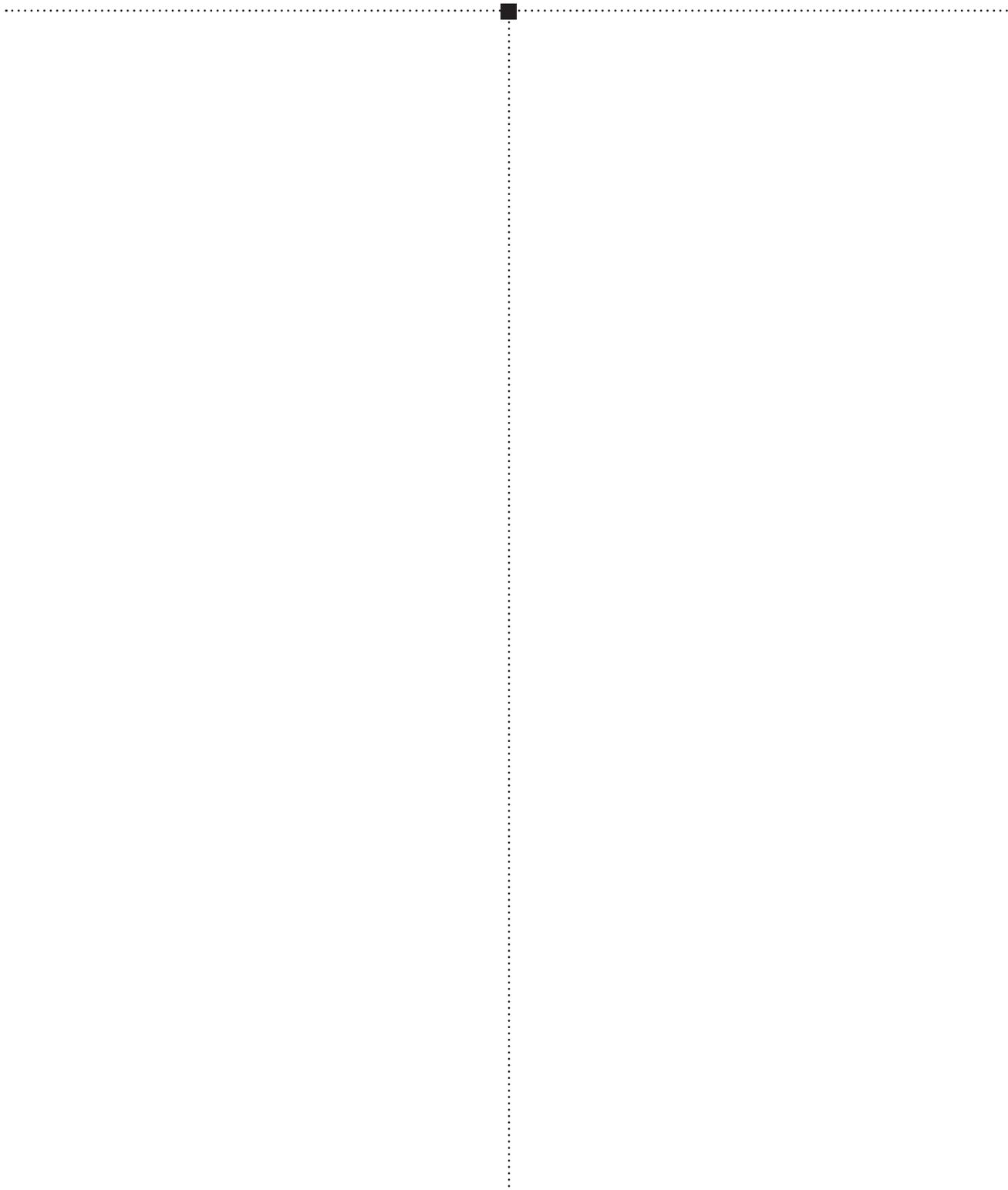


# PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO





#### **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  
Clarilza 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**

Eduardo Magrone

#### **Editores-executivos**

Fernando Tavares Júnior

#### **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

#### **Revisão**

Mariana do Amaral Antunes

#### **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.6 n.2 (jan./jul. 2016) Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016

Semestral

ISSN 2237-9436

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

CDU 371.26

---

# SUMÁRIO

1

APRESENTAÇÃO .....7

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: ORGANIZAÇÕES SOCIAIS ENDÓGENAS? ..... 11

Deise Mazzarella Goulart  
Sueli Maria Goulart Silva  
Marcello Ferreira

ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE QUÍMICA: O TESTE DE ADULTERAÇÃO DA GASOLINA EM FOCO .....31

Ademir de Souza Pereira

CINECLUBE COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE..48

Mirna Juliana Santos Fonseca

CULTURA VISUAL, MÍDIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM TUDO ISSO?.....66

Carla Silva Machado

LEITURA E ESCRITA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: UM OLHAR A PARTIR DA LITERATURA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS.....81

Wallace Alves Cabral  
Cristhiane Carneiro Cunha Flôr

O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..... 103

Andrea Villela Mafra da Silva

FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE À ADOÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO: UMA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA DA REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE..... 115

Jose Luiz Barbosa

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA EM PENTECOSTE (CE) .....138

Corina Bastos Bitu

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO METODOLOGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PESCADORES ..... 155

Kelly Maia Cordeiro  
Márcio Plastina Cardoso

2

SÓ SER SURDO BASTA? A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL ATRAVÉS DOS ASPECTOS LEGAIS..... 168

Lucas Mendes

3

DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNEROS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA: BREVES APONTAMENTOS ..... 175

Roney Polato de Castro



# APRESENTAÇÃO

O presente número da revista Pesquisa & Debate em Educação pretende provocar o leitor. Por certo, a provocação como estímulo, motivação e convite ao debate e a reflexão deveria ser considerada um utensílio básico de desenvolvimento intelectual em nosso meio acadêmico. “Provocação”, substantivo feminino, cuja origem data do século XV, diz respeito a um ato ou efeito de forçar alguém a aceitar desafios. Seja por meio de palavras, seja por meio de ações, toda “provocação” parece sinalizar um quase constrangimento em aceitar sair da posição de conforto e voltar-se para uma disputa, querela ou torneio. A “provocação” pode, por vezes, assumir a forma de um insulto, de uma verbalização desrespeitosa ou mesmo de uma ofensa. Porém, não é esta a intenção de quem pretende “provocar” no interior dos espaços educacionais e de produção do conhecimento. Nestes espaços, a “provocação” tem que assumir a forma de uma atitude irreverente, até mesmo de um atrevimento. Trata-se de promover uma reação, produzir um estímulo, um incitamento e tentação pelo livre debate e pelo confronto de ideias.

No entanto, a imagem do “provocador” em nossa cultura é estigmatizada. Ela é associada a um agente infiltrado para produzir a desordem, a violência e o caos em manifestações públicas. Assim, o “provocador” seria aquele indivíduo pérfido cuja intervenção tem o único propósito de descaracterizar a natureza pacífica de um ato público. Há também a imagem vulgar daquele que provoca brigas e cisões pelo simples prazer de assistir a espetáculos de discórdia violenta.

Por outro lado, o estigma da “provocação” talvez diga muito a respeito de uma dimensão importante de nossa cultura. A aversão ao conflito, como traço marcante de nossa cultura política, não é inocente. Ela assegura a legitimação incontestada da ordem, que, por seu turno, asseguraria um suposto progresso virtuoso da nação. Diante da força de tal representação, “provocar” aparece como uma atitude, digamos, quase sempre, condenável. Não por acaso, nossa educação é também forjada a partir da ideia de aversão ao conflito e, portanto, tende a resistir a qualquer forma de “provocação”, pois, por princípio, aquele que provoca aparece como um declarado inimigo da ordem e, por conseguinte, do progresso.

A paisagem de nossas universidades e centros de produção intelectual diz muito sobre a aversão ao conflito. Tudo se passa como se cada um tivesse que se bastar em seu quadrado: seu departamento, sua disciplina, seu grupo de pesquisa, seu referencial teórico, sua metodologia, seus autores preferidos, sua rede insulada de colaboradores, seus periódicos mais “amigáveis” para publicação etc. No Brasil, a livre disputa por espaço acadêmico por meio do debate público de ideias nunca foi o traço mais forte de nossa cultura universitária. Para muitos de nossos pares, o sucesso advém muito especialmente das garantias da burocracia, complementadas pela proteção dos amigos. E o conflito? Oh, que horror! Quando aparece, por imposição conjuntural, deve ser resolvido, inicialmente, por meio de argumentos *ad hominem*, em seguida, por meio da autoridade personalista de alguém proeminente das relações paroquiais de poder universitário e, por fim, deve-se recorrer ao poder institucionalizado da universidade, que nada mais é do que a forma mais visível de consagração do império da burocracia.

Aliás, os dignitários representantes da lei e, por suposto, da ordem, não precisam mais de cerimônias para exercer seu poder superdimensionado. O regime civil-militar acabou há 32 anos. E daí? A universidade brasileira está abrindo mão do pensamento crítico e, assim, passa a acompanhar a tendência nacional de ver no *patois* castiço do Direito sua linguagem modal para expulsar o léxico da política como critério de avaliação de suas atribuladas relações ordinárias de poder. Com efeito, a linguagem bacharelesca do poder judiciário parece cada vez mais impositiva no âmbito da vida universitária brasileira. Sem rodeios, nada como dizer não com base na Lei! Nada como dizer sim a partir de uma regra casuísta.

A sedução da linguagem burocrática dentro e fora da universidade é um fenômeno que está a requerer mais estudos e reflexão acerca dos processos de autoreprodução de nossa indigência intelectual. Por quê? Porque a *intelligentsia* brasileira, ao que parece, encontrou um caminho fácil para, mais uma vez, expulsar o conflito de suas useiras relações de poder. Sob a proteção das leis, normas e regras, tendem a se destacar intelectual e politicamente não quem mais influencia o debate público por meio de argumentos academicamente densos, mas quem que é capaz de mobilizar resoluções, indicadores e critérios de “produtividade”, quase sempre urdidos em instâncias corporativamente controladas de decisão. Por isso, não se deve estranhar o fato de que a repercussão pública e os efeitos sociais de nossa “produção” recorrentemente aparecerem como uma variável desprezível ou mesmo como um epifenômeno.

Diante disso, não caberia propor a existência de mais uma publicação acadêmica para reforçar a mesmice ditada pelas hierarquias da burocracia universitária. Pesquisa & Debate em Educação existe para provocar. Isto não é tarefa fácil, mas é para nós inescapável. Afinal, perceber-se como ferramenta de auxílio para a formação de gestores educacionais implica compromissos nem sempre convencionais ou convencionados. Neste número, o leitor terá contato com artigos cuja temática é propositalmente heterogênea. O propósito é abrir simultaneamente muitas frentes de debate. A “provocação” é o pretendido princípio unificador das abordagens. Desse modo, o leitor irá encontrar no presente número conteúdo sobre a Universidade Aberta do Brasil, o ensino de Química, o cineclube, as relações entre mídia, gênero e sexualidade, o estágio supervisionado em Química, as políticas de formação de professores sob a influência do neoliberalismo, a formação continuada de professores, a aprendizagem cooperativa, a pedagogia da alternância para a educação de jovens e adultos, o ensino de Libras e a diversidade sexual e de gênero.

Por fim, fica o convite à provocação. Ela é, sem dúvida, um bom caminho para um País que parece perder diariamente alguma parcela do ambiente político necessário para seu próprio desenvolvimento. Com certeza, este é um daqueles momentos de nossa história em que a provocação mais do que uma prática desejável de ensino e pesquisa, pode ser considerada uma verdadeira terapêutica política. Vida longa para o conflito! Boa leitura.

Eduardo Magrone

SEÇÃO

1

PESQUISA APLICADA

# SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: ORGANIZAÇÕES SOCIAIS ENDÓGENAS?

---

**Deise Mazzarella Goulart**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Secretaria de Educação a Distância.

**Sueli Maria Goulart Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Programa de Pós-Graduação em Administração.

**Marcello Ferreira**

Universidade Federal do Pampa. Programa de  
Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

## RESUMO

Esse artigo discute a suposta incorporação de características das Organizações Sociais pelas Instituições Federais de Ensino Superior a partir da adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A investigação teve por referência a Teoria da Contingência Estrutural e as características do Estado Gerencial. Como estratégia de pesquisa, foi utilizado o estudo do caso de adesão ao Sistema UAB pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os dados foram coletados em documentos e entrevistas, e processados sob a perspectiva da análise interpretativa. Nesta pesquisa, constatou-se que o MEC adotou o contrato como estratégia para expansão de vagas na modalidade EaD, configurando um ambiente de dependência de recursos para o ensino a distância. Com efeito, a UFRGS foi forçada a adotar a estratégia de captação de recursos, empreendida pela ação de adesão ao Sistema UAB, que resultou na ampliação significativa do seu número de vagas no ensino de graduação e de especializações *lato sensu*. Essa expansão organizacional foi viabilizada pela intensificação do trabalho dos seus servidores e pelas contratações temporárias de vínculo precário. O contrato fez emergir na UFRGS características das Organizações Sociais, conforme idealizava a proposta gerencial de reforma do aparelho do Estado.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Educação a Distância. Sistema UAB. Estado Gerencial. Teoria da Contingência Estrutural.

## ABSTRACT

This paper discusses the supposed incorporation of the Social Organizations characteristics by federal institutions of higher education from the association of the Brazil's Open University System (UAB System). The investigation had by reference to the theory of structural contingency and the State Management features. As a research strategy, we used the accession of case study to the UAB System by the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Data were collected from documents and interviews and processed from the perspective of interpretative analysis. In this research, it was found that the MEC has adopted the contract as a strategy for expansion of places in distance education mode by setting an environment of resource dependence for distance learning. Indeed, the UFRGS was forced to adopt a fundraising strategy undertaken by the membership action to the UAB System, which resulted in a significant increase in their number of vacancies in teaching undergraduate and broad sense specializations. This organizational expansion was made possible by the intensification of work of its employees and the temporary hiring of precarious bond. The agreement did emerge in UFRGS characteristics of social organizations, as idealized the management proposal for the State Apparatus Reform.

**Keywords:** Higher education. Distance Education. UAB System. Managerial State. Structural Contingency Theory.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, as universidades públicas tiveram ampliadas as suas formas de acesso, especialmente, por duas políticas públicas, nomeadamente o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Embora essas medidas tenham efetivamente contribuído para a expansão das vagas no ensino superior público, elas promoveram grandes mudanças na organização universitária, visto que estabeleceram uma nova forma da universidade se relacionar com o Estado (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Em ambas as políticas públicas houve a alteração no modo pelo qual foi concretizado o financiamento da expansão das vagas do ensino superior. O REUNI consistiu-se em um pacto no qual as universidades federais comprometeram-se com a expansão de vagas, sobretudo em cursos noturnos e com currículos flexíveis, e o governo federal com o financiamento e a disponibilização de vagas de pessoal para o atendimento à demanda do referido crescimento. Por sua vez, o Sistema UAB também se firmou como um acordo, visto que o aporte financeiro às universidades públicas<sup>1</sup> foi condicionado a metas pactuadas – vagas em cursos de graduação, *lato sensu* e mestrado na modalidade EaD.

