram subdivididas em “Muito bom” e “Bom”. Já a utilização de maquetes e vídeos foi a que apresentou os resultados mais baixos e as opiniões mais divididas, tendo 35% das opiniões como “Ótima”, 52% como “Muito boa”, 8,7% de “Boa” e 4,3% de “Ruim”, demonstrando não ter sido o melhor instrumento para esse grupo de estudantes.

Um segundo parâmetro avaliado foi quanto à compreensão dos temas abordados utilizando as três ferramentas educativas: maquetes utilizadas em associação com vídeos, teatro ou gincana (Figura 2).

**Figura 2. Avaliação do uso de diferentes metodologias educacionais que facilitam a compreensão dos temas abordados nas oficinas pedagógicas**

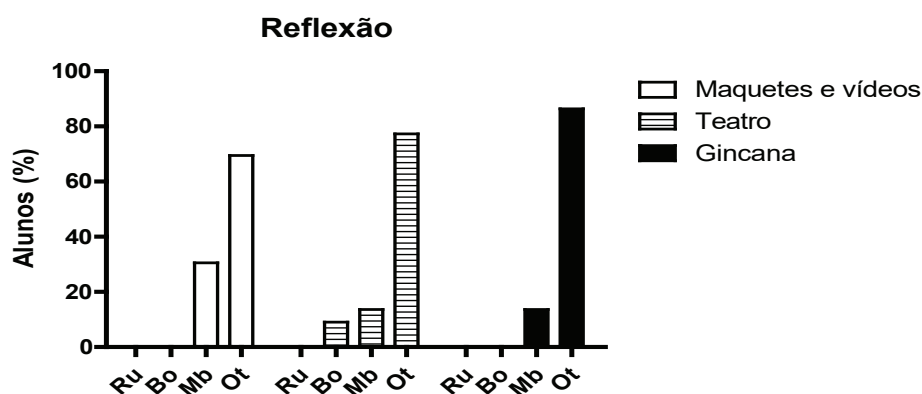


**Legenda:** Ru significa ruim; Bo significa bom; Mb significa muito bom; Ot significa ótimo.

Os maiores níveis de compreensão, segundo os alunos, foram vistos na gincana e no teatro, sendo, respectivamente, de 77,0% e 77,18%. Entretanto, a gincana apresentou um índice maior de opiniões classificadas como “Muito bom” (13,6%) quando comparado ao 9,1% de avaliações semelhantes para o teatro. A utilização de maquetes e vídeos demonstrou os menores interesses e as mais subdivididas opiniões, que foram de 60,94% para “Ótimo”, 34,72% para “Muito bom” e 4,34% para “Bom”.

Um terceiro parâmetro a ser analisado por meio da escala de Likert foi o quanto a metodologia de ensino utilizada estimulou a reflexão pessoal sobre o tema e o quanto persuadiu os alunos em relação aos assuntos expostos (Figura 3).

**Figura 3. Avaliação do uso de diferentes metodologias educacionais que estimulam a reflexão dos temas abordados nas oficinas pedagógicas**



**Legenda:** Ru significa ruim; Bo significa bom; Mb significa muito bom; Ot significa ótimo.

A gincana apresentou o maior índice da classificação “Ótimo” e uma possível justificativa é que o jogo estimula o participante a pensar, se concentrar em um intervalo de tempo pequeno e o espírito de competitividade faz esses adolescentes focarem no que está sendo requerido na atividade.

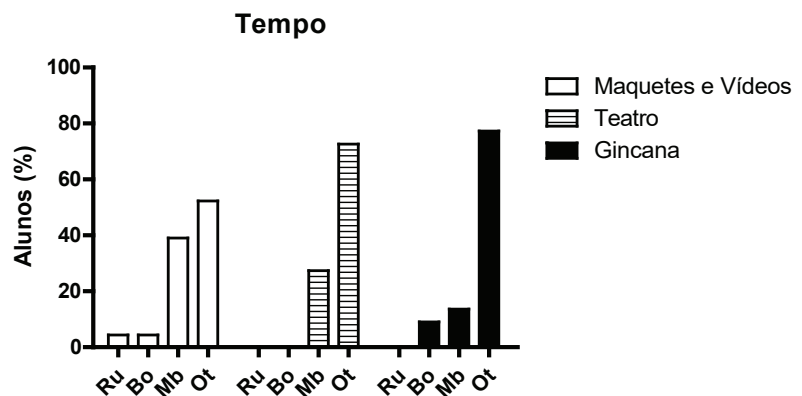
Um índice interessante foi alcançado com o teatro, tendo 77,3% dos alunos classificando como “Ótimo”; isso demonstrou que essa atividade teve um significativo poder reflexivo e de persuasão. Ainda em relação ao teatro, as opiniões se dividiram em “Ótimo”, “Muito bom” (13,62%) e “Bom” (9,08%), mostrando uma maior diversidade de opiniões.

Novamente, o uso de maquetes e vídeos como ferramentas lúdicas não apresentou as melhores opiniões dos alunos participantes do projeto de extensão. Apenas 69,44% dos adolescentes afirmaram que o uso das maquetes estimulou a reflexão sobre o tema abordado, classificando a ferramenta como “Ótima”, e 30,56% classificaram tal atividade como “Bom”.



Por fim, a Figura 4 mostra os resultados da avaliação pelos alunos quanto ao tempo de cada atividade, se o tempo teria sido suficiente para a aquisição de novas informações sobre sexualidade como uma possível forma de avaliar a eficiência.

**Figura 4. Avaliação da suficiência do tempo utilizado com diferentes metodologias educacionais para a construção de novos conhecimentos sobre temas abordados nas oficinas pedagógicas**



**Legenda:** Ru significa ruim; Bo significa bom; Mb significa muito bom; Ot significa ótimo.

Os alunos classificaram o tempo da gincana como “Ótimo” (77,3%), “Muito bom” (13,62%) e “Bom” (9,08%), enquanto para o teatro as taxas foram de 72,64% para “Ótimo” e 27,36% para “Muito bom”. Por fim, as opiniões quanto ao tempo utilizado com as maquetes foram mais diversas: 52,26%, 39,06%, 4,34% e 4,34% para “Ótimo”, “Muito bom”, “Bom” e “Ruim”, respectivamente.

Com os resultados estatísticos apresentados, é possível observar que o teatro foi a ferramenta que fixou mais a atenção dos alunos, além de ter demonstrado os melhores índices de compreensão. Segundo a teoria de alguns pesquisadores (KOUDELA, 2005; SANTIAGO, 2004; VIDOR, 2010), a encenação promove o sentimento de pertencimento do aluno a uma determinada realidade, o que é muito interessante pelo poder de persuasão que o teatro tem, considerando que a peça relatava as dificuldades de uma gestação indesejada por uma adolescente.

Contudo, o nível de reflexão foi maior quando os alunos participaram da gincana, sendo essa ferramenta pedagógica a que os alunos descreveram como “a que fez eles pensarem mais”. A gincana exigiu o envolvimento mental e físico de cada participante, que, ao ser somado ao espírito de competitividade, contribuiu para a determinação em encontrar as respostas adequadas, para a contextualização e aplicação do conhecimento construído ao longo das oficinas no projeto de extensão. Uma característica interessante da gincana é o

entrosamento que ela propiciou entre os componentes de cada equipe, além de dificultar que esse momento se torne enfadonho.

O uso de maquetes e vídeos foi o que demonstrou as opiniões mais diversas quando comparadas com o teatro e a gincana, e os dados apontam que foi a única ferramenta que teve classificações na categoria “Ruim”, tanto para a atenção e quanto para o tempo de duração da oficina. Portanto, a construção dessa oficina com o uso de modelos anatômicos e vídeos sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino, da maneira que foi planejada, não atraiu a atenção da mesma forma que as outras atividades, mas levou à compreensão na sua maioria.

Aproveitando o relato de experiência, durante a realização do projeto de extensão foi possível perceber que os alunos apresentavam um déficit muito grande de informações sobre a saúde sexual e reprodutiva, o que reforça a importância dos projetos de extensão como instrumento de disseminação e orientação quanto ao planejamento adequado dessas áreas das suas vidas, principalmente em um público tão vulnerável, que são os adolescentes.

Ao término das oficinas, foi notório perceber o desenvolvimento crítico deles e a aprendizagem significativa que foi construída durante este período, o que é possível observar diante de suas opiniões expressas, quando foram perguntados sobre o que acharam das atividades desenvolvidas:

- a) Aluno 1: “Foi boa, pois me mostrou que é importante planejar uma gravidez.”
- b) Aluno 2: “Legais, porque me ajudaram a compreender melhor o assunto.”
- c) Aluno 3: “Aprendi várias coisas sobre a gravidez etc.”
- d) Aluno 4: “Bem elaboradas, pois tiram as dúvidas e esclarecem coisas que devemos aprender.”
- e) Aluno 5: “Me ajudou a usar os métodos contraceptivos.”

Nessa perspectiva, a parceria entre ensino, pesquisa e extensão configura-se como estratégia fundamental no tocante ao desenvolvimento dos adolescentes com a discussão da temática relativa à saúde sexual e reprodutiva, caracterizando um espaço aberto de trocas e crescimento; a utilização de diferentes ferramentas didáticas contribui para o envolvimento dos participantes e de resultados ainda mais eficazes para o seu dia-a-dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Lado a lado: gravidez planejada x bem-estar da mãe e do bebê” visou levar informações sobre sexualidade e gravidez para alunos de uma escola pública de Cuité (PB) utilizando maquetes, vídeos, teatro e gincana como instrumentos pedagógicos. As avaliações dos adolescentes participantes mostraram que o teatro conseguiu os melhores níveis de atenção e compreensão, enquanto a gincana foi a ferramenta que fez o alunado pensar mais e cujo tempo foi suficiente para construir novos conhecimentos. Vídeos e maquetes tiveram opiniões mais diversas, o que não significa que não deverão ser mais aplicadas no projeto, mas que será necessário um novo planejamento para o seu uso. Neste contexto de resultados qualitativos e quantitativos, todas as informações geradas foram discutidas entre os envolvidos no projeto de extensão (docentes e extensionistas) para um melhor aproveitamento das atividades visando ao enriquecimento do processo de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. Anais... Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2004.
- CORRÊA, Guilherme. *Pedagogia Libertária: Experiências Hoje*. Editora Imaginário, 2000.
- COSTA, R.P. B.; LIMA, M.C.PL.; PINHEIRO, C.V.Q. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. *Boletim de psicologia*, v.60, n.132 São Paulo, 2010.
- DA SILVEIRA, A. F.; DE ATAÍDE, A. R. P.; DE FARIASFREIRE, M. L. Atividades lúdicas no ensino de ciências: uma adaptação metodológica através do teatro para comunicar a ciência a todos *Playful activities in science teaching: a methodological adaptation through theater*. *Educar em Revista*, n. 34, p. 259, 2009.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A., PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- KOUDELA, Ingrid. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Revista Científica*, São Luís, V.3, n.2, dezembro 2005.

LARROSA, J. *Tecnologias do Eu na Educação*. IN: SILVA, Tomaz (org). Estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Editora Vozes,1994.

MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.* [online], vol.14, n.41, pp.269-280, 2009.

POZZOBON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta. *Extensão universitária: reflexão e ação*. Argos Editora Universitária, 2009.

RASSIAL, J.J. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud,1999.

SANTIAGO, Alexandre. Teatro-Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação. *Revista científica/ Revista da Faced*, n.8, 2004.

VIDOR, Heloise. *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. *Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?* 4º ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

# POLÍTICA EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E MERITOCRACIA NO BRASIL

**Yáscara M N Koga<sup>1</sup>**  
**Evandro R Guindani<sup>2</sup>**  
**Marcello Ferreira<sup>3</sup>**

---

1 Doutora em Educação pela PUC/SP e Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), onde atua como Coordenadora de Assuntos Estudantis e Comunitários da PRAEC. <yaskara.koga@gmail.com>.

2 Doutor em Educação pela UFSC e Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), onde atua como Chefe da Divisão de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Cursos de Graduação da PROGRAD. <evandroguindani@unipampa.edu.br>.

3 Doutor em Educação em Ciências pela UFRGS e Professor Adjunto do Instituto de Física da Universidade de Brasília (UnB), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. <marcellof@unb.br>.

**RESUMO:** Este texto resulta de uma pesquisa de doutorado e tem por objetivo discutir a relação entre meritocracia e o campo da educação, mais especificamente as políticas educacionais. Num primeiro momento, apresenta-se uma discussão acerca do conceito de mérito. Em seguida, o texto aborda a relação entre meritocracia e docência, priorizando a análise mais aprofundada da última década do século XX. Na terceira etapa, terá destaque a meritocracia no Plano Nacional de Educação (PNE).

**ABSTRACT:** This article discuss the relationship between meritocracy and education specifically in educational policies. First, we discuss meritocracy. Second, we discuss the relationship between merit and teaching, focusing in the last decade of the XX century. Last, we discuss meritocracy in PNE (Plano Nacional de Educação).

## A MERITOCRACIA

O ocidente, historicamente, foi determinado moral e intelectualmente por princípios religiosos, políticos e econômicos provenientes do cristianismo e do liberalismo. A ideia do sacrifício e labuta individual como condições para se atingir a salvação e o sucesso, neste e no mundo pós-morte, tornaram-se um grande paradigma<sup>1</sup> que fundamentou a cultura econômica, política e educacional do ocidente.

Analisando as concepções de John Locke (1632-1704) sobre a legitimação da propriedade privada, é possível perceber como a dimensão religiosa e econômica se unem na legitimação do mérito individual. Para Chauí (2003), Locke entendia que Deus teria feito todos os homens iguais e lhes dado a missão de trabalhar para conquistar a propriedade privada.

A partir dessa concepção liberal, os pobres que não se tornam proprietários são considerados fracassados e responsabilizados, individualmente, pelo seu fracasso, pelo fato de serem preguiçosos e não trabalharem o suficiente para conseguir uma propriedade. Assim, o “burguês acredita que é proprietário graças ao seu próprio trabalho” (CHAUÍ, 1996, p. 375). Esse é o fundamento ideológico que contribui para sustentar e legitimar o capitalismo no mundo ocidental. A ideia de que a riqueza é diretamente resultante do trabalho e empenho individual legitima a relação indissociável entre sacrifício e sucesso.

Para Cunha (1979, p. 31), se a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, “qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade

<sup>1</sup> Apropriamo-nos, neste caso, da visão kuhniiana (KUNH, 1998) para o conceito de paradigma, aqui adotando-o como um domínio de legitimação de determinado campo de pensamento.

e riquezas”. A propriedade privada vai adquirindo uma aura sagrada no mundo ocidental, pelo fato de que ela é legitimada não apenas por uma teoria econômica, mas também por um discurso religioso, por uma autoridade divina.<sup>2</sup>

Entende-se, aqui, portanto, que o conceito de mérito adentra todas as esferas da sociedade e estrutura-se como um importante elemento na legitimação das disparidades econômicas e sociais entre as pessoas e nações. Daí a importância de compreender a lógica econômica e as ideologias que determinam e direcionam as concepções educacionais. Segundo Dubet (2002), a expressão **mérito** está no centro do projeto republicano sob o reino da liberdade, da integração social, da educação do povo, da defesa da cultura burguesa.

Quando se entra na esfera educacional do Ocidente, encontra-se novamente o princípio do mérito aliado ao cristianismo no campo educacional, que possui suas bases na *Ratio Studiorum* jesuítica<sup>3</sup>. Foi por meio da *Ratio Studiorum* que a Teologia jesuítica marcou de forma significativa o ensino brasileiro e de toda a Europa nos países em que a congregação detinha a hegemonia. De acordo com Bittar (2011), em 1750 os jesuítas tinham, em diversos continentes, 600 colégios e 150 seminários. Saviani (2004, p. 16) observa que “se nos guiarmos pelo critério interno, poderíamos considerar como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos Jesuítas em 1549”. Conforme o autor, o ensino jesuíta contava com incentivo da Coroa portuguesa e pode ser considerado a nossa versão da educação pública religiosa. Para Bittar (2011), a *Ratio* estimulava a competição entre os alunos por meio da disputa oral dos conteúdos premiando os alunos vencedores, estimulando a capacidade de argumentação fundamentada nos filósofos gregos. Competição, mérito, fracasso, culpabilização e responsabilização individual compõem desdobramentos faciais desse objeto permeando o contexto educacional.

Henry Ford (1954) também se utilizava desse instrumento quando defendia a ideia de que o sucesso no mundo do trabalho surge pelo enfrentamento individual das adversidades, utilizando-se de exemplos concretos na sua fábrica.

---

2 Sobre essa relação entre religião e economia, verificar os estudos de Sung (1998), que abordam a legitimidade da ideia do sacrifício na economia capitalista. Ao investigarem sobre a fundamentação teológica do neoliberalismo, analisam as ideias e argumentos neoliberais que buscam uma justificativa e legitimidade bíblica para o problema da desigualdade de renda. Segundo eles, para os defensores do capitalismo, é necessário que uns façam sacrifício para que outros atinjam o sucesso. Com relação às crenças legitimatórias, Bourdieu (2005) discorre sobre os sistemas simbólicos como legitimadores do poder dominante; afirma que Weber e Marx entendiam que a religião cumpriria uma função conservadora da ordem social, contribuindo para a legitimação do poder dos dominantes e para a domesticação dos dominados. “A religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social” (BOURDIEU, 2005, p. 35). Um aprofundamento sobre o caráter sagrado do esforço e dos frutos do trabalho pode ser visto em Weber (2001). Segundo eles, para os defensores do capitalismo, é necessário que uns façam sacrifício para que outros atinjam o sucesso.

3 Os “soldados de Inácio de Loyola” (1491-1556), desde a fundação da Congregação, procuraram destacar-se na esfera educacional, de tal forma que, em 1599, depois de muitos debates, a Companhia de Jesus editou a *Ratio Studiorum*, plano de estudos que foi adotado em todos os colégios. De acordo com Bittar (2011), esse plano de estudos é composto de um conjunto de regras destinadas a uniformizar horário de aula, currículo e método de ensino, regulamentando todo o sistema escolar jesuítico.

O gerente da fábrica começou como maquinista. O diretor da grande fábrica de River Rounge começou como modelador. O chefe de uma das nossas seções mais importantes entrou como varredor. Não há na empresa um homem que não tenha vindo da rua. Tudo o que temos realizado vem de homens que se fizeram em nossa fábrica, impondo-se unicamente pela sua capacidade. (FORD, 1954, p.81).

Além de associar o sucesso profissional ao esforço pessoal, Ford (1954, p. 2) também defendia que o reconhecimento monetário deveria coroar esse esforço. Segundo ele, “é preciso que os homens realizem um máximo de trabalho para terem um máximo de salário”. Nessa concepção, o reconhecimento pelo mérito estimula e pressiona o trabalhador a dar o máximo de si, isto é, está implícita a ideia de um esforço sempre maior. Aliado a isso, na concepção neoliberal, de acordo com Rummert (2000, p.105), apregoa-se a ideia de que o trabalhador vive um novo momento histórico, o qual lhe oferece nova identidade que o valoriza, “trazendo-o para o centro do cenário produtivo, como elemento fundamental e, até mesmo, como ator principal”. Segundo este autor, a estrutura dos novos sistemas produtivos “confere poder ao trabalhador, colocando-o na posição de dominador das máquinas e dos processos”. Constrói-se, então, um novo paradigma de um trabalhador livre, que poderia – dispondo de seus próprios conhecimentos – “construir uma trajetória pessoal de êxitos, em aliança com o capital”. Busca-se valorizar o empenho pessoal e a capacidade de enfrentar e vencer os desafios, uma atitude, segundo o autor, que deve ser “incorporada como prática a ser vivenciada no cotidiano”.

Essa contextualização possibilita entender como *a sobrevivência de um sistema econômico está estreitamente vinculada à lógica meritocrática, e como a incorporação desta lógica, assume um papel fundamental na necessária despolitização e alienação dos trabalhadores da educação*. Desta forma, segue análise mais específica sobre a relação entre a meritocracia e a profissão docente.

## **O CONTEXTO INTERNACIONAL DAS DETERMINAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS PARA A FORMAÇÃO E A FUNÇÃO DOCENTE**

Neste momento, abordam-se os contextos da formação e avaliação docente num cenário internacional, priorizando a análise mais aprofundada da última década do século XX. Nesta análise, são tratados os principais eventos e documentos de organismos internacionais que mais enfaticamente determinaram as políticas de avaliação e formação docente principalmente para a América Latina.



Muitos foram os marcos que delinearão o perfil das políticas educacionais na Europa e América na década de 1990, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, e os documentos elaborados pela CEPAL em parceria com a UNESCO. O Relatório Delors (DELORS, 1998), intitulado “Educação para o Século XXI”, é o que se destaca no que se refere a diretrizes para o trabalho docente.

No entendimento de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 58) nesse documento, a figura do professor é vista como o agente de mudança; o professor é “o responsável pela realização do ideário do século XXI”. De acordo com aquele relatório, as principais características necessárias ao professor seriam competência, profissionalismo e devotamento, mas supõe-se que apresente outras características pedagógicas, tais como empatia, autoridade, paciência e humildade. Na análise das autoras (2007, p. 59), o relatório recomenda que os professores sejam “treinados para reforçar um conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo”.

Ainda para as autoras, a aposta é calcada nos valores morais adquiridos na infância, motivo pelo qual se necessita de um professor que ajude a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando o espírito. Além das competências pedagógicas, o Relatório (DELORS, 1998) destaca que o professor deve ter formação para a pesquisa e recomenda que ele exerça outras profissões além da sua. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licença, nos trabalhos em equipe e nas permutas de professores entre escolas. O referido perfil de professor desejado precisa vir acompanhado de um novo estatuto social e condições de trabalho adequadas, tais como motivação, remuneração equivalente à formação, incentivos aos que trabalham em lugares afastados. O relatório alerta que o diálogo com o sindicato deve ultrapassar a questão salarial e as condições de trabalho. É preciso captar a experiência acumulada dos sindicatos para colocá-la à disposição das reformas exigidas pela sociedade docente. O objetivo é convencer o professor a “envolver-se nas reformas do sistema e ter confiança nas inovações e nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 35). Pela análise de tais preceitos, verifica-se que prevalece, nessas determinações do relatório, a ideia da individualidade aliada à adesão às medidas. Vai se sedimentando uma ideologia da culpabilização e responsabilização individual que precisa ser incorporada pelos professores.