1. O Sistema UAB é constituído por universidades federais e estaduais e por institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Essas políticas de expansão do ensino superior público têm em comum a adoção de um financiamento baseado em metas, que passa a coexistir com a tradicional forma de provisão orçamentária das universidades federais, em especial para os cursos de graduação, cujo recurso financeiro é proveniente da Lei Orçamentária Anual (LOA), materializada no orçamento próprio da instituição. Sob esta perspectiva, as universidades federais assumem o papel de prestadoras de serviço enquanto um órgão central do Estado, o de fomentar. Tal característica lembra o modelo de educação descrito no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que a conferia ao setor de serviços não exclusivos, a ser desempenhada pelas Organizações Sociais (BRASIL, 1995).

Tendo em conta esta constatação, fica aqui posto o questionamento deste estudo: na medida em que se comprometem com metas e resultados para terem recursos financeiros aportados, estarão as universidades públicas se aproximando da lógica de funcionamento das Organizações Sociais? Para responder esta questão, este artigo analisa o Sistema UAB, a partir do estudo de caso sobre a adesão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) àquele Sistema. Argumenta-se que o modo pelo qual se tem implementado essa adesão, institui, por dentro, verdadeiros enclaves, protegidos do regimento do serviço público, que passam a executar uma das funções primárias das universidades federais – o ensino.

## ORGANIZAÇÕES SOCIAIS: MODELO E CONTINGÊNCIAS

A criação de Organizações Sociais foi central no debate sobre a reforma gerencial do Estado que se pretendia em 1995, que tinha por princípio o emprego de práticas das empresas privadas em instituições públicas, visando a torná-las mais eficientes e eficazes no alcance dos seus objetivos (BRESSER-PEREIRA, 1996). Foi com a elaboração da proposta de setorização das atividades estatais constante do Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado – PDRAE (BRASIL, 1995) que se definiu o Setor dos Serviços Não Excluídos do Estado, ao qual caberiam os serviços de interesse público (educação, saúde, cultura) a serem desempenhados por entidades públicas não estatais, mediante a celebração de contratos de gestão (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Ainda que a setorização do Estado – como previa o PDRAE (BRASIL, 1995) – não tenha se concretizado formalmente, a inserção da possibilidade de efetivar contratos de gestão na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as promulgações das Leis Federais n.º 9.637 de 1998 (BRASIL, 1998) e n.º 9.790 de 1999 (BRASIL, 1999) constituíram o cenário favorável à transferência de recursos e bens públicos aos agentes privados - Organizações Sociais e, mais tarde, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público -, que passariam a ser encarregados pelas atividades estatais. Com isso, o contrato de gestão e o termo de parceria na administração pública tornaram-se os principais instrumentos operacionais para efetivar a descentralização dos serviços sociais de responsabilidade do Estado para o denominado Setor de Serviços Não Excluídos.

Por um lado, as cláusulas desses contratos são definidas pelas instituições públicas que integrariam, na definição dada pelo PDRAE, o Núcleo Estratégico ou o Setor de Atividades Exclusivas, resignificadas por Guimarães (2003, p. 101) como “Organização de Compra”, cuja definição compreende “[...] um tipo de organização pública que tem por função realizar a ‘compra’ de serviços públicos” (GUIMARÃES, 2003, p. 115). É a esse tipo de organização que cabe a fixação dos objetivos, das metas e dos serviços a serem prestados, bem como a avaliação final, mediante o cotejamento de indicadores de desempenho previamente estabelecidos e contratados.

Por outro lado, formalmente inseridas no ordenamento jurídico brasileiro, as Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público foram habilitadas à execução de serviços sociais de responsabilidade até então exclusivos do Estado, mediante o recebimento de recursos do orçamento público. Qualificadas como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, essas organizações foram idealizadas como “um espaço intermediário entre o Estado e o mercado”, que seria tanto mais eficiente quanto

garantisse “melhor qualidade para a realização desses serviços do que as organizações estatais ou privadas” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 235).

A qualidade nos serviços públicos seria alcançada a partir da liberdade de que dispõem essas organizações para gerir os seus recursos financeiros e os seus quadros de pessoal, particularmente pela implantação de medidas de produtividade e eficiência junto aos funcionários. Essa suposição parte do pressuposto de que o vínculo estatutário dos servidores públicos prejudicaria a produtividade, pela impossibilidade de aplicar sanções e bonificações a esse quadro de pessoal. Assim, uma vez sob a coordenação das Organizações Sociais e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, os quadros de pessoal estariam sujeitos ao regramento do Direito Privado e, portanto, suscetíveis às pressões de mercado. É nessa perspectiva que Bresser-Pereira (1998) definiu que as Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público teriam autonomia gerencial, isto é, teriam autonomia em como, e não em o que fazer. Enquanto isso, o Estado desenvolveria uma estrutura mais horizontalizada, com a redução de pessoal nos altos e básicos níveis hierárquicos, visto que a sua função ficaria restrita à regulação e à promoção dos serviços essenciais (BRESSER-PEREIRA, 1998; GUIMARÃES, 2003).

Relativamente aos quadros de pessoal dessas Organizações, a regra é a contratação de empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Contudo, especialmente nos casos das Organizações Sociais, ao Estado é facultada a cessão especial de pessoal do seu quadro administrativo para realizar funções do contrato, ressalvada a impossibilidade de incorporações de eventuais vantagens pagas aos vencimentos dos profissionais cedidos (BRESSER-PEREIRA, 1998; GUIMARÃES, 2003).

Especialmente nessa perspectiva, tem-se, portanto, a dicotomia entre os regimes jurídicos: um grupo formado por servidores públicos colocados à disposição da Organização Social, com ônus para o Governo, compondo um “quadro em extinção” cujas remunerações seriam por ela complementada; e outro grupo constituído de empregados, regidos pela CLT, com remunerações estabelecidas nos contratos firmados (GUIMARÃES, 2003).

A transferência de serviços sociais à gestão de entidades privadas demanda do Estado a ampliação do controle e do acompanhamento sobre o desempenho dessas Organizações. Para isso, utilizam-se quatro instrumentos legais e administrativos: 1) o próprio contrato de gestão, que marca o pacto de trabalho, os resultados a serem alcançados e as obrigações das partes; 2) o poder normativo e de acompanhamento; 3) a presença de pessoas, indicadas pelo governo, nos conselhos de administração dessas organizações; e 4) os instru-

mentos administrativos, como metodologias de acompanhamento e de avaliação de desempenho utilizadas pelo Governo Federal (relatórios de execução sobre os contratos de gestão) (GUIMARÃES, 2003).

A possibilidade de transferência de atividades sociais até então desempenhadas exclusivamente pelo Estado para entidades de personalidade jurídica privada tinha por objetivo implantar o modelo gerencialista na administração pública brasileira (BRESSER-PEREIRA, 1996; GUIMARÃES, 2003). As aceções gerenciais influenciaram a organização do Ensino Superior brasileiro, visto que o setor foi tratado como uma das áreas a serem descentralizadas às Organizações Sociais e às Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Do ponto de vista organizacional, isso promove mudanças nas estruturas organizacionais das universidades públicas, que podem ser investigadas por diversas teorias ramificadas do funcionalismo sociológico e de seus princípios sistêmicos. Nesta pesquisa, adotou-se a Teoria da Contingência Estrutural (DONALDSON, 1999) e seu modelo *Structural Adaptation to Regain Fit* (SARFIT).

O modelo SARFIT está relacionado ao processo de expansão da organização, visto que, em situação de adequação, uma organização dispõe de maior desempenho, o que lhe gera recursos excedentes e, por conseguinte, a leva a um processo de expansão, tal como o crescimento em tamanho, extensão geográfica, a inovação ou diversificação. A expansão das atividades aumenta o nível de variáveis contingentes, resultando imediatamente na inadequação da estrutura existente, do que resulta a redução do desempenho da organização e, conseqüentemente, proporciona uma crise de desempenho e mudança estrutural adaptativa (DONALDSON, 2005).

A diferenciação estrutural é um processo comumente associado às organizações em inadequação pelo processo de expansão. No entanto, o processo de expansão em uma organização pública, como as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), envolve elementos distintivos, visto que esse tipo de organização depende também de adaptações ao ambiente institucional que lhe confere legitimidade sem a necessidade de produzir excesso de recursos – diferentemente de um tipo de organização lucrativa. Sob esta perspectiva, a expansão de uma organização pública depende do interesse social e da ampliação da destinação de recursos financeiros provenientes do recolhimento dos impostos que lhe possibilitam a manutenção de suas atividades, incluindo-se a contratação de novos quadros de pessoal por meio de concurso público.

Pode-se afirmar, então, que as conseqüências do gerencialismo na administração pública brasileira (reconfiguração das atividades do Estado na prestação de serviços públicos, submissão do aporte orçamentário às avaliações de de-

sempenho, alteração das relações de trabalho etc.) promovem diversas contingências nas organizações públicas, em resposta às quais as organizações adaptam suas estruturas.

## METODOLOGIA

O presente estudo adotou como estratégia de pesquisa o estudo de caso, visto que essa técnica permite o agrupamento de um número expressivo de dados, a partir de processos dinâmicos, dentro de seu contexto real, utilizando-se de várias fontes de evidência (YIN, 2001).

Stake (2005) classifica os estudos de caso nos seguintes tipos: intrínseco, instrumental e múltiplo. O primeiro consiste naquele estudo em que o caso interessa pela sua relevância e particularidade, sem pretensão de se generalizar ou comparar com outros casos. O segundo consiste naqueles estudos em que o caso é isolado e investigado em profundidade, porém o pesquisador tem a intenção de compará-lo ou usá-lo como representante de toda uma classe de casos. Finalmente, o tipo múltiplo equivale aos tipos de estudo em que o caso particular é menos relevante, interessando, a esse fim, o estudo em conjunto para identificar um fenômeno ou uma condição de uma coletividade.

Diante desses elementos, esta pesquisa delimitou como caso a adesão ao Sistema UAB por uma IFES, que poderia ser qualquer uma que cumprisse tal requisito. Assim, a IFES escolhida foi a UFRGS, por ter sido integrada ao Sistema UAB por acasão do primeiro edital de seleção, publicado em 2005, ofertante, em âmbito nacional, de cursos de graduação e pós-graduação de reconhecida qualidade.

Esta investigação, portanto, é estudo de caso do tipo intrínseco, porque explora em profundidade o caso de adesão ao Sistema UAB pela UFRGS. Todavia, pelas características de homogeneidade estrutural das IFES, este caso pode apresentar elementos de um caso instrumental.

Os dados foram coletados a partir de consultas aos seguintes documentos secundários: ofícios e editais, à época de 2006 e 2007 da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)<sup>2</sup>, portarias do MEC, da CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), comunicados, ofícios, editais, atas da CAPES, Estatuto e Regimento da CAPES, Relatórios de Gestão da UFRGS desde 2005, as Resoluções do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que tratavam da educação a distância na UFRGS; a lei orçamentária desde o ano de 2000, além de documentos contábeis e de pessoal – folhas de pagamento.

2. A SEED foi criada pelo Decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996, com os objetivos de promover e implementar a política de educação a distância e a adoção de tecnologias de comunicação e informação no País.

Complementarmente foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com profissionais de proeminência em suas respectivas áreas de atuação na gestão acadêmica e administrativa na UFRGS, selecionados a partir dos dados secundários, que apontaram os temas que deveriam ser aprofundados, a saber: funcionamento do Sistema UAB, percepção da UFRGS sobre a política de expansão de vagas por meio do Sistema UAB, orçamento, pessoal e funcionamento dos cursos.

Para isso, foram realizadas onze entrevistas de diferentes naturezas para os seguintes atores: Pró-Reitor de Graduação e ex-Secretário de Educação a Distância, Pró-Reitor de Pós-Graduação, Secretária de Educação a Distância, Gestor<sup>3</sup>, Pró-Reitor de Planejamento e Administração, Diretor de Planejamento Orçamentário, Coordenadores dos Cursos e dois técnicos-administrativos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas com o objetivo de facilitar a análise.

Os dados foram analisados sob a perspectiva interpretativa, identificando padrões recorrentes ou temas comuns, cuja apresentação baseia-se na descrição e discussão de resultados a partir do referencial teórico do estudo (MERRIAM, 2002). A análise adotou a certificação e o cruzamento das fontes e das informações com o objetivo de descobrir possíveis incoerências ou contradições resultantes de dados supostamente processados de forma equivocada (GIL, 2008).

Estabelecidos os procedimentos de coleta e análise, passa-se à apresentação dos principais fundamentos teóricos que sustentam a análise dos dados empíricos e à descrição e discussão dos resultados.

## **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA UAB**

O Sistema UAB foi oficializado no ano de 2006, por meio do Decreto nº 5.800, com a finalidade de desenvolver a modalidade de educação a distância para expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006). Para consecução do seu objetivo, o Sistema UAB foi organizado a partir do ideal de formação em rede, em que as entidades públicas assumiriam as seguintes funções: 1) a CAPES, a de planejamento, fomento e avaliação; 2) as Instituições de Ensino Superior públicas, de desenvolvimento das ofertas dos programas e cursos de ensino superior; e 3) os estados e município, a de constituição e de manutenção dos polos de apoio presencial.

Em conjunto, essas estruturas viabilizam os cursos de nível superior a distância, que são implementados a partir da promulgação de editais pela Diretoria

3. A pessoa não autorizou a sua identificação.

de Educação a Distância (DED) da CAPES. Com esses editais, a DED chama as IFES para ofertarem cursos de nível superior a distância com quesitos estratégicos (áreas do conhecimento preferenciais, público-alvo de interesse, regiões geográficas prioritárias, quantitativos de vagas, etc.) e oferece, para isso, contrapartidas financeiras para contratação de pessoal e para custeio das atividades acadêmicas.

O modo de organização do Sistema UAB, evidentemente baseado na promulgação de editais de gerência da DED/CAPES, promoveu mudanças significativas na gestão administrativo-acadêmica da educação a distância das IFES, o que requer, para a sua melhor compreensão, a análise do seu funcionamento no caso escolhido: a UFRGS.

## O SISTEMA UAB NA UFRGS

Os dados coletados evidenciaram que a UFRGS começou a desenvolver e a fomentar a educação a distância ainda na década de 1990, do que resultou a criação da sua Secretaria de Educação a Distância (SEAD), que, mais tarde, protagonizou a adesão aos editais do MEC que marcaram o início do Programa Pró-Licenciatura e a oferta de cursos de graduação a distância pela UFRGS. Esse programa transformou o cenário institucional da UFRGS em favorável à oferta de cursos a distância. Assim, diante da publicação dos editais conhecidos como “UAB 1” e “UAB 2”, que deram início à implantação do Sistema UAB no âmbito nacional, a UFRGS passou naturalmente a integrar esse Sistema ofertando, desde 2006, o seguinte quadro de cursos e vagas:

**TABELA 1. ofertas de cursos na UFRGS no âmbito do Sistema UAB (2006-2014)**

Nível do Curso	Cursos	Vagas ofertadas	Estudantes Matriculados	Estudantes Concluintes
		Quantidade		
Bacharelado	1	600	432	-
Especialização	8	4.230	4.127	950
Extensão	4	2.606	770	770
Licenciatura	1	300	186	-
Tecnólogo	1	1.110	815	313
<b>Totais</b>	<b>16</b>	<b>8.846</b>	<b>6.330</b>	<b>2.033</b>

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da SEAD/UFRGS.