Conforme explicam as autoras, na V Conferência Ibero-Americana de Educação houve a defesa do argumento de que a profissão docente é condição

fundamental para produzir transformações na educação. Paralelo a isso, naquela conferência pregou-se a necessidade de renovar os planos de estudo e assegurar a capacitação mediante o conhecimento da instituição e da sala de aula. Explicitou-se, paralelamente, a necessidade de melhoria salarial para os professores, embora dentro de um marco de incentivos econômicos relacionados com a qualidade do desempenho docente.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), acredita-se que essa melhoria salarial assinalada na conferência vai ao encontro de uma avaliação de resultados de tipo individual, quebrando, de alguma maneira, a procura de ganhos coletivos e organizados, que deveriam orientar e prevalecer na lógica de constituição de trabalho coletivo organizado, da passagem de *classe em si* para *classe para si*:

“[...] Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta [...] esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política”. (MARX, 1982, p. 159).

Como se vê, toda a luta coletiva pelos direitos precisa ser transformada por outra visão de sindicalização. Aproveitar as experiências do sindicato em favor da busca pelas respostas às novas demandas da sociedade, uma coesão que coloque todos os agentes na mesma luta pela educação; porém, que educação?

Dessa maneira, professores, professoras e instituições são convocados para compreender e desenvolver uma nova “sociedade educativa”. Na concepção das autoras, o decorrente favorecimento da coesão social, como sugere o Relatório Jacques Delors, da UNESCO, é alçado ao papel de agente de mudança. O professor deve, individualmente, responsabilizar-se pela realização do ideário do século XXI, e isso é um fator determinante na articulação entre processo educativo e mundo produtivo. Sua formação nas competências necessita beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural.

Tanto o Relatório Delors como outros documentos internacionais apontam para uma associação direta entre competência individual do docente e a qualidade na educação. Oliveira (2003), por exemplo, ressalta que, para o Banco Mundial, um trabalhador competente deveria ser capaz de satisfazer às novas exigências do setor produtivo de maneira prática e dinâmica, obtendo eficiência e sucesso nas ações empreendidas. Um professor competente, tal qual o trabalhador do futuro delineado pelos intelectuais defensores do projeto do capital, precisaria também ser capaz de aprender a aprender e aprender ao

longo da vida, ou seja, ter autonomia a fim de atualizar individual e continuamente os seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes para corresponder com sucesso e, antes de tudo, às exigências dos postos e do mercado de trabalho.

O referido conceito de competência docente tem sua origem num contexto internacional que, de acordo com Machado (*apud* CAMPOS, 2002), expressa o viés econômico e produtivista que orienta as reformas educacionais contemporâneas em todo o mundo. Na percepção do autor, esse conceito traz uma nova lógica para as metodologias de ensino, em que a valorização da dimensão subjetiva e dos percursos individualizados visa à constituição de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade social.

No entendimento de Campos (2002), ao defender uma proposta de formação baseada na aquisição de competências, outorga-se à avaliação um papel fundamental por meio de sua função diagnóstica e reguladora dos processos de aprendizagem. Diante disso, é preciso compreender que, de uma concepção de formação docente, também emerge uma concepção de avaliação, regulação, premiação ou punição.

Ainda dentro dessa lógica das competências, no ano 2000, o Banco Mundial publicou um relatório muito relevante e pouco discutido pelos educadores brasileiros, intitulado “*Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*”. Como explica Schneider (2009), que analisou esse documento na sua tese, o referido relatório foi patrocinado pelo Banco Mundial com recursos para o Centro para Pesquisas em Educação, Cultura & Ação Comunitária (CENPEC) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Conforme a autora, entre as várias medidas propostas nesse documento para a melhoria da qualidade da educação, está o desenvolvimento profissional dos professores e a certificação. De acordo com a autora, o relatório centra-se no professor como elemento-chave para o sucesso escolar dos alunos, além de analisar as questões que envolvem a eficácia dos professores brasileiros nos sistemas públicos de ensino, manifestando preocupação com a qualidade dos professores. O relatório aponta uma análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, segundo a autora, o documento afirma que esse exame constituiria uma comprovação de que professores e escolas não são eficazes, o que poderia ser resolvido se os professores fossem responsabilizados pelos maus indicadores educacionais. Na percepção da autora, no relatório revela-se um consenso mundial sobre a necessidade de se produzir um novo tipo de professor, equipado com um amplo repertório de estratégias de ensino, um profundo conhecimento de conteúdo e um novo conjunto de valores, enfatizando a colaboração entre pares, a reflexão contínua sobre sua prática de ensino e a capacidade de comunicar-se eficazmente.

Além disso, assinala-se que o professor deve ser um indivíduo adaptável às questões que o cercam. O relatório defende que os governos precisam utilizar um rigoroso processo de certificação baseado em padrões docentes claros, o que é considerado pelos autores uma das mais eficazes ferramentas para promover a melhoria da qualidade do professor. É possível identificar, então, como esse documento internacional é tanto perpassado por uma ideologia da responsabilização e culpabilização individual do professor quanto, enfaticamente, há um processo de refração de um paradigma externo (mercado) para o campo da educação. Ocorre, nesse caso, o que Bourdieu (2004) chamou de refração, que se realiza quando um campo – no caso a educação – consegue refratar as imposições externas para o interior de seu campo.

Com o objetivo de analisar o processo de determinação internacional para as políticas educacionais de formação docente, Triches (2010) fez uma coleta e análise de documentos produzidos por organizações multilaterais que vêm orientando e disseminando um projeto de formação docente na América Latina e no Caribe. Os organismos multilaterais analisados pela autora foram: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Organização dos Estados Americanos (OEA), Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com a autora, somando-se, então, os documentos das referidas organizações multilaterais, chega-se a setenta documentos que tratam da formação de professores; porém, no recorte temporal da pesquisa foram analisados os documentos no período de 1996 a 2008, totalizando 38 documentos analisados.

Após a análise das temáticas dos referidos documentos, identificou-se que 28 deles têm o professor como tema principal, dez dos quais tratam da política educacional e do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), que tem, entre seus focos e suas estratégias, a reforma da formação e profissionalização docente. Identificou-se, ainda, que os títulos dos documentos trazem temas centrais como: o professor é acatado como peça-chave para a reforma da educação; o professor precisa portar novas competências, habilidades e perfil profissional; o professor deve ser profissionalizado; o professor é necessário para a “nova” sociedade em vigor; o professor deve trabalhar com a inclusão e o respeito à diversidade; o professor deve responder à demanda da sociedade. Essa síntese expressa as posições das organizações multilaterais acerca do perfil docente para os países em desenvolvimento.

Os eventos organizados pelas referidas organizações na América Latina, em que a formação docente foi central, confirmam a preocupação dessas organizações com o desempenho dos professores nas reformas educacionais. De

acordo com Triches (2010), os eventos ocorreram regularmente entre 1999 e 2007 em sete diferentes países e podem ser entendidos como estratégias de disseminação de políticas, construção de consenso e agregação de adeptos.

Ao analisar a lógica fundante dos discursos promovidos pelas organizações multilaterais, Triches (2010, p. 65) apresenta a síntese de Martins (2009), segundo a qual os *slogans* dessas organizações, tais como “todos pela educação” e “todos para solução dos problemas sociais”, camuflam as relações e as origens históricas, políticas e econômicas da sociedade e dos problemas por ela criados.

No entendimento da autora, esses *slogans* fazem parte da lógica da terceira via formada pela sociedade civil ativa como espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado. A sociedade passa a ser entendida como composta não mais por classes sociais, mas por três partes: Estado, mercado e “sociedade civil ativa”, ou terceira via, e esta última “seria o espaço de encontro com o outro e de realização do eu no sentido da promoção da coesão social” (MARTINS, *apud* TRICHES, 2010, p. 131). Dessa forma, prevaleceria o “colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais” (MARTINS, *apud* TRICHES, 2010, p. 131).

Essa lógica coloca as diferenças e os problemas sociais no nível individual e não nas relações antagônicas entre classes sociais. No caso da educação, na concepção da terceira via, os problemas da escola são dos professores, e toda a sociedade deve se envolver para solucioná-los, desresponsabilizando-se o Estado de assumir sua tarefa (MAUÉS, 2003b, 2008; GOMES, 2006, *apud* TRICHES, 2010, p. 131).

Esse discurso da terceira via apontado por Martins (MARTINS, *apud* TRICHES, 2010) tem uma lógica ancorada no fundamento de um novo profissional para um novo tempo, subentendendo-se, assim, certo desmerecimento ao passado e, nesse pacote, também um descrédito às conquistas históricas que ainda são do profissional “velho”, aquele que tinha o sindicato como um espaço de lutas por melhorias salariais. Esse novo profissional é aquele que precisa se adaptar ao novo, não há mais o que ser conquistado, apenas se adequar às demandas que estão postas.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) defendem que as políticas internacionais criaram um discurso de polarização entre o professor novo *versus* o professor tradicional. O tradicional é aquele que precisa ser esquecido e até descartado, seria aquele que atuava restrito à sala de aula, não investigador, distante da prática e contrário às novas tecnologias, com dificuldade de interpretar novos conhecimentos e até desqualificado para lidar com a questão da diferença cultural em sala de aula. A partir desse estereótipo do velho profes-

sor, apresenta-se o perfil do novo professor, que está expresso no discurso dos organismos multilaterais já citados anteriormente. O grande problema é que esse discurso do novo professor está também carregado de alguns valores, tais como respeito à diferença, ao indivíduo e à liberdade de expressão, o que contribui para que ele perceba o caráter ideológico desse discurso e acabe aderindo a todo o pacote do “novo”. Isso se expressa quando muitos gestores e professores associam essas demandas defendidas pelos organismos internacionais ao campo educacional, ocorrendo o processo de refração – que, novamente recorrendo a Bourdieu (2004), realiza-se quando um campo consegue refratar as imposições externas, ou seja, transfigurar essas imposições de modo que as torne irreconhecíveis.

A adaptação ao novo e a atenção às demandas da sociedade do conhecimento são duas vertentes que convergem para justificar a culpa e responsabilização investida no docente no que se refere às tarefas a serem cumpridas pela educação. Para Oliveira (2003), a educação é vista como essencial ao desenvolvimento econômico porque pode contribuir na difusão de inovações e construção de uma aptidão mercadológica empresarial e um espírito de adaptação às mudanças econômicas. Nessa lógica, tanto o professor quanto o aluno se tornam um instrumento para a construção desse desenvolvimento, e cada vez mais esses agentes (alunos e professores) serão atraídos (e por que não seduzidos?) para pensarem conjuntamente com as organizações empresariais um modelo de desenvolvimento para a sociedade.<sup>4</sup>

Muitos outros documentos ou eventos de organizações internacionais poderiam ser aqui citados e analisados, mas, em síntese, foi possível perceber qual é a lógica fundante<sup>5</sup> desses discursos. Como já foi abordado, é possível afirmar que um conceito que sintetiza essas determinações internacionais é a pedagogia das competências, que, de acordo com Oliveira (2003), pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos e capacidades ou habilidades que o profissional adquire e incorpora por meio de seu processo formativo, utilizando-os nas situações dadas do seu mundo do trabalho. Na percepção da autora, é uma pedagogia predominantemente experiencial,

---

4 Ao abordar o conceito de ideologia, Mészáros (2004, p. 472-473) contribui para ampliar o foco de análise ao destacar que o poder ideológico da burguesia só prevalece graças à mistificação que leva as pessoas a reforçar valores e práticas que são contrários aos seus interesses. Sendo assim, o discurso de parceria com as empresas pode ser compreendido como um discurso ideológico no qual prevalecem os interesses do capital em detrimento dos reais interesses dos professores.

5 Sobre a construção de um discurso para legitimação de uma determinada ideologia na esfera educacional, indica-se a leitura de textos que abordem a temática da agenda pós-moderna. Entre estes, a tese intitulada “Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna” (MASSON, 2009), que descreve como se construiu, principalmente na década de 1990, um discurso defensor da pós-modernidade. O referido discurso defendia a substituição das “velhas” propostas políticas, entre elas o socialismo, por uma nova postura mais flexível e adaptada às exigências dos novos tempos. Na concepção do autor, a agenda pós-moderna é disseminada no contexto da denominada “crise de paradigmas” centrada, sobretudo, na crítica às metalinguagens. O marxismo torna-se alvo central dos pós-modernos (não marxistas e ex-marxistas), num embate que não se distancia de uma abordagem maniqueísta.

que busca promover a adaptação constante dos indivíduos à sociedade capitalista. A ênfase é posta nos indivíduos, na prática, na adaptação, na flexibilidade, na possibilidade de ser aplicável, no caráter provisório das competências e na permanente aprendizagem.

## **O CONTEXTO NACIONAL DAS DETERMINAÇÕES POLÍTICO-ECONÔMICAS PARA FORMAÇÃO E FUNÇÃO DOCENTES E AS RELAÇÕES COM O MÉRITO.**

Destaca-se, neste item, algumas das principais ações promovidas pelo Estado no que diz respeito à formação docente, mais especificamente a partir da década de 1990. Com relação especificamente às políticas de formação docente, no ano de 1993 a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou a série “Atualidades Pedagógicas”, abordando temas como autonomia, gestão, avaliação e formação de professores. Em 1995, o MEC promoveu, com apoio da UNESCO, um grande seminário internacional intitulado “Professores: formação e profissão”. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) destacam desse evento a observação da então Secretária de Política Educacional do MEC, Eunice Durham. Ela afirmou existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração na carreira do magistério e a má qualidade na formação inicial do professor, bem como a má qualidade do ensino, seriam componentes de um reforço mútuo. Para as autoras, no entendimento de Durham, as licenciaturas no país estavam falidas e as universidades não realizavam a necessária articulação da teoria com a prática. Ela defendeu que o professor deveria ter uma formação semelhante a outro profissional como o médico, o engenheiro e o administrador, desconsiderando, assim, as especificidades da função docente, bem como as diferenças entre as instituições de ensino e as organizações empresariais.

Ainda quanto à formação docente, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente no ano de 1996, houve um encontro coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, resultando na elaboração de um documento intitulado “Questões críticas da educação brasileira”. Esse documento recomendou a revalorização da prática de ensino, a estruturação de planos de carreira com mecanismos de progressão funcional vinculado tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe.

Sobre a reforma educacional promovida no Governo FHC, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que nela se atribui ao professor um protagonismo fundamental. Nele, identificam as responsabilidades pelas mazelas do siste-

ma público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. O professor precisaria se envolver com a reforma, como sugeriu o Relatório Delors, pois “[o] que a reforma patenteia é a produção por meio do professor das competências demandadas pelo mercado” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82). Segundo as autoras, as diretrizes curriculares pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos articulam-se colocando o professor no centro da realização do plano governamental. Na análise dos documentos internacionais que se refletem nas políticas nacionais de formação de professores, as autoras consideram que se verifica uma visão problemática sobre a questão da profissionalização docente, visto que supõe simultaneamente que ele não é profissional e que ele deve ser profissionalizado. Exige-se também do professor que ele saiba fazer seu trabalho, que supere o descompasso entre sua prática de ensino e de vida. Nesses documentos, há um esforço em convencer o professor de que ele precisa de uma profissionalização diferenciada da sua formação original, ou seja, busca retirar

a identidade construída historicamente pelo professor, esvaziando de seu sentido original e em seu lugar constrói outra mentalidade, competitiva e individualista. Um dos resultados disso no Brasil é a quebra da organização sindical” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 83).

No Brasil, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em seu Documento Gerador, assinala que as reformas empreendidas nos anos de 1990 caracterizam-se por seu objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Nesse processo, coloca-se estrategicamente no centro das suas ações a formação de profissionais da educação usando, como legitimação para várias reformas, o consenso social sobre a necessidade de se realizarem modificações na educação.

As autoras salientam que dados de 1998 coletados pelo MEC revelam que mais de 100 mil professores não haviam completado o primeiro grau e outros 100 mil tinham apenas o primeiro grau. Na sinopse estatística de 1996, o Brasil contava com um déficit de 1,2 milhão de professores na educação básica. Para fazer frente ao contingente de professores a serem formados, foram criados dois programas de informatização implementados pelo governo: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)<sup>6</sup> e o Programa de Formação de Professores em exercício (PROFORMAÇÃO). O PROINFO tem por objetivo capacitar professores para uso das tecnologias; o PROFORMAÇÃO implementa curso de nível médio com habilitação para o magistério dirigido aos professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental sem essa formação básica.

6 O PROINFO, no início denominado Programa Nacional de Informática na Educação, posteriormente teve seu nome alterado para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, mas a sigla permaneceu inalterada.



As estatísticas relativas ao déficit de formação de professores, embora com nuances de variações em determinadas áreas de conhecimento e regiões geográficas, permanecem caóticas até os tempos presentes (ano de 2017). São centenas de milhares de funções docentes não preenchidas e/ou professores atuando em áreas do conhecimento ou série diversas às de suas formações acadêmicas, isso quando não, ainda mais grave, os professores sequer dispõem de formação superior.

Muitas têm sido as iniciativas dos governos que se sucedem no tocante à formação de professores (podem ser citados Programas como o PARFOR, o REUNI, o PROUNI, o FIES, a UAB etc.). O que não se viu, qualquer tenha sido a iniciativa, foi um rompimento estrutural com modelos meritocráticos de formação de professores e de exercício docente. A busca pela construção de uma adequada identidade docente não tem sido, contudo, objeto das políticas públicas em curso no país, talvez por falha na importação dos modelos em que se tem referenciado internacionalmente, talvez por absoluta falta de compromisso com um projeto de educação pública, gratuita, de qualidade e emancipatória.

Conforme observa Campos (2002), a reforma educacional brasileira converge com as tendências verificadas pela UNESCO nas reformas em outros países. Segundo essa organização, as políticas educacionais atuais se caracterizam por duas tendências: a) uma vontade afirmada de democratizar a educação; e b) a presença de uma concepção produtivista da qualidade e dos objetivos educacionais. Termos como avaliação, ajustamento, eficácia, performance e resultados revelam o quanto essas concepções vêm pressionando, há pelo menos 30 anos, as políticas educacionais. Ligada a essas duas tendências, há uma terceira, que consiste em imputar uma “responsabilidade pelos resultados”, associada ora às políticas de descentralização, ora às exigências de eficácia e performance. Para a autora, de acordo com a UNESCO, os professores estão entre dois fogos, sendo vistos, de um lado, como aqueles que devem esclarecer as trevas, ensinando a tolerância, a compreensão internacional e o respeito aos direitos do homem, e de outro, como um custo, um fator de produção de uma empresa que absorve uma parte considerável do orçamento do Estado.

Nessa mesma perspectiva dos anos 1990, é possível perceber que nos anos seguintes a ideia da meritocracia continua presente na educação brasileira. O Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (BRASIL, 2014) contempla em suas metas uma relação diretamente proporcional entre melhoria da qualidade de ensino e o papel do corpo docente. Uma das estratégias da Meta 7, que versa sobre a melhoria da qualidade no ensino, prevê “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar

o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Estratégia 7.36). A estratégia busca dar centralidade à responsabilidade dos agentes da educação pelo êxito no Ideb. A Meta 19 consiste em:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Nesta meta, há uma aproximação da meritocracia com o campo da gestão educacional, pois mérito e desempenho passam a ser critérios para a efetivação da gestão democrática. Em uma das estratégias desta meta, é possível perceber mais especificamente esta relação entre meritocracia e gestão. A estratégia consiste em:

priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. (Estratégia 19.1)

Nesta estratégia, é possível perceber que o esforço e empenho do docente podem levá-lo à direção da escola, isto é, o mérito como elemento central na definição dos gestores educacionais.

O conceito de meritocracia é praticado na educação brasileira há algumas décadas. Segundo Rossi (1980), há na meritocracia uma promessa de mobilidade social oferecida às classes populares resultando na vitória através da “livre competição”. Esta igualdade de competição seria ponto chave desta ideologia para a qual o “esforço” e o “trabalho duro” permitem o acesso às melhores posições. A meritocracia concentra no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou seu fracasso, esterilizando toda ou qualquer crítica ao entorno de sua ação.

Em uma meritocracia o indivíduo é considerado como tendo “livre escolha”, capaz de ir tão alto quanto sua motivação, desejo e habilidade o levem. Um indivíduo que não alcance o sucesso, só tem a si próprio para culpar, desde que não tenha tirado vantagem dos meios a ele disponível. (CARNOY, 1975, p.1, *apud* ROSSI, 1980, p.71)

No Brasil, a meritocracia na educação apareceu de diversas formas. Uma delas é a premiação, conferindo distinção simbólica, conjugada ou não com a distinção material ou distinção em relação à posição ocupacional. Os prêmios instituídos pelo Ministério da Educação assumiram essa função de criar

o professor modelar, e o premia com o objetivo de suscitar e promover esses exemplos de sucesso. É o que a institucionalização da meritocracia pretende.

Essa lógica meritocrática está sendo inserida na política de formação e valorização docente e algumas questões que surgem são: os docentes e gestores resistirão a isso ou farão uma adesão, legitimando tal política? Como se dará esse processo de assimilação da meritocracia entre os agentes da educação? Em que medida o PNE contribui para institucionalizar a meritocracia no sistema educacional brasileiro?

## REFERÊNCIAS

BITTAR, M. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. *Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande*, n. 31, p. 225-244, jan./jun. 2011.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação – 2014-2018. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em 20 out 2017

CAMPOS, R. F. *A Reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil, 2002.

FORD, H. *Os princípios da prosperidade*. Rio de Janeiro: Brand, 1954.

MARTINS, A. S. *A direita para o social. A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFRJ, 2009.

MASSON, G. *Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna*. 2009. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <[www.ppge.ufsc.br/bancodeteses](http://www.ppge.ufsc.br/bancodeteses)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os*

*trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

RUMMERT, S. M. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000

SAVIANI, D. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea, p. 9-58).

SHIROMA, E; MORAES, M C. M; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SCHNEIDER, M C. *Certificação de professores: contradições de uma política*. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <[www.ppge.ufsc.br/bancodeteses](http://www.ppge.ufsc.br/bancodeteses)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

SUNG, J. M. *Desejo, mercado e religião*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRICHES, J. *Organizações Multilaterais e o curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

SEÇÃO

2

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO

# CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA RECENTE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

**Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery<sup>1</sup>**

[hssampaio@uol.com.br](mailto:hssampaio@uol.com.br)

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Texto adaptado a partir da mesa de debates “Desafios da educação superior hoje” no III Seminário Nacional em Gestão de Avaliação da Educação, realizado pelo PPGP/CAEd, realizado em janeiro de 2017, na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Se olharmos a história da Universidade no Brasil, veremos que ela é muito recente. A Universidade Brasileira enquanto tal não tem 100 anos de vida e é fruto de sucessivas crises e reformas. Na primeira metade do século XX, tivemos diversas reformas muito próximas umas das outras. Há, no geral, dois pontos de vista, duas concepções: aquilo que podemos chamar de "identidade institucional". Há, assim, uma dicotomia: as chamadas universidades interessadas em pesquisa e busca de conhecimento e outra perspectiva de educação superior, voltada para formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Estou simplificando, mas seriam duas concepções ideológicas quase que inconciliáveis, ao menos sob certos pontos de vista. Temos alguns marcos históricos mais recentes, como a reforma do estado no Brasil nos anos 90, já que a universidade naquela época passa a ser avaliada, a ser olhada mais de perto.