O aumento significativo de vagas nos cursos a distância demandou a ampliação da estrutura da UFRGS para a realização das seguintes ações: 1) ministrar aulas a distância; 2) realizar encontros pedagógicos em polos de apoio presencial; 3) produzir, revisar e imprimir material didático; 4) administrar e secretariar os cursos; 5) prestar assessoria em informática aos cursos; 6) capacitar o quadro de pessoal em EaD; e 7) promover o desenvolvimento e o uso de

recursos educacionais tecnológicos. Essas ações estão distribuídas entre as Unidades Universitárias<sup>4</sup>, que desenvolvem cursos do Sistema UAB, e a SEAD, que abrigou a Coordenação UAB<sup>5</sup>.

A realização de todas as atividades do Sistema UAB exigiu significativos esforços de pessoal na UFRGS, resultando em um aumento do seu tamanho. A ampliação da sua estrutura deu-se a partir do recebimento de vagas de docentes e de servidores técnico-administrativos de provimento efetivo por concurso público e recursos orçamentário-financeiros para efetivar as contratações temporárias de pessoal.

Na UFRGS, o recebimento de recursos orçamentário-financeiros mediante a celebração do Termo de Cooperação, como é o caso do Sistema UAB, enquadra-se como um tipo de “interação acadêmica”. Esse enquadramento permite a transferência desses recursos à execução da Fundação de Apoio da UFRGS (FAURGS) e a cedência de servidores técnico-administrativos e docentes da UFRGS, de forma remunerada ou não, até o limite de 10 (dez) horas semanais de dedicação às interações acadêmicas.

Os dados demonstram que grande parte dos recursos do Sistema UAB foram repassados à FAURGS e que o custeio para pagamento de serviços de terceiros (pessoa física, incluindo obrigações tributárias, ou jurídicas), juntamente com as bolsas de estudo e pesquisa administradas diretamente pela DED, tornaram-se o principal mecanismo de provimento de pessoal. Essa constatação é corroborada pela análise da estrutura organizacional da SEAD e de duas Unidades Universitárias que desenvolvem cursos do Sistema UAB na UFRGS.

4. Designação adotada no Estatuto da UFRGS.

5. Cada IES, por meio do seu reitor, indica dois representantes para a função de coordenador UAB e coordenador UAB adjunto.

**TABELA 2. Composição do quadro de pessoal da SEAD**

Divisões SEAD	Estatutário	Temporário bolsista*	Total	Estatutário Bolsistas
Gabinete	4	0	4	3
Coordenação UAB	1	-	1	1
Gerência Administrativa	7	1	8	4
Coordenação Acadêmica	18	8	26	9
NAPEAD	4	8	12	2
Polo de Apoio Presencial	2	1	3	1
NUTED	0	2	2	0
CPD	2	7	9	2
Total	38	27	65	22

\* critério: tenha recebido pelo menos três bolsas no 2º semestre de 2014.

Fonte: elaborado pelos autores a partir das folhas de pagamento da UFRGS, FAURGS e SGB/CAPES.

Os dados da Tabela 2 permitem inferir alguns aspectos relevantes sobre a composição e a natureza do vínculo dos profissionais que desempenham atividades relacionadas ao Sistema UAB: 1) a proporção de pessoal efetivo (estatutário) – docentes e técnicos-administrativos – foi de 58,46%; 2) 57,89% desse efetivo recebeu, complementarmente às suas remunerações, bolsas

FAURGS/CAPES; e 3) do quadro total de pessoal, 41,54% teve vínculo temporário, exclusivamente remunerados por bolsas FAURGS/CAPES.

Os números ainda são mais expressivos nos cursos, conforme dados da Tabela 3.

**TABELA 3. Composição do quadro de pessoal - segunda edição de um curso de bacharelado e de um curso de especialização**

Funções na UAB	Estatutário	Temporário bolsista*	Total	Estatutário Bolsistas
Coordenador de Curso	2	-	2	2
Coordenador de Tutoria	1	2	3	1
Professor Pesquisador	15	2	17	15
Tutor Presencial	-	25	25	-
Tutor a Distância	1	68	69	1
Secretaria de Curso	4	6	10	4
Total	23	103	126	23

\* critério: todos que receberam bolsas no 2º semestre de 2014.

Fonte: elaborado pelos autores a partir das folhas de pagamento da UFRGS, FAURGS e SGB/CAPES.

É possível observar que os quadros de pessoal dos cursos têm uma equipe majoritariamente composta por pessoas de vínculo temporário. Cabe destacar os seguintes aspectos: 1) a proporção de pessoal efetivo (estatutário) foi de 18,25%; 2) 100% desse efetivo recebeu, complementarmente às suas remunerações, bolsas FAURGS/CAPES; e 3) do quadro total de pessoal, 81,75% teve vínculo temporário, exclusivamente remunerados por bolsas FAURGS/CAPES.

A estrutura de pessoal para os cursos do Sistema UAB foi um dos principais pontos destacados nas falas dos entrevistados. Nessa perspectiva, foi dito que as atividades do Sistema UAB não são contabilizadas nas atividades docentes, razão pela qual são compensadas pela remuneração adicional de bolsa, cuja implicação imediata é a sobrecarga de trabalho. Além disso, outro fator citado reiteradamente foi a problemática da tutoria, por ser uma atividade estritamente desenvolvida por bolsistas. A insuficiência de técnicos-administrativos para desempenhar as funções de apoio aos cursos também foi outra questão apontada como preocupante, visto que a maioria das secretarias de cursos são viabilizadas primordialmente pela contratação de bolsistas (60%), de caráter temporário, o que acarreta para UFRGS alta rotatividade, perda do conhecimento acumulado e a ampliação do esforço para treinamento.

Então, é possível depreender dos dados que o crescimento de tamanho da UFRGS pela ampliação de funcionários de provimento efetivo foi insuficiente para atender a demanda do Sistema UAB. Essa afirmação tem respaldo no fato de que 73,77% da força de trabalho estatutária (servidor público) enquadrou-se na perspectiva da intensificação do trabalho, mediante a acumulação de bolsas FAURGS/CAPES às remunerações pertinentes ao exercício das atribuições do cargo para o qual foram nomeados, sob o argumento de que

desempenham atividades adicionais a sua carga horária contratual. Ademais, 68,06% da força total de trabalho da UFRGS para os cursos UAB se configura pela contratação temporária e de vínculo precário, também remuneradas por bolsas FAURGS/CAPES.

Quanto à comunicação para desenvolvimento dos cursos do Sistema UAB na UFRGS, é possível verificar que os coordenadores de curso são incitados recorrentemente a estabelecer o contato com a coordenação UAB para esclarecer procedimentos padronizados pela CAPES, por meio do Termo de Cooperação. Contudo, segundo os entrevistados, a grande maioria dos esclarecimentos envolve questões como: adaptação ao projeto político-pedagógico, seleção de alunos e quadro de pessoal, carga horária, que poderiam ser facilmente elucidadas no âmbito das instâncias administrativas e colegiadas da UFRGS, se o curso fosse de sua iniciativa.

## **O SISTEMA UAB E O GERENCIALISMO NAS IFES**

A criação do Sistema UAB foi uma das respostas políticas do Governo Federal à demanda da sociedade pela expansão e interiorização do ensino superior público, especialmente na modalidade a distância. No caso do Sistema UAB, os quantitativos atingem tamanha representatividade que poderiam ser associados a uma universidade pública de grande porte. Todavia, essa representatividade não foi atingida com a criação de uma universidade para a oferta de cursos EaD exclusivamente, mas por meio de um arranjo para a sua operacionalização em diversas IFES, por meio de uma série de instrumentos e adaptações estruturais em que se evidenciam características gerencialistas.

Segundo Amaral (2008), as IFES obtêm recursos predominantemente por meio do financiamento por fórmulas. Essa modalidade consiste no estabelecimento de variáveis e indicadores institucionais que compõem uma expressão algébrica dedicada à determinação do valor proporcional de recursos orçamentário-financeiros devido a cada IFES.

No caso da distribuição dos recursos de manutenção e investimentos entre as IFES, elas já vêm, há alguns anos, exercitando um modelo de Financiamento por Fórmulas, implantado em um acordo entre o MEC e a Associação Nacional de Dirigentes das IFES (ANDIFES). Esse modelo considera parâmetros que procuram medir necessidades e desempenho (ANDIFES, 1994). Apesar de todas as deficiências presentes inicialmente em tal modelo, [...] a sua implantação procurou deixar claras as 'regras do jogo' para se obter recursos de manutenção e investimentos, abandonando-se regras desconhecidas que poderiam possibilitar negociações clientelistas (AMARAL, 2008, p. 658).

O Sistema UAB, por sua vez, traz implicitamente o modelo de financiamento contratual, que consiste no estabelecimento de um contrato entre a instituição e o Estado, em que a contratada se “[...] compromete a concretizar um determinado programa ou a atingir determinados objetivos, recebendo para isso uma contrapartida do Estado” (AMARAL, 2008, p. 658). Assim acontece com a UFRGS para o desenvolvimento das ações de EaD: financiamento mediante a pactuação dos termos do edital em instrumentos jurídicos de natureza contratual, nomeadamente o Termo de Cooperação.

Com isso, é possível afirmar que o MEC, por meio da CAPES, adota o contrato como estratégia para expansão das vagas em cursos EaD. A ausência de aporte de recursos orçamentários regular e diretamente à UFRGS para ações de educação a distância, a inseriu em um ambiente de dependência de recursos (orçamentários e de pessoal) que a força a adotar a estratégia de captação de recursos, empreendida pela ação de adesão ao Sistema UAB.

Com o contrato, a UFRGS fica submetida ao controle e ao acompanhamento da DED/CAPES, ao seu poder normativo, às determinações do contrato e aos seus instrumentos administrativos de avaliação de desempenho (relatórios de cumprimento de objeto, *vistorias in loco*) que implicam o aumento ou a redução dos sucessivos aportes de recursos conforme o desempenho auferido, a exemplo da quantidade de alunos formados.

A captação de recursos por meio do Sistema UAB ampliou significativamente as atividades da UFRGS e, por conseguinte, o seu crescimento organizacional, evidente em quantitativos de alunos (Tabela 1) e em ações organizacionais, resultando na diferenciação estrutural (DONALDSON, 1999; MINTZBERG, 2012), visível na SEAD e nas Unidades Universitárias em que os cursos foram desenvolvidos. Foi possível constatar que, nas unidades envolvidas na oferta dos cursos UAB, ocorreu a criação de novas divisões e níveis hierárquicos, com a definição de papéis e níveis de subordinação, representada pela seguinte cadeia de comando: Coordenador UAB, Coordenador UAB Adjunto, Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, docentes e tutores.

A adesão ao Sistema UAB, portanto, demandou uma estrutura hierarquizada e centralizada, contrastando com a estrutura institucionalizada da universidade, que responde a valores como os da autonomia, da pluralidade e da solidariedade na busca e na socialização do conhecimento, viabilizados, historicamente, por uma estrutura organizacional que reúne características da colegialidade, da anarquia organizada, da organização política e da burocracia profissional, que, em tese, permitiriam a ampla participação da comunidade universitária, a diluição do poder e a ausência de uma unidade de controle. Isto é, os papéis requeridos pelo Sistema UAB estão sobrepostos aos papéis

definidos pela estrutura burocrática profissional da Universidade (HARDY; FA-CHIN, 2000; MINTZBERG, 2012).

Na UFRGS, a SEAD passou a desempenhar ações em paralelo às desenvolvidas por outras unidades, por exemplo: assessoria aos projetos político-pedagógicos, desenvolvimento de capacitações, planejamento e execução orçamentária, assessoria orçamentário-financeira aos cursos e prestação de contas, as quais respectivamente são de responsabilidades dos departamentos acadêmicos e das Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Os cursos, por sua vez, tiveram as suas ações subordinadas à Coordenação UAB da UFRGS, que estabelecia a interlocução com a DED para elucidar questões que envolviam a adaptação ao projeto pedagógico, a seleção de alunos e os quadros de pessoal, as quais, até então, eram exclusivamente elucidas no âmbito das instâncias administrativas e colegiadas da UFRGS.

Assim, a análise da estrutura que se estabelece para o desenvolvimento das ações do Sistema UAB na UFRGS permite constatar que há a concentração de atividades na Coordenação UAB e nas Coordenações dos Cursos, que, até então, estavam dispersas pelas várias instâncias da Universidade.

Chama-se, ainda, a atenção para o conceito de crescimento organizacional (tamanho), cujo pressuposto é o aumento do quantitativo de empregados da organização; entretanto, no caso do Sistema UAB no âmbito da UFRGS, o contingente pessoal proveniente de concurso público para os cursos foi relativamente pequeno, visto que apenas 30 vagas de docentes e nove vagas de técnico-administrativos foram disponibilizadas para toda a Universidade que se constitui de 2.749 docentes e 2.731 técnicos-administrativos.

Como visto, a ampliação das atividades do Sistema UAB na UFRGS não configurou um aumento significativo dos quadros de pessoal proveniente de concurso público, mas um estímulo à intensificação do trabalho e às contratações sem vínculo empregatício. A força de trabalho se constitui de servidores públicos, que acumulam bolsas FAURGS/CAPES às suas remunerações e de profissionais contratados temporariamente, com vínculo precário, remunerados exclusivamente por bolsas.

Esses mecanismos de ampliação da força de trabalho para os cursos UAB da UFRGS lesam o concurso público, instauram um caráter precário nas relações de trabalho, instituem a instabilidade, a temporalidade, as baixas remunerações e a impossibilidade de contabilização do tempo dispendido na produção do trabalho. O tempo de trabalho voltado às atividades EaD é dispendioso para quem o executa, visto que compreende o acompanhamento dos alunos em maior número em ambientes virtuais de aprendizagem, a contínua

necessidade de capacitação em tecnologias de informação e comunicação, as orientações dos trabalhos de conclusão dos cursos e o acompanhamento dos estágios profissionais de um maior número de alunos dispersos em uma área geográfica extensa. Isto é, ao mesmo tempo em que as equipes veem suas funções expandirem-se nas atividades EaD, deparam-se com a impossibilidade de incorporar benefícios na carreira (para os estatutários) e direitos trabalhistas (para os temporários).

Não obstante, o estudo realizado na UFRGS mostrou que o conflito mais evidente surgiu em torno da percepção da redução da sua autonomia didático-pedagógica e administrativa, garantida constitucionalmente. Embora a DED/CAPES afirme que a gestão acadêmica e operacional dos cursos do Sistema UAB esteja sob a responsabilidade da UFRGS, os objetivos, as metas e os respectivos orçamentos são previamente determinados pelos editais. À UFRGS termina restando (Coordenação UAB), exclusivamente, a gestão de receitas e despesas com o apoio da FAURGS.

Cabe destacar que, desse modo, o Estado passa da condição de mantenedor para a condição de formulador de objetivos, os quais são concebidos alheamente aos espaços institucionais da Universidade. Com isso, a autonomia constitucional das universidades é ressignificada para a noção de autonomia financeira. Tal autonomia consiste na liberdade para captar recursos financeiros que, no caso, podem inclusive servir para estimular a intensificação de trabalho mediante o pagamento complementar de bolsas a servidores públicos efetivos.