Mas, a partir dessa reforma dos anos 90, o ensino superior privado cresceu bastante. Em governos mais recentes, por exemplo, nós tivemos uma expansão, mas que é muito recente, já que o REUNI foi lançado em 2007. Estamos fazendo 10 anos de lançamento do REUNI com consequências positivas e coisas boas que aconteceram, como, por exemplo, a ampliação do acesso ao ensino superior, mas também uma série de problemas.

Quando se propõe a expansão de um sistema, de certo modo se está partindo do princípio de que ele está funcionando ou de que ele é adequado. Mas, se ele estiver no caminho errado, a situação poderia piorar. Assim, qual é a concepção de universidade que o REUNI pressupõe? Qual é a concepção de ensino superior que ele comporta? Qual é a concepção de conhecimento que se quer produzir?

O REUNI foi um processo polêmico; não havia unanimidade. Em grande medida, os reitores se viram obrigados a aderir ao REUNI porque já estavam há uma década sem recursos. A impressão que fica é que, ao longo desses últimos anos faltou um protagonismo maior da própria universidade, sobretudo em relação aos reitores e à ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

A sensação que tenho é de que esta foi uma ação que tende a ser muito mais reativa do que propriamente proativa. São iniciativas isoladas de instituições isoladas.

Temos, na verdade, um embate de diversos atores que tendem obviamente a defender suas posições. Neste sentido, entendo que até as próprias universidades e parte do movimento estudantil perderam bastante do seu protagonismo nos últimos anos.

Neste contexto, em uma perspectiva global já desde os anos 80 e que está chegando ao Brasil, há a chamada “universidade empreendedora”. Ela é fortemente compatível com a ideia daquela reforma do Estado de acordo com o modelo de economia e sociedade mais liberal do ponto de vista econômico – ou seja, trata-se de uma universidade voltada para a oferta de produtos e serviços. Assim, o conhecimento passa a ser um produto ou uma mercadoria a ser vendida.

Essa lógica, desde a reforma do Estado dos anos 90, vem aos poucos sendo implementada na universidade, com a aplicação daquilo que se chama de “gerencialismo” – ou seja, a lógica da empresa privada – em uma instituição pública. A meu ver, são lógicas um pouco diferentes, até por suas finalidades e a quem interessam. Isso não quer dizer, no entanto, que eu seja contra racionalizar recursos, buscar eficiência, atingir resultados.

Do ponto de vista dos desafios, nas universidades e da educação superior, temos a questão da gestão. Se parto do princípio de que ela é uma empresa, resta buscar lucro. Contudo, se é uma instituição pública, qual a sua finalidade? O que se deve buscar?

Nós sabemos também que a universidade não atende a um único objetivo e não visa a um único resultado. Estamos vendo uma maior democratização do acesso à universidade, ou pelo menos uma maior quantidade de pessoas ingressando. Mas, quando olhamos os dados sobre trabalho e emprego, pensamos sobre qual é a valorização destes profissionais.

Então há um dilema complicado, porque o público precisa resolver os problemas, mas a dimensão privada não deveria, de alguma forma, resolver isso também?

Nós não podemos fazer de conta que a educação reflexiva irá resolver nossos problemas práticos, concretos, econômicos, sociais e demográficos, mas é preciso pensar isso de uma forma mais articulada. Um dos desafios da educação como um todo, não só a superior, é a integração de todos os níveis. Nós não temos no ensino fundamental ou no ensino médio uma educação para a cidadania ou para a política. Esse modelo empresarial, mesmo na educação pública, tem gerado desafios, problemas e consequências sobre a sua identidade funcional, sobre sua finalidade, sua missão histórica e assim por diante.

Esse modelo de universidade, do ponto de vista de ser meramente provedora de commodities exclusivamente para o mercado de trabalho, pode ser chamada de “universidade corporativa”. Esta é a mesma forma como as empresas chamam seus centros de treinamento e desenvolvimento.



Estas questões têm relação entre si, mas, claro, não têm uma relação exclusiva com esse congelamento de investimentos hoje; na verdade, são questões que já deveriam estar sendo discutidas há muito tempo. Entendo que há falta de protagonismo. Por fim, eu diria que, se nós estamos pensando a educação superior, temos que pensar qual é o tipo de sociedade que queremos. Não é uma solução imediata.

SEÇÃO

3

OPINIÃO E DEBATE

# (DES)CONSTRUINDO A ABORDAGEM INSTITUCIONAL NA TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES

**Marcos Tanure Sanabio<sup>1</sup>**

mts@caed.ufjf.br

**Rogério de Souza Guimarães<sup>2</sup>**

**Bruno Martins Augusto Gomes.<sup>3</sup>**

---

1 Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras. Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: mtanure.sanabio@ufjf.edu.br

2 Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (Mestrando, UFLA) rogerioguilmaraes@gmail.com

3 Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: brunoturis@yahoo.com.br

**RESUMO:** A abordagem institucional tem suas origens relacionadas à Teoria dos Sistemas, em que a organização é percebida com um sistema aberto que se relaciona com o ambiente, e a Teoria Contingencial, em que o ambiente determina a estrutura a ser adotada na organização. Desta forma, fica evidente a influência do ambiente na organização e no indivíduo. A perspectiva institucional busca identificar como estes se comportam para que haja uma conformidade de ideias, valores e procedimentos aceitáveis no segmento de atuação. A Teoria Institucional iniciou-se com os estudos funcionalistas de Robert Merton sobre a dinâmica da mudança social. Percebe-se a vinculação da Teoria Institucional com o paradigma funcionalista de Burrell e Morgan (1979), quando ela privilegia as análises da organização com seu ambiente institucional. Por isso o presente artigo propõe uma análise da Teoria Institucional, utilizando-se da Teoria de Desconstrução de Derrida. Após uma revisão de literatura relacionada a temas como institucionalização, mudança organizacional, esquemas interpretativo e, isomorfismos, percebeu-se a necessidade de rever e aprofundar os estudos acerca da Teoria Institucional, pois ainda é evidente a carência de métodos de pesquisa bem estabelecidos e conceito-chave bem definidos.

**Palavras chave:** Organização; Teoria Institucional; (Des)construção.

## INTRODUÇÃO

A inserção do ambiente no estudo da Teoria Organizacional promoveu um importante avanço no processo de compreensão e interpretação dos aspectos gerenciais e de gestão. O ambiente como incerto, mutável ou não gerenciado requer que as decisões e análises sejam direcionadas não só para as condições e componentes internos, mas, sobretudo, para o monitoramento constante de outras organizações similares, público-alvo, clientes, fornecedores, governo e novas tecnologias (globalização e ambiente externo).

A abordagem do ambiente deu-se na Teoria Organizacional a partir da visão sistêmica da administração desenvolvida por Bertalanfy, que entende a organização com um sistema aberto que importa e exporta informações e recursos do ambiente, sendo uma fonte inesgotável de inputs para o seu desenvolvimento, mudança e adaptação. A organização também pode ser entendida com um sub-sistema de um sistema maior de organizações.

Posteriormente, a Teoria Contingencial determina que não existe uma estrutura organizacional única que possa ser eficiente e eficaz para todas as organizações. Os desenhos organizacionais são definidos por fatores denominados de contingenciais, que podem ser: incerteza das tarefas, tecnologia dominada, dimensão da organização e tipo de estratégia adotada. Tais fatores

são produtos do ambiente em que as organizações encontram-se inseridas, havendo uma adequação da sua estrutura aos seus fatores contingentes e, por consequência, ao ambiente.

As variáveis sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e legais constituem o ambiente da organização influenciando-a, ao mesmo tempo em que as organizações influenciam o ambiente, pois há uma relação de interdependência da organização com o ambiente externo. Em suma, a Teoria Contingencial explica como a organização se relaciona com o ambiente, determinando uma relação entre as condições do ambiente e os processos de gestão mais adequados para atingir suas atribuições. A presente abordagem pode ser reconhecida pelos seus aspectos pró-ativos, por estar adequando situações ambientais e procedimentos de gestão.

## **PERSPECTIVA INSTITUCIONAL NA TEORIA ORGANIZACIONAL**

A perspectiva institucional da Teoria Organizacional se caracteriza como um campo de estudo que visa identificar como a organização atua em um determinado setor e a sua institucionalização, ou seja, como a organização e seus atores comportam-se para que haja uma conformidade de ideias, valores e procedimentos aceitáveis no segmento de atuação, seja por regulação, adaptação de comportamentos pela interpretação dos seus atores ou mesmo por determinações técnicas e profissionais.

Foi a partir dos estudos funcionalistas de Robert Merton sobre a dinâmica da mudança social na década de 40 que as organizações passaram a ser realmente objeto de estudo da sociologia. Estes estudos referiam-se a duas premissas: os componentes estruturais de um sistema estão interligados e, para que o sistema sobreviva, eles devem estar sempre integrados; as consequências funcionais e disfuncionais de arranjos estruturais estão relacionadas às mudanças, que ocorrem quando as disfunções de um arranjo institucional excedem as contribuições funcionais.

Essa busca por elementos estruturais fez com que os estudos sociológicos das organizações passassem a adotar análises quantitativas. Esta abordagem considerava que a estrutura formal refletia os esforços racionais dos decisores em busca da máxima eficiência. Na década de 60, passou-se a considerar também a influencia do ambiente na determinação da estrutura, mantendo-se a abordagem funcionalista econômica.

A partir da década de 70, esse paradigma foi amplamente contestado. Passou-se a questionar os limites da racionalidade dos decisores. Surge então um

novo enfoque nas relações organização-ambiente, denominado dependência de recursos, que defendia que as decisões buscavam manter a autonomia e o poder organizacional sobre as outras organizações. Ao levantar a questão do poder, a dependência de recursos passa a questionar as abordagens teóricas dominantes até então, que se voltavam apenas para a busca por eficiência produtiva. Até este momento, aspectos como imitação e conformidade normativa não haviam sido abordados.

No final da década de 70, Meyer e Rowan, considerando a ideia até então pouco explorada de que as estruturas são revestidas de significados socialmente compartilhados (símbolos), buscam compreender as implicações do uso da estrutura formal para propósitos simbólicos. A partir dessa abordagem, foi possível estudar sob uma nova perspectiva as causas e consequências da estrutura. Até então as explicações voltavam-se predominantemente para o aspecto racional da estrutura.