As mudanças estruturais decorrentes do financiamento por contrato associado às mudanças nas relações de trabalho no âmbito da UFRGS para oferta dos cursos do Sistema UAB culminam em uma organização muito próxima do que se esperava com a setorialização do Estado. Em um paralelo, a CAPES, por meio da DED, assume a função gerencial<sup>6</sup>, isto é, de Organização de Compra (GUIMARÃES, 2003) em particular pelas prerrogativas de definir as prioridades de formação, o público-alvo, as formas de implantação e de racionalização do modelo pedagógico, e a UFRGS, com a coordenação da SEAD, assume o papel de prestadora de serviço, contratada – ou chamada a aderir – por meio de editais que delinham as condições em que o serviço deve ser prestado.

A Figura 1 evidencia as semelhanças do Sistema UAB ao modelo que propunha Bresser-Pereira (1996) com a Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), em relação aos setores de serviços não exclusivos, especificamente para educação.

6. Mintzberg (2012) explica que são prerrogativas da função gerencial a alocação de recursos, a resolução de conflitos, as decisões importantes, o monitoramento do desempenho e o desenvolvimento de acordos.

**Figura 1. comparação entre as características da educação como serviço não exclusivo e da educação no Sistema UAB**

<b>Categorias</b>	<b>Educação como serviço não exclusivo (Organização Social)</b>	<b>Educação no Sistema UAB (operado pela UFRGS)</b>
Contrato	Instrumento	Contratos de gestão (programas de trabalho, as metas, os prazos de execução e os critérios objetivos de avaliação).
	Intervenientes	Organização de Compra (Ministérios) e Organização Social de direito privado, sem fins lucrativos.
	Insumos	Recebimento de recursos orçamentários e bens públicos.
Estrutura organizacional		Edital pactuado em termos de cooperação (objeto, as metas, o cronograma de desembolso, prazo de execução e prestação de contas).
		DED/CAPES e UFRGS – instituições públicas que integram o Aparelho do Estado.
		Recebimento de recursos orçamentários, inclusive de custeio e de material permanente.
Autonomia gerencial		Designação da Coordenação UAB pela UFRGS, mas remunerada pela DED/CAPES por meio de bolsa.
		Estrutura vertical. Centralização da decisão na Coordenação UAB e de Cursos. Redução das instâncias da UFRGS envolvidas na oferta de cursos e dos quadros de pessoal de provimento por concurso público.
		Os editais restringem o conceito de autonomia universitária, visto que as decisões se dão alheamente aos espaços institucionalizados da Universidade. Há autonomia na gestão de receitas e despesas, particularmente pela triangulação com a FAURGS.
Flexibilização nas relações de trabalho.		Contratação temporária de profissionais externos, mediante remuneração por bolsas de estudo.
		Contratação com base na CLT.
		Cessão especial de servidor público, que pode perceber vantagens pecuniárias sem a incorporação ao seu salário.
Controle		Pagamento de bolsas aos servidores federais que desempenham atividades do Sistema UAB, porém esses benefícios não são incorporados ao seu salário.
		Contrato de Gestão: resultados esperados/ instrumentos administrativos de medição.
		Apresentação de informações no banco de dados SisUAB durante a execução; relatório ao final; Auditorias <i>in loco</i> ; Editais que medem o desempenho de contratos anteriores.
	Poder normativo.	Atos normativos expedidos pela DED/CAPES.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Guimarães (2003), Bresser-Pereira (1998) e Brasil (1998).

Como se vê, o contrato inerente ao Sistema UAB fez emergir na UFRGS características das Organizações Sociais, conforme idealizava a proposta gerencial de Reforma do Aparelho do Estado, ainda que sem a constituição formal dessa forma organizacional.

Para executar o objeto do contrato do Sistema UAB, a UFRGS recebe aporte de recursos financeiros, inclusive para material permanente, contrata adicionalmente quadros de pessoal e cede parte da carga horária de seus profissionais para as atividades dos cursos do Sistema UAB. Com efeito, a UFRGS passa a ter de lidar com a dicotomia relativa aos dois regimes de trabalho que se estabelecem: o privado e o público, assim como se observa nas Organizações Sociais (GUIMARÃES, 2003), quando se possibilita a cessão de servidores públicos para funções relativas ao contrato de gestão.

Ainda que a iniciativa de aderir a editais para o fomento de cursos EaD tenha partido da UFRGS, essa decisão se deu em um contexto de pressões por expansão do ensino superior e de ausência de aporte de recursos orçamentários regular e diretamente à UFRGS para ações de educação a distância. Configurou-se, assim, um ambiente de dependência de recursos que força a UFRGS a adotar a estratégia de captação de recursos, empreendida pela ação de adesão ao Sistema UAB. Nessa perspectiva, o modelo de adesão ao Sistema UAB configura-se em uma pressão ambiental determinante para a diferenciação estrutural, pois a não adesão aos editais, inviabiliza a oferta de cursos a distância, especialmente os cursos de graduação.

Desse modo, a dependência de recursos representou uma invasão do espaço autônomo da UFRGS, posto que a subordinou a interesses específicos das agendas governamentais, conduzidos pela CAPES. A característica determinística do contrato contrapõe-se ao princípio da autonomia, podendo, sobretudo, comprometer a promoção do avanço do saber e o espaço da universidade como de invenção, descoberta e elaboração de conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Sistema UAB na UFRGS configurou-se em uma estrutura paralela à estrutura burocrática profissional, na qual precisamente se evidenciam as características das Organizações Sociais. Pode-se dizer que a principal mudança é a flexibilização das relações de trabalho, visto que é a partir disso que se consegue viabilizar a autonomia gerencial, a redução da estrutura do Estado, a flexibilidade para contratação de pessoal por meio do pagamento de bolsas de estudo e pesquisa e a execução sem a necessidade de incorrer no aumento da capacidade instalada e de provisão de pessoal em caráter permanente.

Da análise das características das estruturas criadas ou modificadas para conformidade às exigências do Sistema UAB, é possível inferir que há grande similitude com as características das Organizações Sociais, com um agravante: não foram criadas a partir de regulamentação e de iniciativas exógenas, mas mediante submissão de instâncias internas aos mecanismos coercitivos que

têm vigorado para o financiamento de parte das atividades das IFES. Conclui-se, então, que antes mesmo das decisões jurídicas mais recentes, mecanismos flexíveis de gestão, particularmente influenciados pelo gerencialismo na Administração Pública, vem se instalando por dentro das IFES, ainda que não explicitamente sob a denominação de Organizações Sociais.

Cabe, contudo, retomar o argumento pela implantação das Organizações Sociais: eficiência na gestão. Com o caso analisado, há que se pensar o tipo de eficiência que se tem com a adesão ao Sistema UAB, visto que há a centralização da decisão na DED/CAPES, a flexibilização e a precarização do regime de trabalho dos servidores públicos, a disponibilização de serviço precário (sujeito à descontinuidade em razão da instabilidade do financiamento e dos quadros de pessoal) e a desobrigação do Estado na manutenção da educação pública. Essas características tornam-se ameaçadoras quando analisadas sob a ótica da universidade pública, em que deveriam imperar valores como autonomia, pluralismo de ideias, universalismo das descobertas, solidariedade às injustiças e às discriminações, ética e excelência.

Em vias de conclusão, é imprescindível salientar que a iniciativa de expandir vagas no ensino superior público por meio do Sistema UAB é positiva por duas razões principais: por incentivar a oferta de educação a distância e pela gratuidade de cursos em todos os níveis de ensino em diversas regiões do País, especialmente nas pós-graduações *lato sensu* em que essa prática vem se rarefazendo. Por conseguinte, torna-se ainda mais vigorosa a necessidade de se encontrar meios que assegurem a oferta de cursos a distância institucionalmente, de forma gratuita. Os resultados deste trabalho sugerem que os princípios gerenciais derivados da agenda neoliberal contrariam a institucionalização da educação a distância, visto que a oferta de ensino superior de excelência demanda uma estrutura perene, dinâmica e, sobretudo, comprometida com as necessidades da população.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação (UNICAMP)**. São Paulo, v. 13, 2008, p. 647-680.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 outubro de 1988, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, Imprensa Oficial, novembro 1995.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. **Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 maio 1998, seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. **Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 março 1999, seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jun. 2006, seção 1, p. 4. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 14 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. ADIN n.º 1.923/DF. Relator: BRITTO, Ayres. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 maio 2015a, seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticia-NoticiaStf/anexo/Voto\\_\\_ADI1923LF.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticia-NoticiaStf/anexo/Voto__ADI1923LF.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Portal da legislação**: governo federal. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público (Brasília)**. Brasília, DF, v. 47, n.1, 1996, p. 7-40.

\_\_\_\_\_. As organizações sociais. *In*: BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a Cidadania**. São Paulo: Editora 34, 1998.

DONALDSON, L. Teoria da Contingência Estrutural. *In*: CLEGG, Stewart; HARDY, Cynthia; NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**, v. 1. São Paulo: Atlas, 1999.

DONALDSON, L. Following the Scientific Method: How I Became a Committed. Sage Publications Inc. **Organization Studies**, London, n. 26, 2005, p. 1071-1088.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, T. A. O modelo Organizações Sociais: lições e oportunidades de melhoria. **Revista do Serviço Público**. Brasília, DF, v. 54, n.1, 2003, p. 97-115.

HARDY, C.; FACHIN, R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

LIMA, K. Contra-reforma nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n.º 44, 2009, p. 147-157.

MACHADO-DA-SILVA, C. Modelos burocrático e político e estrutura organizacional de universidades. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Pós-Graduação em Administração. **Temas de administração universitária**. Florianópolis: CPGA, 1991.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

MERRIAM, S. B. Introduction to Qualitative Research. *In*: MERRIAM, S. B. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. 1. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2002. Disponível em: <[http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction\\_to\\_qualitative\\_research/introduction\\_to\\_qualitative\\_researchr.pdf](http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_researchr.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. 2. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The sage handbook of qualitative research: Third Edition**. London: Sag., 2005, p.443-466.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

# ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE QUÍMICA: O TESTE DE ADULTERAÇÃO DA GASOLINA EM FOCO

---

## **Ademir de Souza Pereira**

Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Doutorando em Educação para a Ciência na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma estratégia intitulada como estudo de caso que se refere ao teste de adulteração da gasolina realizado em postos de combustíveis. A teoria de David Ausubel foi utilizada para mediar a compreensão dos alunos em relação ao estudo feito. A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de trinta e dois alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, que analisaram um caso e expressaram seus argumentos através de um questionário. Por meio da análise, foi possível verificar uma nova organização dos conceitos utilizados pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Adulteração. Ensino de Química. Estudo de caso.

## ABSTRACT

This paper presents a strategy called a case study that refers to the gasoline adulteration test carried out at gas stations to investigate a potential adulteration of gasoline. David Ausubel's theory was used to mediate students' understanding. The research has a qualitative character and thirty-two students from the third year of high school participated in the research. The students analyzed a case and expressed their arguments through a questionnaire. Through the analysis it was possible to verify a new organization of the concepts used by the students.

**Keywords:** Adulteration. Chemistry teaching. Case study.

## INTRODUÇÃO

Na área da educação, comumente se fala que a contextualização é um alicerce para edificar o ensino com eficiência, para que os alunos possam assimilar os conhecimentos transmitidos em sala de aula. Segundo o PCN+ (2002), o “contextualizar” não é somente levar em consideração o contexto onde o educando está inserido, mas também propor situações reais embasadas no conhecimento científico para que, a partir de um dado conteúdo, o aluno possa propor soluções para tentar resolver situações-problema.

Assim, Gil (1995) destaca que uma estratégia de ensino em sala de aula é o estudo de caso, que vem sendo amplamente utilizado em várias áreas do ensino, pois envolve a análise de um fato ou situação-problema e a consequente solução baseada em dados previamente elaborados envolvendo conhecimento científico. Esta técnica é aconselhável nas etapas iniciais da abordagem de temas complexos, para a formulação de hipóteses ou reestruturação do problema.

Em geral, é apresentado um problema para que seja feita a análise e demonstrado as possíveis soluções. O fato apresentado pode ser uma situação da realidade, onde o aluno possa se inserir como um sujeito ativo e responsável pelo problema abordado. O professor, ao elaborar o caso a ser estudado, deve estar atento aos detalhes e aos pontos relevantes para que a situação tenha potencialidades didáticas e, dessa maneira, possa contribuir para o processo de aprendizagem.

Segundo Hereib (1998), as metodologias de ensino que envolvem estudos de caso podem ser elaboradas e apresentadas aos alunos oralmente ou por escrito, em que o professor pode ler ou apresentar na forma de texto para o grupo de alunos uma determinada situação problema de modo que haja possibilidade de investigação, ou por meio da apresentação de um filme, reportagem, documentário ou de fotos e imagens.

A criatividade para elaboração do material deve ser livre, conforme destaca Gil (1995):

O estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório (GIL, 1995, p.23).

Desta maneira, a etapa final, sugerida pelo autor acima (a elaboração de relatório), pode ser um questionário sobre as situações abordadas no caso em questão.

Nesse contexto, experimentos com gasolina têm demonstrado potencialidades didáticas, visto que está presente em vários trabalhos na área de ensino. A título de exemplificação, Dazzani (2003) relata o experimento explorando conceitos químicos na determinação do teor de álcool na gasolina, no qual as propriedades físicas e conceitos químicos foram utilizados para que os alunos explicassem os fenômenos envolvidos a partir da estrutura molecular. A autora relata que na aplicação em sala de aula verificou-se um aprimoramento dos conceitos de densidade, solubilidade e teor, que foram abordados a partir da estrutura das moléculas envolvidas.

Conceitos como solubilidade, miscibilidade, polaridade e densidade, que estão relacionados com as interações intermoleculares, são discutidos por pesquisadores na área de ensino de ciências (ROCHA, 2001; ROSSI, 2008; FRANCISCO JR, 2008), embora existam livros do Ensino Médio que tratam o assunto de maneira superficial, o que acaba por induzir a erros conceituais, sobretudo quanto à determinação da polaridade das moléculas (FARIAS, 2006).

Para a pesquisa qualitativa que permeia este trabalho, Ludke e André (1986) descrevem que neste tipo de estudo pode ser abordadas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, sendo que estes dois tipos de enfoques vêm ganhando aceitação e credibilidade na área de ensino.

Desse modo, este trabalho apresenta a estratégia de ensino intitulada como estudo de caso que aborda o teste de adulteração da gasolina, no qual os alunos são convidados a responder questões que envolvem conceitos científicos, como forma de promoção de debates em sala de aula.

## TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1980), que norteou o desenvolvimento, a organização e a avaliação deste trabalho, baseia-se no cognitivismo, que trata os processos mentais elucidando como se dá a construção do conhecimento dentro da mente do ser humano, por meio da descoberta ou por simples recepção.

No processo da descoberta, o conteúdo principal daquilo que será aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo sujeito para que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980). A tarefa do aluno, nesse caso, é descobrir algo, e para que isso ocorra, ele deve ser capaz de unir informações, integrá-las aos seus conhecimentos prévios e, com isso, reorganizar as novas informações de tal forma que consiga chegar à resposta final desejada. Já no processo por recepção, o sujeito deve incorporar ou internalizar o material (lista de sílabas sem sentido ou adjetivos emparelhados, um poema ou um teorema geométrico) que lhe é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma ocasião futura.