Tolbert e Zucker (1999) ensinam que, a partir do clássico artigo de Meyer e Rowan (1977), ocorre a proliferação de análises organizacionais sob a abordagem institucional, mas que o campo teórico ainda carece de um melhor desenvolvimento por não dispor de um conjunto central de variáveis, metodologias e métodos padronizados. Nesse sentido, elas buscam desenvolver um modelo geral de institucionalização. Este modelo envolve os processos de *habitualização*, a *objetificação* e a *sedimentação*. A *habitualização* é o desenvolvimento de comportamentos padronizados para a solução de problemas e a associação dos comportamentos a estímulos. Na etapa de *habitualização*, organizações que estão passando por um problema podem adotar soluções utilizadas por outras organizações. A *objetificação* é o desenvolvimento de significados gerais socialmente compartilhados que possibilitam a transposição das ações para contextos além do local de origem. Diante das incertezas nos resultados de diferentes escolhas, a *objetificação* consiste no desenvolvimento de um consenso entre os decisores da organização quanto a se as mudanças estruturais adotadas são positivas ou não, considerando os resultados das escolhas feitas pelos competidores. Dessa forma, estruturas que se objetificam estão no estágio de semi-institucionalização. À medida que a teorização se desenvolve, diminui a variação na forma que as estruturas tomam em diferentes organizações. Muitas estruturas que estão no estágio de objetificação são revestidas de um caráter de moda ou mania e, apesar de terem um certo grau de aceitação, os que as adotam não têm plena comprovação de suas qualidades. A sedimentação é o processo em que as tipificações são transmitidas a membros que, mesmo não tendo conhecimento de suas origens, passam a tratá-las como dados sociais – trata-se do processo final da institucionalização de uma estrutura, que envolve a propagação e a

perpetuação da estrutura. Para estudá-la, devem ser considerados os fatores que afetam a difusão e a conservação das estruturas. Dentre esses fatores, estão os que se opõem diretamente a ela, assim como a oposição indireta, que é a falta de resultados demonstráveis relacionados à estrutura.

Assim, a institucionalização depende da baixa resistência de grupos de oposição, boa promoção dos defensores e alcance dos resultados desejados. Quanto mais institucionalizadas as rotinas, mais prontamente elas serão transmitidas no ambiente intra e interorganizacional, formando os fluxos institucionais. Contudo, as autoras também destacam que, para ocorrer a desinstitucionalização, é necessária uma mudança no ambiente, como, por exemplo, alterações no mercado ou grandes transformações tecnológicas.

Para as autoras, a “*abordagem institucional ainda há que se tornar institucionalizada*”. A questão central discutida no presente trabalho será o dualismo do modelo de institucionalização que se baseia no pressuposto de que os atores envolvidos realizam constantes cálculos sobre custo e benefício para alternativas de ações possíveis (estímulo-interpretação-resposta), e que os atores aceitam sem reflexão ou contestação as “imposições” guiados por interesses individuais (estímulo-resposta).

## **INSTITUCIONALIZAÇÃO E ISOMORFISMO**

A institucionalização das organizações dá-se por processos denominados de isomorfismos, ou seja, o comportamento padronizado e uniforme de organizações e indivíduos como meio de controle social e garantia da ordem, por intermédio da homogeneização de ações e manifestação externas. Em ambiente competitivo, a eficiência deve ser padronizada, não sendo aceitos erros ou experimentos na organização.

DiMaggio e Powell (1991) elaboram três tipos isomórficos principais, cada qual com sua fonte, mas inter-relacionados, sendo: coercitivo, mimético e normativo. No *isomorfismo coercitivo*, as mudanças organizacionais são originárias de pressões externas repressivas entre uma organização e outra ou outras, ou por um conjunto de organizações decorrentes do mercado consumidor, concorrentes, demandas de produtos ou serviços, por exemplo, como também a partir de regras estipuladas por políticas públicas ou legislação. O *isomorfismo mimético* atribui as mudanças na organização por mecanismos de cópia ou imitação de estratégias, processos, tecnologia ou estruturas de outras organizações melhor posicionadas no setor. Este tipo de isomorfismo é utilizado quando existem incertezas no ambiente ou quando a organização enfrenta riscos de sobrevivência. Finalmente, a mudança organizacional pelo *isomorfismo normativo* é proveniente de orientações comportamentais aceitas por

padrões sociais, vinculadas às questões da profissionalização e normativas técnicas. A profissionalização pode ser gerada pela institucionalização da educação formal – graduação e pós-graduação – e pela disseminação do conhecimento tecnológico.

Porém, Scott (1995), ao associar os mecanismos isomórficos às teorias institucionais, define três tipos: regulativos, normativos e cognitivos. Em comparação à tipologia de DiMaggio e Powell (1991), verifica-se certa similaridade. O *regulativo* tem por lógica a realidade social. O *normativo* é baseado na lógica do comportamento apropriado, em padrão de conduta que molda os atores. No isomorfismo *cognitivo*, Scott (1995) entende a “construção” social dos agentes ou atores organizacionais a partir de um sistema de conhecimento quando são definidos comportamentos e estruturas assumidas como corretas. O autor demonstra uma diferença fundamental entre a concepção cognitiva e normativa, sendo a primeira a formulação de uma conformidade de identidade social do quem somos e como nossas ações fazem algum sentido. Na segunda concepção, o isomorfismo normativo é o poder dos papéis sociais normativos definirem comportamentos. Ainda, os três tipos de isomorfismos devem ser analisados de forma alternativa e não excludente, havendo uma preferência na teoria institucional para os normativos e cognitivo.

## **RELAÇÃO ENTRE AMBIENTE, ORGANIZAÇÃO E INDIVÍDUOS – ABORDAGENS TEÓRICAS**

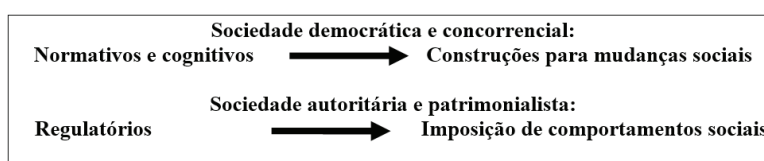
Machado-da-Silva et al. (2001) afirmam que a corrente dominante na teoria institucional utiliza-se da lógica cognitiva para interpretação dos fenômenos sociais de conformidade e padronização. Mencionando Berger e Luckmann (1967), pressupõem que uma situação social que perdure no tempo tende a ser institucionalizada, pois a sociedade demanda previsibilidade e controle social sobre os indivíduos. Sendo assim, o processo de institucionalização dá-se por uma lógica da conformidade às normas sociais, incorporação do sistema de conhecimento construído, parâmetros para concepção da realidade e a forma aceita pela da realidade social.

Scott (1995), em formulação ampla sobre a institucionalização, demonstra que o processo enfatiza preferencialmente os pilares cognitivos e normativos, nos quais os sistemas de significados e padrões de comportamento contêm elementos simbólicos construtivos e normativos reforçados por processos regulativos. Outros autores mencionados por Machado-da-Silva et al. (2001), como Meyer et al. (1994) e Tolbert e Zucker (1999), reforçam o predomínio dos componentes normativos e cognitivos na institucionalização.



Porém, Machado-da-Silva et al. (2001) ponderam que a utilização de alguns dos três tipos de isomorfismo para interpretação do processo de institucionalização demanda uma contextualização em esquemas amplos, como o tipo de poder político e a forma de concorrência. Em sociedades democráticas e regimes de extrema concorrência, as abordagens cognitivas e normativas são melhores, mas em regimes autoritários e patrimonialistas a lógica regulativa é mais apropriada. Mais adiante será demonstrado o caso estudado por Machado-da-Silva et al. (2001) sobre a implantação da Reforma Administrativa do Setor Público no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que ratifica a última afirmativa. A Figura 1 demonstra a polaridade da abordagem.

**Figura 5. Institucionalização, tipos de isomorfismos e regimes de governo**



Fonte: Adaptado de Machado-da-Silva et al. (2001)

Machado-da-Silva e Gonçalves (2000), em artigo publicado na Revista de Estudos Organizacionais – REO, integram as abordagens cognitiva e institucional na análise da mudança organizacional quando dos estudos dos casos BAMERINDUS e COPEL.

O processo de mudança está relacionado aos valores e crenças (esquema interpretativo) predominantes na organização, que são formados de acordo com a maneira como o poder e a informação são distribuídos dentro do ambiente organizacional. Mesmo quando o desempenho da organização é satisfatório, são implementadas mudanças de caráter incremental. A mudança organizacional ocorre quando novos valores são inseridos no contexto institucional de referência, pois as regras predominantes na organização podem dificultar a incorporação das novas práticas. Para estudar a mudança organizacional, deve-se considerar o contexto que a organização está inserida e suas vertentes (regulativa, normativa e cognitiva).

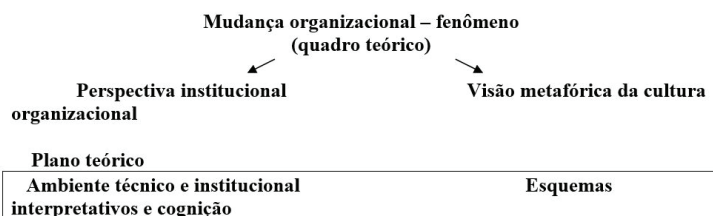
A compreensão da mudança organizacional também está relacionada à capacidade dos indivíduos de defenderem suas crenças. Esta relação existe porque, quando um indivíduo busca fazer com que suas crenças predominem e ele alcança sucesso, há uma transformação na conduta dos demais membros da organização. Se no início da vida de uma organização as ideias dos líderes forem bem aceitas, elas se consolidam, tornando-se referência. Os dirigentes definem suas ações de acordo com a interpretação que fazem do ambiente, fundamentando-se no esquema interpretativo dominante na organização.

A abordagem cognitiva refere-se aos estudos que partem do princípio de que, ao se ter um estímulo, ele é interpretado para, então, resultar em resposta. Esta abordagem difere da abordagem cognitiva, na qual uma resposta é consequência imediata do estímulo. Portanto, na abordagem cognitiva a interpretação tem um papel primordial. Ela ocorre em função dos valores e das crenças que influenciam no cálculo da resposta que será dada. Assim, a abordagem cognitiva se baseia em esquemas interpretativos.

Os esquemas interpretativos são instrumentos utilizados para compreender a variabilidade de interpretações através do conjunto de crenças e ideias que proporcionam a ordem e coerência às estruturas e aos sistemas em uma organização. O conceito de esquemas interpretativos para a análise organizacional deriva da teoria da estruturação de Giddens (1989), em que três eixos relacionam o domínio institucional e o domínio da ação: estrutura, modalidade e interação. É por meio deles que se dá o processo de estruturação e o estabelecimento de um padrão de relacionamento no mundo social. Os esquemas interpretativos explicam como as organizações lidam com o ambiente de mudança. Deve-se atentar principalmente para os esquemas interpretativos dos dirigentes, pois estes explicam como as organizações lidam com o seu ambiente. Contudo, devem ser alterados de acordo com o surgimento de novos problemas no ambiente organizacional. Caso essa mudança não ocorra, a organização irá falir.

O quadro referencial teórico para analisar processos de mudanças em organizações apoia-se em dois pilares centrais. O primeiro é a visão metafórica de cultura organizacional, contemplando aspectos de esquemas interpretativos e cognição; o segundo é a perspectiva institucional e seu ambiente técnico, na tentativa de criar um fundamento teórico para analisar mudanças em contextos ambientais diferentes.

**Figura 6. Mudanças organizacionais**



Fonte: Machado-da-Silva e Gonçalves (2000)

A mudança promovida pela organização tem por base principal os aspectos do ambiente dinâmico e incerto, no qual são realizadas adaptações para maximização dos resultados. A ênfase central é na racionalidade instrumental, que subestima qualquer tipo de racionalidade substantiva, mas o pressuposto básico é de que a interpretação do ambiente poderá ser mais adequada quando compreendida como um fenômeno objetivo, com significado organizacional subjetivamente estabelecido pelos indivíduos e atores componentes da organização (Machado-da-Silva e Gonçalves, 2000). Assim sendo, a mudança

organizacional será realizada pelo trinômio ambiente-interpretação-organização, integrando a abordagem cognitiva e abordagem institucional, com destaque para abordagem cognitiva, que é entendida pela relação estímulo-interpretação-resposta, contrapondo a lógica determinística de estímulo-resposta. A Figura 3 demonstra o presente diagrama.

**Figura 7. Mudança organizacional e interação de esquemas teóricos**



Fonte: Machado-da-Silva e Gonçalves (2000)

A racionalidade pela aplicação ou uso da razão foi explicada por Weber (1944) dentro de duas formas básicas: a racionalidade instrumental, pela ponderação utilitária entre meios e fins; e a racionalidade substantiva, que leva em consideração valores e crenças no âmbito das ações organizacionais. Apropriando-se de Simon (1979), que desenvolve um referencial teórico sobre os processos de tomada de decisão dos gestores organizacionais, aproveita-se o conceito de racionalidade limitada. O tomador de decisão não retém todos os elementos importantes da decisão, que, em tese, não busca necessariamente a maximização de resultados, mas, sim, uma racionalização da decisão dentro dos seus conhecimentos e valores. Para Vasconcellos (1993) apud Machado-da-Silva e Gonçalves (2000), os dois tipos de racionalidade não existem separadamente, pois *“a racionalidade formal pressupõe um fim a ser atingido, e a racionalidade substantiva não existe sem a possibilidade de efetivação”*.

A formulação teórica cria um hiato entre o real e o ideal (Simon, 1979). Para Machado-da-Silva e Gonçalves (2000), torna-se necessária a criação de um elemento mediador entre as duas racionalidades polares – qual seja, os mecanismos de interpretação, denominados de esquemas interpretativos, que, por meios de ações cognitivas dos indivíduos e atores organizacionais, irão definir ações a serem tomadas em função dos valores e das crenças subjacentes ao cálculo da ação e objetivos acertos, estabelecendo uma relação cognitiva entre os indivíduos e o ambiente. Claro que o ambiente, pela sua força e poder, exerce pressões isomórficas para homogeneização; porém, as interpretações serão diversificadas e posteriormente geradoras de outras ações não de conformidade. É importante salientar que poderá haver mudanças exitosas ou inércia no seio da organização, fruto do processo de interpretação e poder

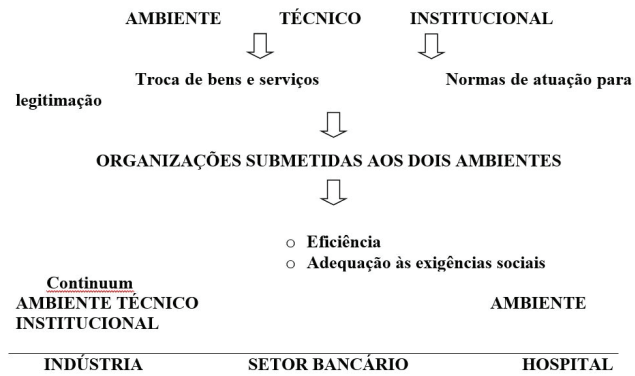
dos indivíduos ou grupos decisores na conduta das ações. Também a partir do êxito das interpretações destes indivíduos ou grupos, haverá uma institucionalização, convertidos em padrões dominantes e orientadores para a conduta dos demais atores na organização. Pode-se assim dizer que os mecanismos de interpretação alimentam um embate denominado de “força de gigantes”. Pressões do ambiente para conformidades e adaptações contra pressões da organização sobre as condições ambientais para atingir objetivos e manter o interesse organizacional e dos decisores.

## **TEORIA INSTITUCIONAL: VERTENTES DE ESQUEMAS INTERPRETATIVOS E COGNITIVOS X AMBIENTE TÉCNICO E INSTITUCIONAL**

A abordagem teórica até aqui desenvolvida por Machado-da-Silva e Gonçalves (2000) demonstrou que a análise do processo de mudança é função direta de uma tipologia que beneficia os esquemas interpretativos e de cognição dos indivíduos ou grupos organizacionais, dentro de valores e crenças subjacentes aos esquemas funcionais e objetivos, como um procedimento mais adequado e realista. Afirmam também os autores que a efetividade dos líderes não se constitui pela elaboração e alcance de objetivos e controle dos eventos, mas por como eles interpretam e gerenciam tais eventos.

Segundo Scott (1995), adiciona-se ao modelo as análises do ambiente técnico e institucional caracterizado pela intensiva troca de bens e serviços (ambiente técnico) e o estabelecimento e difusão de normas de atuação para que exista uma legitimidade (ambiente institucional). As organizações são submetidas aos dois ambientes para sua eficiência e adequação das exigências sociais. Em um continuum, o autor exemplifica três tipos de organizações (indústria, setor bancário e hospital) e seus posicionamentos segundo a abordagem proposta. No caso específico da indústria, as relações com o ambiente se processam no âmbito técnico, por questões de resultado em termos quantitativos e qualitativos; na organização hospitalar, vigoram as relações institucionais pelo controle social de práticas e estruturas; no setor bancário, as pressões dos ambientes técnico e institucional são de igual densidade. A Figura 4 demonstra as relações.

**Figura 8. Ambiente técnico e institucional e suas relações**



Fonte: Adaptado de Scott (1995)

## EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS VALIDANDO CONSTRUTOS

Machado-da-Silva e Gonçalves (2000) pesquisaram sobre o processo de mudança organizacional ocorrido no Banco Bamerindus, em 1977, com sede em Curitiba/PR, à época com 1.200 agências e 25.000 empregados; e na Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL, em 1997, que contava com 8.065 empregados e lucro líquido de R\$ 216 milhões.

No caso do Bamerindus, procurou-se avaliar os esquemas interpretativos dos dirigentes da organização para o processo de internacionalização da instituição bancária entre o período de 1889 e 1996, quando já se vivenciava uma incursão com agências na EUA. Associado ao fato, em 1994 o banco também era submetido ao processo inflacionário que antecedeu o Plano Real pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso. A conclusão da pesquisa determinou que os esquemas interpretativos dos dirigentes não ocasionaram mudanças substantivas nas ações do Bamerindus – pelo contrário, as decisões foram de caráter incremental. O quadro de valores dos dirigentes no período – como posicionamento inovador/arrojo, foco no cliente e marketing, melhoria da tecnologia, valorização dos recursos humanos, entre outros – foi de caráter de orientação básica sem mudança. Potencializado ainda, os dirigentes da instituição financeira interpretaram que o significado das mudanças ambientais com a implantação do Plano Real seria temporário e não permanente, retardando orientações estratégicas. O resultado decorrente foi a insolvência do Bamerindus e sua posterior venda para um grupo financeiro internacional, em 1997.

No caso da COPEL, as pesquisas foram realizadas no período de 1990 a 1993, quando as preocupações eram internas para problemas de redução de custos e pessoal e racionalização de infraestrutura e tecnologia de informação. No período entre 1994 a 1997 – a partir das preocupações presentes no pri-

meio momento pesquisado, mas pela estabilidade econômica e políticas de incentivo às industriais – os dirigentes, por inferências dos seus esquemas interpretativos, implantaram mudanças organizacionais estratégicas que fundamentalmente orientaram seus novos valores e ações, como: diversificação dos negócios e fontes de financiamento, técnicas gerenciais do setor privado e valorização de pessoal e treinamento gerencial. O processo isomórfico deu-se pelo tipo mimético ou cognitivo pela influência de grandes consumidores, visitas a empresas estrangeiras do setor e concurso de consultorias especializadas na área de gestão.

Os autores salientam que, em ambos os casos, as referências ao esquema interpretativo dos dirigentes do Bamerindus e da COPEL foram influenciadas por questões nacionais (modelo de desenvolvimento econômico), mesmo havendo diversidade entre os setores financeiros e de infraestrutura ou se tratando de condições de mercado concorrencial e monopólio.

Machado-da-Silva et al (2001) apresentam o caso da reforma administrativa do Governo Federal quando da implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. O objetivo principal do Plano foi transformar o processo de gestão pública, especificamente entendido como uma administração burocrática, em uma administração pública gerencial, adotando-se procedimentos vinculados aos resultados sociais e transformando os administradores públicos burocráticos em gerentes.

A análise dos autores para este tipo de mudança, bem como sua efetivação ou não, remete à discussão de que o formalismo é uma estratégia histórica de construção nacional que se iniciou no período colonial, passando pela Independência, visitando os regimes autoritários e chegando aos momentos de democracia nacional. O formalismo nacional como produto cultural determina que as reformas são anteriores aos costumes e que as leis antecipam as práticas coletivas. Para Guerreiro Ramos (1966) apud Machado-da-Silva et al (2001), o formalismo produz um ciclo: as leis não referendam os costumes, são imposições externas – de fora para dentro – e geram descompasso entre norma e prática social. Sendo assim, os aspectos formalistas são presentes na vida nacional por mecanismos formais (leis) ou informal (comportamento formal dos atores organizacionais).

Machado-da-Silva et al (2001) fazem uma vinculação entre o formalismo – produto cultural nacional – e os mecanismos isomórficos, explicando que, a partir de uma análise histórica da sua formação e reprodução, existem lógicas normativas e miméticas/cognitivas, como identidade cultural e institucionalização social. Porém, as suas implicações na sociedade brasileira por instrumentos de leis, regras e sanções são lógicas coercitivas. Aprimorando o escopo de análise, a cultura nacional é permeada por aspectos do autoritarismo e pelo patrimonialismo histórico.

Ao analisar as reformas e mudanças proposta pelo novo modelo de gestão pública, Fleury (1996) chama a atenção para o fato de que a simples substituição da visão tecnocrata da lógica burocrática-processual para um novo paradigma de eficiência e eficácia com lógica mercantil em que o cidadão é um consumidor, sem uma discussão forte sobre dos aspectos administrativos numa ótica política de interpretação do interesse público, dos bens públicos e de cidadania, não se configura em uma reforma propriamente dita, mas simplesmente uma adaptação da vontade dos dirigentes às demandas do processo de globalização, determinado por reformas gerenciais do Estado no receituário neoliberal. Ainda, por características culturais do formalismo, a reforma do Estado implanta modelos de gestão formais e técnicos sem correspondência com o comportamento social e sem uma ampla discussão nacional e social. Aqui, ratificam-se as considerações anteriores, havendo uma discrepância entre o formal e efetivo (realidade da Reforma) e a utilização de tipologias isomórficas coercitivas para realização de mudanças legais para legitimação do comportamento social.

## **(DES) CONSTRUÇÃO DA TEORIA INSTITUCIONAL**

Bowring (2000), no artigo *De/constructing theory – a look at the institutional theory that positivism built*, publicado no *Journal of Management Inquiry* em setembro de 2000, discute a abordagem institucional na Teoria Organizacional na visão do paradigma interpretativo de Burrell e Morgan (1979). Segundo o artigo, os estudos e pesquisas são extremamente vinculados ao paradigma funcionalista – que, no caso específico da abordagem institucional, analisa a organização e seu ambiente institucional e como a organização responde a esse ambiente. Para a autora, este tipo de abordagem limita o debate sobre as complexidades da construção social e da própria realidade social. Uma alternativa para tal problema é uma análise de “des/construção”, na qual aspectos da subjetividade irão ser debatidos.