Para verificar se o processo e a construção do conhecimento foram significativos, devem ser levados alguns fatores em consideração. A teoria ausubeliana preconiza que não devem ser feitos testes simples, solicitando aos alunos, por exemplo, que digam quais os atributos essenciais de um conceito, pois essa prática exige mera memorização de conceitos e fórmulas. Em química orgânica, por exemplo, isto se aplica ao se solicitar que os alunos montem e nomeiem estruturas orgânicas. O estudo de caso é um potencial material a ser adotado na prática do professor em ensino de ciências pois não exige memorização de conceitos, e sim a sua aplicação:

(...) procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar (MOREIRA, 1999, p.35).

Nesta perspectiva, espera-se que o professor elabore atividades ou testes que exijam dos alunos aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula. Assim, testes de compreensão devem ser, no mínimo, fraseados e apresentados em um contexto diferente daquele apresentado durante a aula.

Segundo Ausubel, Novak e *Hanesian (1980)*, a verificação da aprendizagem significativa ainda pode ser diagnosticada durante o próprio método empregado, por meio da reconciliação integrativa e a diferenciação progressiva, pois são processos que ocorrem na medida em que a aprendizagem acontece. Durante o estudo de caso, os alunos expressam seus argumentos, sendo possível verificar a assimilação dos conceitos.

Ausubel, Novak e *Hanesian (1980)* realçam ainda como é extremamente importante o interesse do aluno em participar ativamente do processo de aprender. Comenta que uma determinada proposição pode ser potencialmente significativa, no entanto, se a intenção do aluno é somente memorizá-la de maneira arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como o produto da aprendizagem serão mecânicos. E, inversamente, não importa se a disposição do aluno esteja dirigida para aprender significativamente se o processo e o produto da aprendizagem não forem significativos. No entanto, sabe-se que alguns alunos não obtêm um desempenho satisfatório na aprendizagem de determinados conceitos, mesmo apresentando pré-disposição para isso. Isso ocorre quando a organização do método do ensino ou mesmo o ambiente não se encontram vinculados ao contexto do aluno, que se vê na alternativa, portanto, de tentar aprender de forma automática, o que lhe dá mais confiança em obter resultados satisfatórios.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada com alunos do período matutino, do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola periférica pertencente à rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. Os alunos que participaram desta pesquisa possuíam faixa etária entre 16 e 20 anos. Os alunos moravam perto da escola, na zona rural ou em reserva indígena.

A metodologia utilizada na pesquisa apresenta um caráter qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994), sendo o ambiente onde foi realizada a pesquisa a própria sala de aula, com o professor da turma na figura do pesquisador. Inicialmente, foi realizada uma investigação durante a aula expositiva e o pesquisador verificou que os alunos apresentavam muitos conceitos errôneos sobre o conteúdo de interações intermoleculares, necessitando de uma intervenção para poder organizar tais conceitos em suas estruturas cognitivas. Em uma

segunda aula, foi realizado o experimento: teste de adulteração da gasolina conhecido nos postos de combustíveis como “teste da proveta”.

Durante todo o desenvolvimento, foi dada ênfase ao processo investigativo e este se tornou o alvo principal da pesquisa, ou seja, a interação dos alunos com o caso em questão, sendo os argumentos e as respostas expressadas representando os principais dados colhidos. A análise de dados foi realizada por meio da quantificação de respostas e a classificação e coerência com relação aos conceitos científicos abordados em sala de aula.

Ludke e André (1986) se referem a sete características para este tipo de investigação qualitativa:

(1) visam à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.53).

Na abordagem metodológica, inicialmente os alunos tiveram aula expositiva com o professor-pesquisador sobre o conteúdo de interações intermoleculares e polaridade das moléculas. Em seguida, foi realizada uma atividade experimental com a utilização do teste de determinação do teor de álcool na gasolina.

Na etapa seguinte, foi apresentado aos alunos o texto sobre a adulteração da gasolina com as questões que abordaram os conceitos químicos apresentados em sala de aula.

## **A ESTRATÉGIA ESTUDO DE CASO**

Sá e Queiroz (2009) promovem a estratégia de se trabalhar com estudos de caso no ensino de ciências como meio de proporcionar em sala de aula um ambiente no qual os alunos possam argumentar sobre um determinado conceito e relacionar este com diversos problemas existentes em uma sociedade.

Esta etapa, no presente estudo, teve duração de uma aula, na qual os alunos, individualmente, fizeram a leitura de um texto preparado pelo professor-pesquisador, que simulou uma reportagem que abordava a adulteração dos

combustíveis. O texto narra a ação de um personagem fictício, que procura um posto de combustível e solicita que o frentista desenvolva o teste, para determinar o teor de álcool na gasolina. Não satisfeito, o senhor procura um profissional da área de Química, para que o mesmo lhe explique uma série de questionamentos a respeito dos conceitos envolvidos no teste. Após as devidas explicações, o profissional lhe faz alguns questionamentos que, pela dinâmica proposta à classe, devem ser respondidos pelos alunos.

Ao final da aula e após entregarem seus argumentos expressos em uma folha de resposta, foi feita uma discussão do texto, com a participação de todos os alunos, sob a orientação do professor-pesquisador que atuou como moderador.

A atividade foi disposta conforme o quadro 1.

#### **QUADRO 1. Atividade Adulteração da gasolina**

##### ***Adulteração da gasolina***

*Seu Carlos é um senhor de 52 anos, e todo dia pela manhã lê o jornal impresso que recebe em sua casa. Na primeira folha do jornal lê a seguinte manchete: "Aumento da mistura de álcool na gasolina". A reportagem chama a sua atenção e ele, então, folheia o jornal até a página que comenta sobre a manchete inicial. Durante essa leitura, observa que o governo autorizou o aumento de 23% para 25% de álcool etílico anidro na gasolina distribuída no mercado nacional. Na mesma reportagem, o autor da matéria relata os possíveis danos que um carro, com a gasolina acima desses percentuais, pode apresentar. Justamente, o carro de seu Carlos, anda apresentando as mesmas alterações que consta da reportagem, ou seja, rendimento insatisfatório do veículo, com perda de potência do motor, e aumento do consumo de combustível.*

*Como sempre abastece no mesmo posto de combustível, o Sr. Carlos procura o frentista para conferir a qualidade da gasolina. Solicita, então, que o frentista realize o "teste da proveta", que é indicado pela Agência Nacional de Petróleo (ANP) para determinar o teor de álcool presente na gasolina.*

*Durante o teste, o Sr. Carlos fica surpreso de como o volume da fase aquosa (água + álcool) aumentou quando entrou em contato com a gasolina. Entusiasmado, ele vai logo perguntando, ao frentista:*

*- Qual o motivo do aumento desse volume?*

*- Meu senhor, eu não sei lhe informar, pois eu só realizo o teste e comparo com uma tabela para saber se a gasolina está ou não fora dos padrões.*

Após realizar o teste e calcular os valores, percebem que a porcentagem é de 23 %, estando dentro, portanto, dos limites permitidos pela ANP.

Curioso, como sempre, o Sr. Carlos vai até a casa de um amigo, químico, e solicita que o amigo lhe explique o teste. Após as devidas explicações, nas quais apresenta as razões para o álcool ter sido extraído pela água, o amigo procurando verificar se o Sr. Carlos realmente conseguiu assimilar o que acabara de ouvir; lhe faz o seguinte questionamento:

1 - Por que o álcool foi extraído pela água?

2 - Se colocasse em uma proveta, querosene + gasolina + água:

a) essa mistura de substâncias formaria um sistema heterogêneo ou homogêneo?

b) a água poderia extrair o querosene (que estava, inicialmente, dissolvido na gasolina)? Por quê?

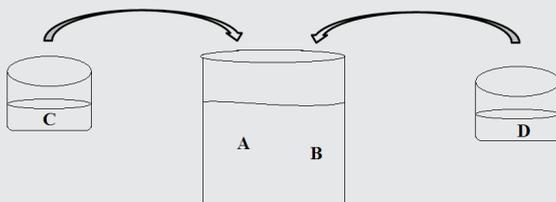
**Obs.** O querosene e a gasolina pura são constituídos de moléculas de hidrocarbonetos que são apolares, já a água é constituída de moléculas polares.

3 – Em uma mistura homogênea de duas substâncias, A (polar) e B (polar), responda:

a) O que acontece se for adicionado a esta mistura uma substância C (apolar)? Por quê?

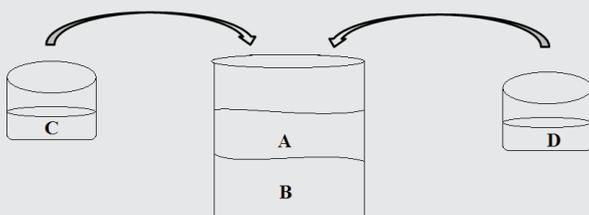
b) O que acontece se for adicionado a esta mistura uma substância D (polar)? Por quê?

Veja o esquema para essa questão



4 – Em uma mistura heterogênea de duas substâncias, A (polar) e B (apolar), o que acontece se for adicionado ao mesmo tempo uma substância C (apolar) e uma substância D (polar)?

Veja o esquema para essa questão



Pelo que consta na reportagem, os alunos devem responder as perguntas que o profissional de Química faz para o senhor Carlos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do questionário foi permeada pela teoria de Ausubel, considerando a organização conceitual da estrutura cognitiva, bem como os argumentos que apresentam reconciliação integrativa e diferenciação progressiva. A partir disto, foram elaborados os critérios descritos no Quadro 2:

**QUADRO 2. Critério para classificação das respostas do questionário aplicado após o procedimento experimental – organizador prévio**

Correta	Respostas ou argumentações com organização hierárquica e coerente com os conceitos científicos apresentados em sala de aula. Foram consideradas, também como corretas, as respostas que não comprometeram o conceito destacado. Exemplo: utilização de conceitos de polaridade e abandono da explicação em torno da densidade das substâncias envolvidas.
Parcialmente correta	Respostas ou argumentações com nível intermediário de organização hierárquica, que apresentam conceitos incoerentes, mas que não invalida a resposta.
Incorreta	Respostas ou argumentações sem organização, incoerentes, mencionando conceitos assimilados de forma errônea e /ou frases que invalidam a resposta.

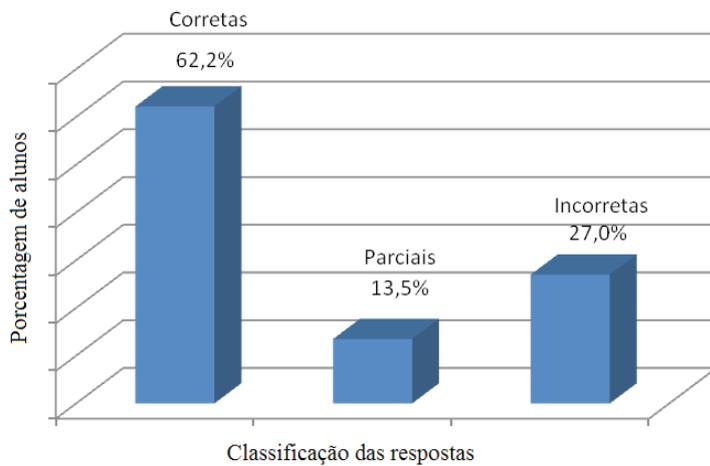
Aproximadamente 62% dos alunos que responderam à primeira questão do questionário - “Por que o álcool foi extraído pela água?” - mostraram ter assimilado o conceito de polaridade e organizado as suas respostas apresentando argumentos coerentes com nível de organização relevante. Não foi observada a utilização do conceito de densidade em suas respostas, conceito que foi amplamente utilizado nas respostas às questões do primeiro questionário (1ª etapa).

Como os estudos sobre a aquisição e retenção do conhecimento não se restringem somente aos contextos da instrução formal, pois a discussão das questões sociais reveste-se de fundamental importância para uma eficiente aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), o professor-pesquisador utilizou este momento para uma ampla discussão sobre os aspectos sociais envolvidos na utilização da gasolina.

Comparando as respostas dos questionários (1ª e 4ª etapas): “Na gasolina atual, existe uma porcentagem de álcool etílico dissolvido. É possível separar essa quantidade de álcool da gasolina? Como você acha que é possível essa separação?” (1ª etapa); e “Por que o álcool foi extraído pela água?” (4ª etapa), verificamos que o mesmo aluno que anteriormente tinha utilizado o conceito de destilação: *Sim, a separação é feita pelo processo de destilação ou quando fervemos, pois o álcool evapora e a gasolina fica pura*, após a aplicação do organizador prévio, passou a utilizar os argumentos de polaridade: *Porque a água é polar e o álcool pode ser polar ou apolar, o álcool devido a isso foi extraído pela água pois polar atrai polar*.

A Figura 01 apresenta as porcentagens referentes à primeira questão do questionário aplicado:

**Figura 2. Respostas à primeira questão do questionário adulteração da gasolina (4ª etapa)/ Porcentagem de alunos x classificação das respostas**



Algumas respostas que foram classificadas como parcialmente corretas (13,5%) apresentaram alguns equívocos provenientes da nomenclatura por eles empregada (polar e apolar), como podemos observar no argumento de um dos alunos:

vejamos bem, polar dissolve polar e apolar dissolve apolar, portanto a água apolar e o álcool é apolar/polar, a gasolina é apolar (RESPOSTA ALUNO).

Nesta colocação, nota-se que o equívoco ocorreu, no momento de responder sobre a polaridade da água, respondendo que a água era apolar, porém em todo o discurso em sala de aula, esse aluno demonstrou ter o conhecimento de que a água é uma substância com características polares.

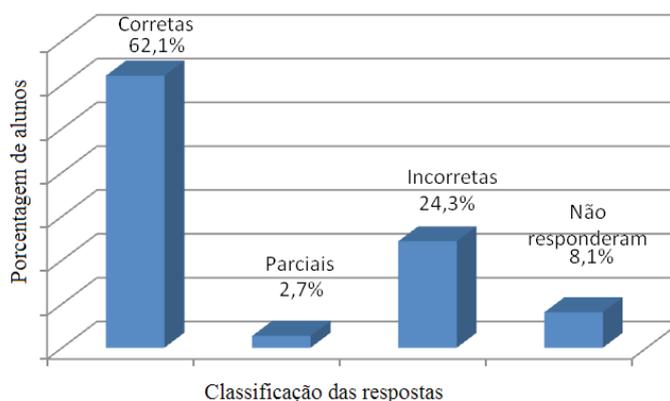
Mesmo nas respostas incorretas, muito embora não se perceba uma completa assimilação ou mesmo retenção dos conceitos apresentados, verifica-se um abandono dos conceitos – densidade, mistura homogênea ou heterogênea – empregados nas respostas ao questionário da 1ª etapa, o que pode ser notado por meio do argumento de dois alunos:

Porque o álcool e a água são substâncias apolares e se juntam; Porque a água tem bastante força polar e a gasolina tem parte de sua estrutura polar e a regra básica diz que semelhante se misturam (RESPOSTAS ALUNOS).

Assim, no que se refere à teoria de Ausubel, verifica-se que não houve retenção dos conceitos apropriados, pois eles não conseguiram organizar suficientemente as respostas.