Sobre a abordagem consensual e funcionalista, Bowring (2000) apresenta duas posições polares. A primeira é de Daft e Lewin (1990), que demonstra a necessidade dos pesquisadores organizacionais adaptarem seus métodos de análise para novas estruturas organizacionais em investigações aprofundadas dos fenômenos sociais, sem, contudo, procurar testar e demonstrar hipóteses. Será prudente investigar o ambiente real, as mudanças ocorridas com os membros da organização para o desenvolvimento de novas variáveis e avanço da teoria de práticas de gerência. De modo oposto, Pfeffer (1993) relata que existe um relativo desenvolvimento dos paradigmas na Teoria das Organizações em comparação com outras ciências sociais. Afirma ainda que o nível de crescimento de um paradigma é produto da quantidade de citações

em trabalhos e artigos, demonstrando um caráter maduro e um nível de concordância de perguntas e métodos utilizados.

Ao mencionar Burrell e Morgan (1979), Bowring (2000) descreve que a teoria social pode ser analisada através dos quatro paradigmas principais mutuamente excludentes, que, com suas proposições específicas, interpretam as organizações, os indivíduos e o ambiente. Na abordagem institucional, a visão do paradigma funcionalista interpreta que os seres humanos e suas respectivas atividades são determinados pelo seu ambiente. Porém, o aspecto voluntarista dos indivíduos autônomos e livres são determinísticos para escolhas de suas ações, sem qualquer interferência do ambiente. Tal abordagem interpretativa é, sobretudo, antipositivista, por entender que o mundo social é um processo emergente criado pelo interesse individual. A discussão é ampliada quando são analisados artigos científicos com amplo apoio no paradigma funcionalista, mas que a migração da abordagem positivista para uma abordagem interpretativa são evidenciadas nas inserções do papel do indivíduo na sociedade. Por fim, demonstra que, tanto a abordagem funcionalista como a abordagem interpretativa, podem coexistir harmonicamente, negando um processo excludente.

A proposta central de desconstrução do presente artigo é realizada no texto de Meyer e Rowan (1977), utilizando as técnicas de análise de Jacques Derrida. Para este pensador, a teoria da desconstrução consiste em desfazer o texto do modo que foi organizado para que sejam revelados significados ocultos. Para alguns, a desconstrução pode sugerir uma destruição, mas trata-se do oposto. A desconstrução encoraja a pluralidade de discursos, legitimando a não existência de uma única verdade ou interpretação, com um caráter de disseminação de novas e outras verdades.

Ao (des) construir o artigo de Meyer e Rowan (1977), Bowring (2000) observa que a lógica adotada pelos autores, quanto às questões de citações, estrutura do artigo, metodologia e legitimação dos conhecimentos, apoia-se no paradigma funcionalista, referendado pela comunidade científica. Ainda ao analisar o artigo de Meyer e Rowan (1977), revela-se que ocorreu uma refutação dos postulados de Berger e Luckmann (1967), notadamente de método interpretativo. A autora conclui que o confinamento da teoria institucional no paradigma funcional limita a abordagem e o tratamento das respostas da organização e seus atores para as demandas de conformidade do ambiente de forma natural e objetiva necessitam e devem ser reinterpretadas, assim como o papel passivo dos atores frente às conformidades do ambiente. Importante será estimular uma dicotomia entre os atores, como simplesmente atores (passivos) ou como criadores (ativos). A autora enfatiza também que as organizações evoluem por consequência das rápidas mudanças no ambiente político, social, cultural e

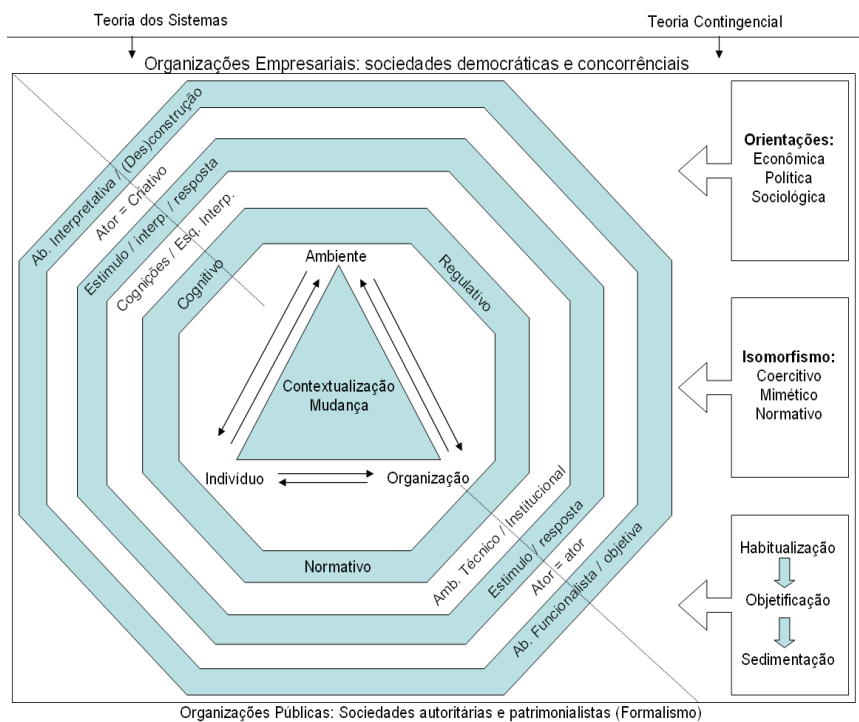


tecnológico, e que existem intervenções nestes ambientes provenientes das mudanças dos indivíduos e grupos. Em suma, a abordagem positivista analisa preferencialmente as reações organizacionais ao ambiente e, em dose menor, a relevância dos comportamentos individuais na organização.

## ABORDAGEM INSTITUCIONAL: UM DIAGRAMA ELUCIDATIVO

Como função integradora e didática, a construção do diagrama da abordagem institucional objetiva discutir os principais pontos revelados no texto, enfatizando as polaridades e as intercorrências.

**Figura 9. Uma nova representação para a Teoria Institucional**



Fonte: Elaborado pelos Autores

A figura acima busca representar a Teoria Institucional e os aspectos relacionados a esta. Pode-se iniciar a sua compreensão a partir do triângulo central, pois se acredita que os principais atores envolvidos na Teoria Institucional são o indivíduo, a organização e o ambiente, que exercem influência entre si. A partir destas, surgem novos valores, que serão interpretados de acordo com os valores e crenças já existentes nos indivíduos ou organizações (esquemas interpretativos). Ocorrerão então mudanças, através de processos isomórficos, que podem ser coercitivos, miméticos ou normativos. A institucionalização dessas mudanças se dará através das etapas de habitualização, objetificação e sedimentação.

Nesse processo de institucionalização, percebe-se a existência do ator-ator, que é aquele que ao receber o estímulo não questiona, e o ator-criativo, que antes de mudar questiona os estímulos recebidos, verificando as vantagens e desvantagens. Tanto as organizações privadas quanto as públicas encontram-se envolvidas nesse processo, destacando-se a presença do formalismo na esfera pública. Deve-se destacar também que a abordagem institucional é marcada pela polaridade do funcionalismo x interpretativismo.

Do ponto de vista teórico, a Teoria Institucional tem origem na Teoria dos Sistemas e na Teoria Contingencial, possuindo três vertentes: a econômica, política e a sociológica. Este estudo encontra-se no campo sociológico.

## CONCLUSÕES

A discussão da organização como instituição revela-se um segmento intrigante da Teoria Organizacional, que, segundo Tolbert e Zucker (1999), precisa ser institucionalizado.

Foram abordados múltiplos assuntos sobre a institucionalização, com ênfase para os processos de análise que vinculem metodologias interpretativas para os fenômenos sociais, em contraposição aos modelos teóricos positivistas e funcionalistas, quando principalmente o objeto de pesquisa são os agentes organizacionais, como indivíduos criadores e ativos nos aspectos de conformidade.

O referencial teórico de Machado-da-Silva e Gonçalves (2000) é corroborado pela descrição dos casos do Bamerindus e COPEL. Ao analisar esquemas interpretativos e cognitivos dos dirigentes organizacionais em situações de mudanças, pode-se vislumbrar mais uma alternativa metodológica. As inferências contidas nas observações apontam que as decisões e a adoção de estratégias não se encontram no interior das organizações, em condições restritas de racionalidade e objetividade. Enfim, a influência do ambiente implica em ações e escolhas, mas os arranjos e estratégias são decorrentes de diferentes interpretações dos indivíduos baseadas em experiências, conhecimento ou eventos aleatórios.

Em outra análise empírica, Machado-da-Silva et al. (2001) demonstra que a presença do formalismo como produto da cultura nacional impõe mecanismos coercitivos para mudanças organizacionais, relevando posições secundárias para os demais tipos: normativo e cognitivo.

Finalmente, Bowring (2000) ao (des)construir um artigo clássico de Meyer e Rowan (1977), evidencia tal necessidade de posicionamentos metodológicos que não confinem a Abordagem Institucional à Teoria das Organizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. Garden City, NY: Doubleday Anchor, 1967.

BOWRING, M. De/constructing theory – a look at the institutional theory that positivism built, **Journal of management inquiry**, vol.9 (3), sep. 2000.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann, 1979.

CARVALHO, C. A. P.; VIEIRA, M. M.; LOPES, F. D. Contribuições da perspectiva institucional para a análise das organizações, **Anais do 23 ENANPAD**, 1999.

DAFT, R e LEWIN, A. Editorial. **Organization Science**, 1(1), 1990.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. Introduction. In: POWELL, W. W.; DIMAGGIO, P. J. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: University of Chicago Press, p.1-38, 1991.

FLEURY, S. Diferentes abordagens sobre a reforma do Estado. **Revista de Administração Pública**, v. 30, n. 6, p. 185-190, 1996.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUERREIRO RAMOS, A. G. **Administração e estratégia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1966.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GONÇALVES, S. A. Mudança organizacional, esquemas interpretativos e contexto institucional: dois casos ilustrativos, **Revista de Estudos Organizacionais**, vol.1, n. 2, p. 1-16, jul.dez. 2000.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GUARIDO FILHO, E.; NASCIMENTO, M.; OLIVEIRA, P. T. Formalismo como mecanismo institucional coercitivo de processos relevantes de mudança na sociedade brasileira, **Anais do 25 ENANPAD**, 2001.

MEYER, J. W.; BOLI, J.; THOMAS, G.M. Ontology and rationalization in the western cultural account. In: SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. (Eds.). **Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism**. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 9-27, 1994.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, 83 (2), 340-363, 1977.

PFEFFER, J. Barriers to the advance of organizational science: Paradigm development as a dependent variable. **Academy of Management Review**, 18 (4), 1993.

SCOTT, W. R. Institutional theory and organizations. In: SCOTT, W. R.; CHRISTENSEN, S. (eds.). **The Institutional construction of organizations**: international and longitudinal studies. Thousand Oaks, CA: Sage, p. xi-xxiii, 1995b.

SCOTT, W. R. **Institutions and Organization**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995a.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

TOLBERT, P.; ZUCKER, L. A institucionalização da teoria institucional, **Handbook de estudos organizacionais**, São Paulo, Atlas, 1999.

VASCONCELOS, F. C. Racionalidade e Organizações: uma visão analítica. In: XVII Encontro Anual da ANPAD. (1993: Salvador). **Anais...** Salvador: ANPAD, v.9, 1993.

WEBER, M. **Economía y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.