Na segunda questão, criamos uma situação hipotética na qual o querosene estaria inicialmente miscibilizado na gasolina: - *Se colocássemos em uma proveta querosene + gasolina + água: a) essa mistura de substâncias formaria um sistema heterogêneo ou homogêneo? b) a água poderá extrair o querosene? Por quê?*

**Figura 3. Respostas à segunda questão do questionário adulteração da gasolina (4ª etapa)/ Porcentagem de alunos x classificação das respostas**



O item “a” solicitava que o aluno respondesse se formaria um sistema homogêneo ou heterogêneo. Já o item “b” procurou explorar um fato semelhante ao realizado no experimento organizador prévio, ou seja, a possibilidade da água e o querosene interagirem entre si, onde este último estava, inicialmente, miscibilizado na gasolina.

Conforme a Figura 02, observa-se um índice de 62,1% de respostas corretas, o que reforça a organização conceitual por parte dos alunos, como exemplificam as transcrições a seguir:

- a) heterogênea; b) Não, pois o querosene é apolar e a água é polar .
- a) heterogênea; b) Não, pois a querosene é apolar e a água é polar, não se atraem (RESPOSTAS ALUNOS).

Durante as discussões na sala de aula, alguns alunos mencionaram que “a água não possui força suficiente para retirar o querosene da gasolina”, ou mesmo “como o querosene é apolar este fica junto com a gasolina”.

Tais afirmações, a princípio, podem indicar que esses alunos reconhecem, intuitivamente, a existência de algum tipo de força ou mesmo uma espécie de interação responsável pelo fato do querosene não poder ser extraído pela água, fato já mencionado na análise da 1ª etapa da metodologia (metatexto). No entanto, até agora seus argumentos referem-se basicamente ao simples fato de que um composto é polar e o outro é apolar.

Quanto às respostas incorretas, essas apresentaram equívocos quanto a polaridade das moléculas:

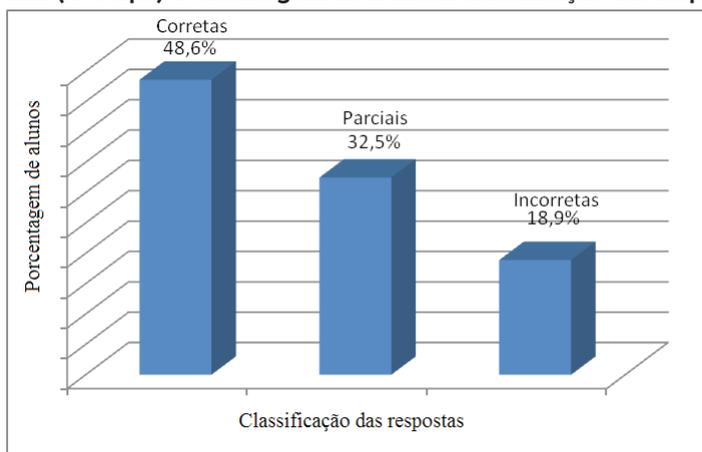
- a) heterogênea; b) Sim, pois o querosene tem parte polar em sua estrutura.
- a) heterogênea; b) Pode, porque dependendo do composto químico, polar e apolar podem se misturar, sendo o caso da água e do querosene (RESPOSTA ALUNO 7).

Nestes casos, como em 24,3% das respostas incorretas apresentadas, percebe-se que esses alunos, embora tenham assimilado o conceito de polar e apolar, não o associaram com a estrutura da molécula.

Menos de 10% dos alunos (8,1%) não responderam ao questionamento. Questionados sobre o motivo, alguns responderam que necessitavam de um maior tempo para assimilar as novas informações e só então, depois, aplicá-las. É interessante notar essa diferença no comportamento dos alunos, pois enquanto uns assimilam e retêm uma informação para poder aplicá-las logo em seguida, em outros não se observa esse processo, necessitando de um tempo maior para que ocorra a assimilação, retenção e aplicação dos conceitos abordados. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) relatam que a diferença na capacidade de assimilação e retenção de informações pode variar de um indivíduo para o outro, conforme as influências sobre a aquisição de conceito, experiências de anos anteriores, nível de Q.I., disponibilidade da experiência empírico-concreta e, principalmente, na disposição para aprendizagem.

Na terceira questão, - *Em uma mistura homogênea de duas substâncias, A (polar) e B (polar), responda: a) O que acontece se for adicionado a esta mistura uma substância C (apolar)? Por quê? b) O que acontece se for adicionado a esta mistura uma substância D (polar)? Por quê?* -, foi apresentada uma mistura composta por uma substância A com caráter polar e uma substância B, com caráter apolar. Foi solicitado aos alunos que explicassem o que aconteceria se fosse adicionado separadamente a essa mistura: uma substância C apolar e uma substância D polar.

**Figura 4. Respostas à terceira questão do questionário adulteração da gasolina (4ª etapa)/ Porcentagem de alunos x classificação das respostas**



As respostas corretas deste item foram as que obtiveram a menor porcentagem em comparação com as demais questões, com um percentual de 48,6%, (Figura 03). Neste sentido, acredita-se que a questão exigiu dos alunos uma organização conceitual diferente das apresentadas até o momento. Entre as

respostas parciais, essa foi a que obteve um índice maior – 32,5% -, o que indica baixa assimilação e organização de conceitos, como nas seguintes exposições:

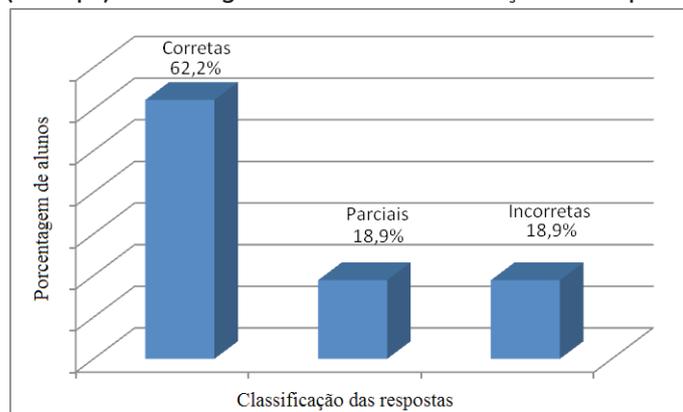
- a) a polaridade será menor, porque polar + apolar não se misturam; b) a polaridade será maior, porque polar + polar se dissolve e aumentará o volume.
- a) se misturará com a substância B e ficará heterogênea. b) se dissolve, pois semelhantes como no caso A (Polar) + D (Polar) se misturam e camadas de heterogêneas surgem (RESPOSTAS ALUNOS).

Respostas consideradas incorretas totalizaram 18,9 %.

- As misturas irão se misturas, pois é uma mistura homogênea onde não há separação de fases(RESPOSTAS ALUNOS)..

A quarta questão - *Em uma mistura heterogênea de duas substâncias, A (polar) e B (apolar), o que acontece se forem adicionadas ao mesmo tempo, uma substância C (apolar) e uma substância D (polar)?* – que foi similar à questão anterior, propôs que o aluno imaginasse que tipo de sistema seria formado ao se adicionar uma mistura de duas substâncias C e D, de polaridades diferentes, a um sistema heterogêneo que possua um composto A polar e B polar.

**Figura 5. Respostas à quarta questão do questionário adulteração da gasolina (4ª etapa)/ Porcentagem de alunos x classificação das respostas**



As respostas corretas totalizaram 62,2% (Figura 04).

- A substância A (polar) se misturaria com a substância D (polar), a substância B(Apolar) se misturaria com a substância C(apolar), formando duas fases.

As respostas parcialmente corretas totalizaram 18,9%, o que demonstra que os alunos entenderam o conteúdo, não conseguindo, entretanto, formular a resposta corretamente na resolução de problemas, permanecendo, conforme as transcrições abaixo, intensa confusão dos termos “misturar” e “dissolver”.

- Vão aumentando na mesma proporção que as substâncias forem sendo colocados. Polares e Apolares.
- A mistura D se misturaria com a substância A. E a substância Apolar (C) se diluiria na substância B.
- A substância polar se mistura a substância polar, e a mistura apolar se mistura com a substância apolar. Mas como a mistura é heterogênea ela não se mistura.

Respostas incorretas totalizaram 18,9%, comprovando que o aluno não consegue visualizar situações do seu cotidiano e relacioná-los aos conceitos de polaridade, conforme solicitado:

- Acho que a mistura A não se mistura com a D, e a mistura B, não se mistura com a C, pois é uma mistura heterogênea onde há separação de fases.
- Ocorre uma mistura de quatro fases, porque polar se dissolve em apolar.

Respostas incorretas totalizaram 18,9%, comprovando que o aluno não consegue visualizar situações do seu cotidiano e relacioná-los aos conceitos apresentados em sala.

Em relação à solubilidade ou miscibilidade, os conceitos de densidade e mistura heterogênea foram principalmente empregados para explicar a imiscibilidade do sistema óleo-água. Já com relação à densidade, foram verificados os conceitos errôneos de peso e viscosidade de um líquido, para explicar a posição das fases superior ou inferior em um sistema heterogêneo.

Tais percepções podem estar relacionadas ao uso do livro didático que, como diz Rossi (2008), utilizam em excesso cálculos matemáticos para discutir separações de líquidos não explorando o aspecto conceitual.

Durante as discussões em sala de aula, foram gerados conflitos em torno da palavra mistura, pois muitos alunos argumentaram que água e óleo não se misturam. Acreditamos que os alunos se referem à semântica da palavra, pois misturar não significa dissolver e está relacionada ao fato de duas substâncias entrarem em contato, sem necessariamente interagirem, como é o caso de óleo e água que ao serem agitados, formam uma emulsão que com o repouso restabelecido voltam a se separar.

Com relação aos obstáculos para aprendizagem, foi verificada a presença de animismo, com a atribuição de forças a determinadas substâncias, como a aguarás, utilizado por uma parcela dos alunos, como tentativa de memorização de conceitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível notar a importância do estudo de caso na dinâmica em sala de aula, pois estimula o aluno a assumir a responsabilidade de um determinado assunto e, por meio da mediação do professor, ele é estimulado a propor hipóteses para tentar relacionar os conceitos aprendidos em sala com o exposto na dinâmica. Além disso, o método possibilita a diversidade de elementos conceituais para estudos, pois diversos temas podem ser abordados para o estudo e aprendizagem de química.

Como era esperado pela teoria de Ausubel, notou-se, nessa e nas etapas subsequentes, que em torno de 8,0% dos alunos não responderam aos questionamentos propostos, fato esse motivado por uma série de fatores externos, tais como a afetividade, base conceitual e principalmente a pré-disposição para a aprendizagem.

Questões envolvendo a presença de um quarto componente, o querosene, além da água, álcool etílico e gasolina, em um primeiro momento, suscitaram índices elevados de erros, por exigir um maior nível de organização conceitual, muito embora o querosene apresente características semelhantes a gasolina. Somente após a intervenção do professor essas questões foram parcialmente solucionadas, porém permanecendo intocáveis as questões relacionadas ao animismo, nas quais as razões para a extração do álcool etílico pela água devem-se ao fato do álcool ser atraído pela água.

Com base nesse diagnóstico, o professor-pesquisador, a partir das posições apresentadas quanto à origem e significado do estudo de caso, destacou-se a importância de estudar um caso de forma contextualizada, inserindo conceitos científicos previamente apresentados aos alunos, pois assim explora-se a potencialidade didática de um determinado tema em questão.

Como as situações foram produzidas a partir de fatos vivenciados experimentalmente com devida contextualização dos conceitos científicos, não conduziram os alunos a uma solução única, exigindo dos mesmos a consideração de explicações e possíveis correlações com os conceitos apresentados. Situações como essa têm sido sugeridas por pesquisadores da área de educação em ciências, conforme Duchl e Osborne (2002).

Nos questionamentos ocorridos durante o momento de interação dos grupos, foi perceptível a participação da maioria dos alunos; mesmo aqueles tidos como mais reservados expuseram suas opiniões para que os grupos pudessem formular suas considerações.

Fatores a serem considerados dizem respeito à postura dos alunos no desenvolvimento das atividades, pois puderam explorar suas habilidades de caráter

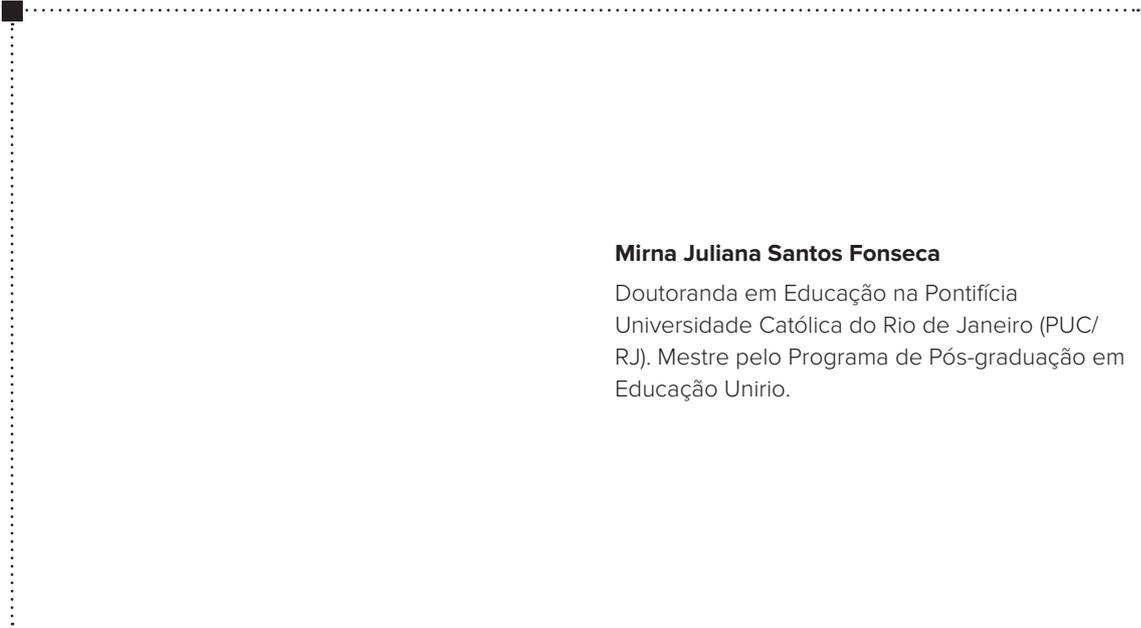
formativo, como a comunicação oral entre os colegas de grupos, e até mesmo a escrita, estimulando a tomada de decisão e o senso crítico que é tão preconizado para a formação do cidadão.

Conforme Sá e Queiroz (2009), a análise e estudo de caso pode também favorecer a incorporação de questões no âmbito ético ou ambientais ao discurso e argumento dos alunos. Tal atividade deve ser explorada no ensino de ciências, pois além da promoção da aprendizagem de conceitos científicos, cria um ambiente em sala de aula que poderá proporcionar discussões a respeito de diversos aspectos sociocientíficos. O caso da adulteração da gasolina pode ser explorado diante dos problemas existentes em diversos postos de combustíveis em relação à adulteração e aos valores de preços, que variam consideravelmente na região.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1991). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 336 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- DAZZANI, M.; CORREIA, P. R. M.; OLIVEIRA, P. V.; MARCONDES, M. E. R. Explorando a Química na Determinação do Teor de Álcool na Gasolina. **Revista Química Nova na Escola**, n. 17, p. 42-35. São Paulo, 2003.
- DUSCHL, R.; OSBORNE, J. Supporting and promoting argumentation in science education. **Studies in Science Education**, v.81, n.1, p. 39-72. 2002.
- FARIAS, R. F. de; GÓES, M. C. de C; BEZERRA, C. W. B; LIMA, B. V. de; NASCIMENTO, L. A.; SILVA, F. R. G. E; NEVES, L. S. das. Polaridade molecular: Erros conceituais nos livros didáticos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Química**, n. 2, p. 43-53. São Paulo, 2006
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.
- ROCHA, W. R. Interações intermoleculares. **Revista Química Nova na Escola**, n. 4, p. 31-36. Cadernos Temáticos. São Paulo, 2001.
- SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Estudos de Casos no Ensino de Química**. Campinas: Editora Átomo, 2009.

# CINECLUBE COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE



**Mirna Juliana Santos Fonseca**

Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Unirio.

## RESUMO

O artigo aborda como universitários são formados por meio da experiência vivida em cineclubes universitários – espaços de educação não formal que funcionam dentro de universidades. Foram entrevistados seis participantes desses cineclubes por meio de entrevistas semiestruturadas que ressaltaram suas impressões sobre as relações estabelecidas entre a sala de aula e os cineclubes. A análise das entrevistas apontou como os sujeitos caracterizaram a aprendizagem em cada um desses espaços e como estes se complementam na sua formação. Os jovens consideram a participação nos cineclubes como relevante para sua formação, entendendo que se não participassem desses projetos, não sairiam da graduação com a mesma bagagem, o que confirma a relevância do cinema e da experiência cineclubista para uma educação outra.

**Palavras-chaves:** Cineclubes universitários. Cinema. Formação.

## ABSTRACT

The article discusses how university students are formed through lived experience in university film clubs – non-formal educational spaces that work within universities. To this end, six participants were interviewed from these film societies through semi-structured interviews that highlighted their views on the relations between the classroom and film clubs. The analysis of the interviews showed how subjects characterized learning in each of these areas and how they complement each other in their training. Additionally, the young people interviewed consider participation in film clubs as relevant to their professional formation, they understand that if they had not participated in these projects they would not graduate with the same educational level, which confirms the relevance of film and film society experience to another education.

**Keywords:** University cineclubs. Cinema. Formation.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi realizada entre 2011-2013 (FONSECA, 2014). Inicialmente buscamos na internet por cineclubes que funcionassem em universidades e encontramos 18 cineclubes no Rio de Janeiro e região metropolitana funcionando como disciplinas, grupos de pesquisa, ou projetos de extensão. Após os organizadores desses espaços responderem um questionário sobre o funcionamento, as atividades e o público, escolhemos como locus da pesquisa o CinePUC e o Cinerama Eco, determinando esse recorte a partir de dois fatores: o público é constituído por universitários e há sessões constantes.

Os cineclubes carregam, historicamente, a função de ensinar sobre cinema (mesmo, por vezes, não sendo explícita essa intenção), pois sua fundação se deu para a discussão sobre o fazer filmes e dessas discussões é que nasceu a linguagem cinematográfica, utilizada até então, ou mesmo já modificada pelo uso e pelas mudanças as quais o próprio cinema passou. No Brasil, esses espaços funcionaram por muitos anos como as primeiras escolas cinematográficas, formando críticos, cineastas e artistas. Além disso, o movimento cineclubista influenciou e formou a geração dos anos de chumbo, se constituindo importante lócus de compartilhamento de “desejos, medos, paixões, afetos, tristezas, alegrias, sonhos...” (MATELA, 2008, p. 112) dos jovens que “buscavam, de alguma maneira, pensar para além do instituído; que buscavam respirar numa época de repressão, contestando a ditadura militar numa ‘política de pequenos passos’” (MATELA, 2008, p. 112).

O cineclube pode ser considerado, assim, um espaço que propicia relações pedagógicas interpessoais, no sentido de que ali se trocam conhecimentos sobre os filmes e os temas que estes evidenciam, sobre o cinema e o mercado cinematográfico etc., além de estabelecer relações sociais e levantar discussões sobre os mais diferentes assuntos, trazendo à tona posicionamentos éticos, políticos, culturais, críticos, entre outros, modificando pensamentos, alterando posições e transformando aqueles que participam de suas sessões. Além disso, tais espaços abertos dentro da universidade propiciam uma constante fruição da arte do cinema, favorecendo um processo de reinvenção de si e do mundo com o outro, como explica Fresquet (2013):

Se nas escolas e universidades, as artes se constituem como um “outro” pela diferença radical entre criar e transmitir, elas são, também, um “outro” em relação aos professores e estudantes, espelhando-nos com seu olhar, devolvendo nossa própria imagem com outras cores e formas. [...] No gesto de habitar espaços educativos com arte, se imprime uma enorme responsabilidade na reinvenção de si e do mundo com o outro (FRESQUET, 2013, p.9).

Os cineclubes são vistos como uma ação “central e essencial para a sociedade audiovisualizada” (MACEDO, 2010, p. 47). Os participantes compartilham nas sessões suas impressões sobre os filmes (que geralmente estão fora do circuito comercial), discutem sobre o cinema e aprendem sobre o que debatem ali, numa relação coletiva de alteridade. Assim, os cineclubes universitários se constituem numa oportunidade diferenciada de aprender para além do espaço institucionalizado da sala de aula, mesmo que dentro da universidade. Trata-se, portanto, de um espaço não formal de educação inserido num ambiente formal.

Desde seu nascimento, os cineclubes representam importantes espaços de formação. Aqui no Brasil, por exemplo, foi nesse espaço que se formaram vários cineastas e críticos de cinema, quando ainda não existiam faculdades voltadas para essa formação. No início de sua história, foi criada uma gramática cinematográfica, com termos cunhados nesses cineclubes. Neste processo, foram formados grandes nomes da história dessa cultura.

Assim, buscamos analisar como ocorre a formação dentro dos cineclubes universitários – CinePUC e Cinerama Eco, ainda atuantes em duas universidades cariocas. As questões que nos guiaram nesse texto são as seguintes: no processo formativo que vislumbramos ocorrer por meio da experiência no cineclubes, quais as tensões entre a aprendizagem vivida em sala de aula e aquela do cineclubes? Como os universitários compreendem esse processo formativo?

Para atender o objetivo aqui proposto, apresentamos a metodologia escolhida, seguida pelo conceito de formação com o qual trabalhamos na pesquisa. Na sequência, trazemos um panorama sobre os dois cineclubes que constituíram nosso campo e, por fim, as análises das entrevistas no que concerne aos aspectos aqui destacados.

## METODOLOGIA

O encontro inicial com o campo de pesquisa e seus sujeitos ocorreu por meio das visitas aos cineclubes. Com base na pesquisa qualitativa, utilizamos os seguintes instrumentos para compreender como se dá a formação dentro dos cineclubes universitários: questionários (aos organizadores dos cineclubes – por meio desse instrumento foi possível recolher informações sobre o funcionamento dos cineclubes, público que o frequenta, tempo de atividade, relação com as disciplinas e com a universidade onde se insere, entre outras); diários de campo (elaborados nas visitas às sessões – a partir do qual conseguimos conhecer mais de perto as atividades realizadas nos cineclubes, compreendendo as funções e objetivos de cada momento ali vivenciado); entrevistas semiestruturadas (aos participantes e organizadores – por meio das quais buscamos investigar como os estudantes se relacionam com esses espaços de educação não formal dentro da universidade, como eles participam das sessões, e se reconhecem ter uma formação nos cineclubes).

Além disso, nos utilizamos das informações trocadas com os organizadores dos cineclubes por **e-mail** e pelo Facebook. Como explica Duarte (2002):

Outras formas de contato podem também integrar estratégias de investigação qualitativa como conversas informais em eventos dos quais participam pessoas ligadas ao universo investigado (desde que registradas de

algum modo – de preferência, no diário de campo) e coleta de informações adicionais, realizadas de forma mais ou menos regular, por telefone e/ou por correio eletrônico. Nesse caso, trata-se de um material complementar à pesquisa e, embora não se constitua foco central da análise, participa significativamente desta (DUARTE, 2002, p.146).

Em setembro de 2012, iniciamos as visitas ao campo de pesquisa. Foram acompanhadas sete sessões do CinePUC e oito do Cinerama Eco, somando, ao todo, 15 visitas registradas em diários de campo.

Os questionários respondidos sobre o funcionamento dos cineclubes e as anotações feitas em diários de campo em cada sessão da qual participamos nos ajudaram sobremaneira na escolha dos sujeitos que participaram das entrevistas. Os diários de campo tiveram grande relevância no processo de pesquisa, pois a partir deles conseguimos conhecer nossos sujeitos e os movimentos das sessões nos cineclubes.

É no diário de campo que se exerce plenamente a “disciplina” etnográfica: deve-se aí relacionar os eventos observados ou compartilhados e acumular assim os materiais para analisar as práticas, os discursos e as posições dos entrevistados, e também para colocar em dia as relações que foram nutridas entre o etnógrafo e os pesquisados e para objetivar a posição de observador (WEBER, 2009, p. 158).

Por meio desse registro, foi possível responder muitas perguntas sobre o campo, desvendando, por exemplo, que, diferente do que pensávamos, os universitários do Cinerama Eco, mesmo sem a participação de um convidado especial para falar sobre o filme, conseguem construir um debate rico sobre os filmes ali assistidos e fazem inferências destes filmes com situações atuais e históricas de nossa sociedade, ou constroem relações entre as escolhas do cineasta em questão com outros filmes representativos ou não de sua obra. Ainda de acordo com Weber (2009): “É, pois, o diário de pesquisa de campo que permitirá não somente descrever e analisar os fenômenos estudados, mas também compreender os lugares que serão relacionados pelos observados ao observador e esclarecer a atitude deste nas interações com aqueles” (WEBER, 2009, p.158-159).

Em seguida, iniciamos o processo de entrevista com os estudantes por meio da entrevista semiestruturada que, como explicam Boni e Quaresma (2005),

combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005, p.75).

Os dados apresentados pelo campo foram analisados a partir da abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa se constitui numa “modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30). Na análise das entrevistas, encontramos as categorias que nos ajudaram a responder as questões levantadas neste artigo, a saber: Sala de aula e cineclube e Formação no cineclube. Trazemos os achados de cada uma delas após a apresentação do campo de pesquisa e da abordagem sobre o conceito de formação.

## CINEPUC E CINERAMA ECO

Fundado em 2005 pelos estudantes da recém-criada (na época) Habilitação em Cinema do curso de Comunicação, o CinePUC é organizado por Thiago Ortman e Caíque Melo e tem como objetivo possibilitar o acesso a filmes e diretores aos estudantes de cinema desta universidade, ou qualquer pessoa que tenha interesse em cinema. As sessões são divulgadas pelo Facebook<sup>7</sup> e acontecem na sala K-102 da Pontifícia Universidade Católica (PUC) todas as terças-feiras letivas, às 19h, com público médio de 15 pessoas.

7. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cinepucrio?fref=ts>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

O CinePUC não tem vínculo formal com nenhuma disciplina, projeto de extensão, curso ou departamento da universidade. Quando enviamos questionário com perguntas sobre o funcionamento e a organização deste cineclube, Thiago Ortman respondeu: “Eu particularmente acredito que aprendi muito mais (em termos teóricos) sobre cinema no cineclube do que no curso”.

Nesse cineclube, os debates não têm um direcionamento e todas as colocações trazidas pelos participantes partem do que é trazido nos filmes, como questões políticas, culturais, sociais, além de comentários sobre as escolhas estéticas e artísticas do diretor, entre outras.

O Cinerama Eco também funciona desde 2005, e tem por objetivo promover a cultura cinematográfica e pensar criticamente o cinema, principalmente o cinema brasileiro. Trata-se de um projeto de extensão que chegou à configuração de disciplina complementar por demanda dos estudantes de Rádio e TV (uma das habilitações do curso de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), por conta de uma lacuna existente neste curso no que concerne à exibição de filmes e de pontos de referência em relação ao debate sobre cinema. As sessões desse cineclube acontecem todas as quartas-feiras do semestre letivo às 19h no Auditório do Centro de Produção Multimídia (CPM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a frequência do público fica em torno de 35 pessoas por sessão. Quanto à sua organização,

o cineclube conta com três bolsistas de extensão e estudantes que atuam voluntariamente como colaboradores na organização das sessões.

As sessões consistem em filmes seguidos de debate, mediados por algum professor que tenha pesquisa sobre os temas tratados nos filmes, ou mesmo o próprio diretor do filme, ou, ainda, alguém que participou das filmagens como roteirista, ator ou produtor. Quando não há convidados para mediar as conversas sobre o filme, os estudantes fazem suas discussões a partir das impressões que têm sobre o que foi assistido, estabelecendo ali um debate não menos interessado do que quando há um mediador. A divulgação das sessões é feita pelo Facebook<sup>8</sup>.

Os cineclubes pesquisados conseguem mudar um pouco a ordem posta dentro da universidade, fazendo, de certa forma, com que os estudantes parem, pensem, ouçam; enfim, que se permitam atravessar pela experiência (LARROSA BONDÍA, 2002) com o cinema, assistindo a filmes e discutindo sobre eles.

Desde a história do cineclubismo no Brasil, há incursões de suas atividades dentro da universidade, ou mesmo, partindo desta. Atualmente, as atividades promovidas pelos cineclubes universitários não são as mesmas da época da ditadura, pois os tempos e convicções mudaram. O cineclubismo continua a ser uma atividade subversiva no que concerne ao consumo de filmes e à maneira de relacionar-se com o cinema nesses espaços.

As entrevistas realizadas com apoio de um roteiro de entrevista semiestruturada trouxeram diversas informações sobre o modo como os estudantes se relacionam com filmes, com o cinema e com os cineclubes. Destacamos, a seguir, o que entendemos por formação e, na sequência, trazemos as categorias que surgiram nas entrevistas sobre essa discussão.

## FORMAÇÃO

Tomando como parâmetro aquilo que um estudante universitário deve aprender e apreender para sua vida profissional e pessoal, compreendemos que a formação diz respeito a todos os processos de aprendizagem que vivenciam os jovens universitários, abrangendo duas dimensões: a que abarca os conhecimentos promovidos por meio do exigido no currículo de seu curso; e a que compreende os saberes propiciados pelas diversas experiências de alteridade na relação com os quais os jovens estabelecem, seja através de trocas sociais ou com o mundo das coisas.

Embora a formação humana seja de grande relevância para a educação dos jovens universitários a qual estamos tratando aqui, não podemos deixar de ressaltar a importância da educação formal representada pelas aulas ofere-

8. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cinecinerama?fref=ts>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

cidas nas universidades. Ambas as dimensões são importantes e devem ser levadas em conta na mesma medida. Porém, ações que abarquem a formação social e humana destes jovens têm sido relegadas a segundo plano e não são tão proeminentes nas atividades promovidas atualmente nas universidades. De acordo com Brandão (2008),

O tema da educação e, particularmente, a educação da juventude, tem assumido posição de destaque na mídia e no mundo acadêmico nesse início de século. O desconcerto e impotência diante dos insucessos para formar pessoas íntegras, capazes de discernimento e empenho com a vida pessoal e social tem gerado inquietação e colocado em xeque a capacidade de educar na sociedade contemporânea. [...] A situação no contexto familiar não é diferente. Pais experimentam cotidianamente o desejo, a urgência e, ao mesmo tempo, a enorme dificuldade para apresentar valores aos filhos, na busca legítima de resgatar espaços e perspectivas humanas para a vida social (BRANDÃO, 2008, p.455-456).

De certa forma, o cineclube se coloca como um espaço que propicia outras relações dentro da universidade, possibilitando, através da arte do cinema, um diálogo consigo e com o mundo. Como afirma Matela (2008):

O cinema [...] pode resgatar nossa sensibilidade tão dilapidada na sociedade capitalista de consumo e possibilitar um fazer e desfazer do cotidiano, delineando narrativas que buscam nas experiências coletivas a palavra que nos permite dialogar no mundo e com o mundo (MATELA, 2008, p.113).

Assim, compreendemos as relações ali estabelecidas como fomentadoras de uma formação/educação reconfigurada pela interação com a arte do cinema, como entende Fresquet (2013):

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela do cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio (FRESQUET, 2013, p.19).

Mas o que esses jovens aprendem nas sessões dos cineclubes universitários que podem ser relevantes para sua formação? Na convivência com os organizadores (em maior proporção) e com os demais participantes, a partir do que conversávamos informalmente antes e depois das sessões, ou do que era

trazido nos debates, e no movimento de sujeitos e partilhas nesses espaços, levantamos algumas pistas sobre que formação está sendo fomentada nessas atividades que promovem, ao mesmo tempo, o encontrar, o assistir e o debater. No cineclube, vivenciamos uma série de experiências de alteridade e coletividade que podem contribuir para nossa formação – e aqui nos inserimos na descrição do que experimentamos nas sessões dos cineclubes pesquisados, como sujeitos “aprendentes” (FRESQUET, 2013), pelo fato de termos passado por essas vivências, juntamente com os jovens universitários. Lá, assistimos a filmes e na relação com a arte do cinema temos ali uma experiência sensitiva que provoca em nós diversas emoções, ainda que não gostemos do filme.

Em nossa pesquisa, observamos a seguinte tensão em relação ao cineclube dentro da universidade: por funcionar dentro de um espaço de educação formal, como os cineclubes pesquisados podem ser entendidos como espaços não formais de educação? A partir dessa questão, foi necessário entender do que se tratam os conceitos de educação formal e educação não formal para, então, desvendar como podemos caracterizar a formação vivenciada nos cineclubes pesquisados. Para essa empreitada, lançamos mão dos estudos de uma das maiores pesquisadoras brasileiras que trata desse assunto, desde 1999, numa crescente pesquisa sobre o tema. Por meio das contribuições de Maria da Glória Gohn (2010; 2011), com a caracterização da educação formal, não formal e informal<sup>9</sup>, distinguindo seus objetivos, espaços onde ocorre, público a que se destina, entre outros aspectos, elaboramos um quadro comparativo sobre educação formal e não formal para sintetizar os conceitos e, em seguida, identificarmos que atributos, entre os observados nos cineclubes pesquisados, caracterizam um espaço de educação formal ou não formal. Eis o quadro:

9. Por não ser relevante para a presente discussão, não trabalharemos com o conceito de educação informal que “incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião etc. São valores que formam as culturas de pertencimento nativas dos indivíduos” (GOHN, 2010, p. 16).

**QUADRO 1. Educação formal x educação não formal**

<b>Categorias</b>	<b>Educação formal</b>	<b>Educação não formal</b>
<b>Educador/agente do processo de construção do saber</b>	Professores e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino.	Embora haja a figura do educador social, o grande educador é o “outro”.
<b>Espaços/ Contextos</b>	Instituições regulamentadas por lei, certificadoras e organizadas sob diretrizes nacionais (escolas, universidades, institutos etc.). Ambientes normatizados com regras e padrões de comportamentos definidos previamente.	Territórios que acompanham as trajetórias de vida dos indivíduos: locais onde há processos interativos intencionais. Ambientes e situações interativas, construídos coletivamente conforme diretrizes dos grupos; geralmente a participação é optativa.
<b>Objetivos</b>	Aqueles regulamentados por lei.	Capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Seus objetivos não são dados a priori, pois se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo.
<b>Atributos</b>	Requer tempo; tem caráter metódico; necessita de gente especializada; sistematiza sequencialmente suas atividades; usualmente divide-se em idade/ classe de conhecimento.	Não está organizada em idade/série/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política do grupo; desenvolve laços de pertencimento; atua na construção da identidade coletiva do grupo.
<b>Resultados esperados</b>	Além da aprendizagem efetiva, há uma certificação com devida titulação.	Uma série de processos como: consciência e organização de como agir em grupos; construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; sentimento de identidade com dada comunidade; resgate o sentimento de valorização de si mesmo; aquisição de conhecimento por sua própria prática.

Fonte: Adaptado de Gohn (2010).

No Quadro 1, buscamos destacar as principais características dos conceitos de educação formal e educação não formal, tão bem categorizados por Gohn (2010). Assim, ficam evidentes que características carregam os cineclubes pesquisados, ou seja, onde eles se enquadram em meio a essas características. Para destacar o que entendemos como práticas do Cinerama Eco e do CinePUC, marcamos de cinza os quadros referentes àquilo que estes espaços/projetos seguem e colocam em ação por meio de suas sessões e debates, conforme percebemos nas visitas feitas a esses espaços. Retornando ao quadro, fica claro que a única opção da educação formal que foi marcada como característica dos cineclubes é o espaço/contexto onde ocorrem: em locais institucionalizados de ensino.

Portanto, podemos concluir que esses cineclubes promovem uma educação não formal dentro de um espaço de educação formal, deparando-nos, assim, com um hibridismo: jovens do século XXI, conectados diuturnamente na internet, com acesso a filmes **online**, escolhem ver e debater filmes em modo presencial, numa relação de alteridade coletiva, promovida na troca que estabelece com o público presente, o filme e com a própria cultura cineclubista.

O “debate” – inventivo, informal – propicia e favorece a troca de experiências pessoais e comunitárias com vistas ao conhecimento e construção coletiva da visão de mundo, dos interesses e identidade do público. Assim, como das subjetividades individuais dos participantes (MACEDO, 2010, p. 49).

A situação do Cinerama Eco é ainda mais instigante, pois esse cineclube é reconhecido como disciplina complementar do curso pelo departamento ao qual se vincula, mas não porta-se como tal – ou como modelo posto e seguido pelas demais disciplinas complementares, que possuem ementas, bibliografia de estudo, conteúdos, controle de frequência e avaliação.

Em entrevista, o organizador do CinePUC, Caíque Mello, explicou que uma maior visibilidade do cineclube pela universidade seria algo bom porque assim eles poderiam contar com um apoio relevante para o projeto, como a concessão de bolsas aos alunos que organizam, além de apoio para uma maior divulgação. Porém, por outro lado, ele explicou que seria preciso ter uma maior responsabilidade e comprometimento com o projeto, uma vez que havendo investimento da universidade no CinePUC, certamente existiria uma exigência da instituição sobre a aplicação de seus recursos, como relatórios, prestação de contas e outras informações e avaliações das atividades no projeto. Assim, para os organizadores, é melhor não ter essa “obrigação” com a universidade – tanto que eles mesmos não buscam tal apoio – e, dessa maneira, eles vão levando o cineclube como preferem: sem cobranças, sem amarras, sem obrigações. Indo nessa direção, a equipe desse cineclube garante sua independência e foge de uma possível subordinação que poderia impor amarras às escolhas de filmes, organização das sessões e ciclos, entre outras coisas. É certo que o CinePUC já segue algumas normas por estar dentro da universidade que lhe cede um espaço para existência e manutenção do cineclube, portanto, está subordinado a uma ordem superior.

Observando o que nos mostra a teoria sobre o que caracteriza a educação não formal, e com base nas informações que temos a respeito de como caminham os cineclubes pesquisados dentro das respectivas universidades, enxergamos uma hibridez nesses espaços, uma vez que funcionam dentro de espaços institucionalizados de ensino. Essa hibridez, referente ao tipo de educação que os cineclubes proporcionam aos seus participantes, está ligada àquilo que os mantêm como parte de um processo formal de educação e ainda às escolhas feitas por seus organizadores em relação a não formalização (legal) desse espaço junto à universidade.

A seguir, apresentamos o que os estudantes entrevistados ressaltaram em suas falas sobre a relação entre sala de aula e o cineclube, o que destacam sobre sua participação nesses projetos e como percebem sua participação nesse espaço não formal de educação, dando relevância ao debate nesse processo de formação.

## SALA DE AULA E CINECLUBE

Em nossa pesquisa, foi relevante perscrutar como a relação com filmes se dá dentro da universidade, além daquilo que é visto no cineclube, uma vez que estes estudantes fazem cursos de comunicação, muitos deles com habilitação em cinema. Portanto, certamente fazem disciplinas cujas ementas trazem a discussão teórica e a prática sobre esse tema. Assim, uma das questões da entrevista buscou entender como os sujeitos viam a abordagem de filmes em sala de aula, fazendo uma comparação desta com a exibição no cineclube. Esses relatos são importantes para percebermos se esses sujeitos consideram a atividade cineclubista – marginal e que propicia uma educação não formal dentro da universidade – como relevante para sua formação acadêmica.

Ah, eu não posso dizer qual exatamente, mas sem dúvida muitas, assim, porque várias discussões em sala de aula, ou filmes que o professor comentava, eu já tinha visto no CinePUC, já tinha tido alguma discussão lá e com certeza eu levava isso depois pra sala de aula. (Caíque).

Eu lembro de uma aula que tinha uma exibição de filmes e como foi importante as referências do Cinerama pra debater com o professor outros filmes, sabe? E essa pegada que a gente tem de cinema brasileiro também, acho que foi muito importante pra mim. Às vezes a gente acaba se afastando muito, né? (Diego).

Os estudantes destacam que a relação na sala de aula com os filmes levados pelos professores, que escolhem determinados títulos em detrimento de um assunto que será tratado na aula, é hierárquica, e nem sempre o espaço para a discussão é de igual pra igual, como ocorre no cineclube:

Porque na sala de aula era sempre uma coisa hierárquica, o professor sabe e eu não sei, e mesmo quando não era assim, a gente se sente, enquanto aluno, a gente se sente um pouco assim: “o professor sabe e a gente acredita que ele sabe, é a verdade sobre o filme”, e a gente, a nossa opinião é menor do que a dele. Nem sempre. Tem alguns professores que mantêm um diálogo com os alunos e tal, mas dificilmente isso acontece. (Caíque).

Porque o professor ele tá na posição do professor, então, embora isso seja uma visão conservadora da posição de professor, está internalizado na gente que ele vai nos dizer qual é o sentido daquele filme, ou pelo menos qual o sentido dele dentro da disciplina que ele está colocando. O sentido do cineclube, o filme ali ele é coletivo, ele não é jogado pra plateia, ele é da plateia, é essa que eu acho a riqueza do cineclube. Acho importante o professor passar o filme, dar uma leitura sobre o filme, como acho importante o debate do cineclube que tende a ser mais coletivo. Dá pra conviver com as duas. E eu acho importante conviver com essas duas coisas. (Nicholas).

Diego sintetiza a importância do cineclube, em contraponto ao que é visto em sala de aula, para a formação desses estudantes universitários, pois ali, segundo ele, os sujeitos passam a buscar sua identidade cinematográfica, com as tendências e cineastas preferidos, na construção também de suas próprias ideologias:

Acho que no cineclube e na ideia de você trazer esse espaço para os alunos, vai muito de uma coisa individual, de uma busca que muitas das pessoas começam a trazer de forma mais forte pra vida delas, de buscar suas influências, suas ideologias, seus cineastas preferidos, tipo, suas tendências. Então, o cineclube foge um pouco da ementa tradicional de um professor, por exemplo, que ia dar – isso depende muito do professor, tem professores que certamente conseguem isso tudo o que eu tô falando –, mas eu acho que no espaço do cineclube a gente tem uma abertura que nunca se repete em ementa, então tem uma maior liberdade, ali, uma liberdade criativa de pegar várias tendências diferentes e nesse leque maior de possibilidades conseguir conectar com alunos diferentes. Entende o que eu tô falando? O Cinerama abre muitas possibilidades. (Diego).

Os estudantes ressaltam como importante tanto o que é visto em sala de aula, como a experiência vivida no cineclube, havendo uma complementação dessas interfaces em sua formação:

Acho que, como eu disse que os cineclubes não negam a aula de cinema e a aula de cinema não nega o cineclube, os dois são altamente complementares. Acho que funcionam juntamente. (Nicholas).

No próximo item, trazemos o que os jovens entrevistados narraram ao serem interrogados sobre o que eles consideram ter aprendido com o cineclube.

## FORMAÇÃO NO CINECLUBE

A maioria dos jovens entrevistados compreende a experiência nos cineclubes como relevante para sua formação, pois entendem que não teriam a mesma bagagem que têm caso não tivessem participado dos encontros

[...] se não fosse o cineclube, o Cinerama, eu acho que eu teria saído com uma bagagem muito menor da faculdade, sabe? Eu acho que se fosse só por uma questão, se fosse seguir só o caminho tradicional, só ir para as aulas e ter perdido esses encontros – que é muito encontro ali que a gente promove – eu acho que eu não teria pensado metade do que eu pensei, e como eu penso hoje em dia, e como a gente quer dar seguimento a isso. (Diego).

Eu acho que o cineclube, ele me deu margem pra isso. Pra eu poder buscar para além do cinema, para eu buscar para além daquela reflexão única ali de estar ali só batendo um papo sobre cinema, sobre talvez outras coisas, mas pra eu querer me formar, eu querer coisas pra mim, assim. Até para ampliar esse meu conteúdo, entendeu? (Thiago).

Thiago explica que o cineclube deu a ele um maior senso crítico para construir argumentos e reflexões sobre diversas situações, sem ficar preso a uma única verdade. Nossa compreensão é de que a partir do que ele vivenciou no cineclube, passou a buscar conhecimento sobre diversos assuntos de seu interesse, inclusive sobre a arte do cinema, em fontes diversas. O cineclube, para ele, funcionou para a abertura de seus horizontes, na busca de outras verdades na ampliação de seus conhecimentos sobre cinema, entre outras coisas.

Os entrevistados ressaltam como relevantes para sua formação desde aspectos cinematográficos para quem estuda e faz cinema – como o aprimoramento na análise dos filmes, a construção de referências e as dificuldades que permeiam o mercado em que estão inseridos –, até questões que perpassam o relacionamento pessoal, o ouvir o outro e respeitar sua opinião e a ampliação de seus “conteúdos”.

Eu acho que o papel do cineclube, inclusive, de discutir esses filmes depois, acaba trazendo essa linguagem cinematográfica pra mais perto das pessoas. Se você tem oportunidade de conversar sobre o filme, se você não faz cinema, você vai no cineclube, tem oportunidade de conversar sobre o filme que você acabou de ver, com certeza você vai sair dali com muito mais conhecimento sobre cinema. (Clarissa).

A minha vivência no CinePUC com certeza me deu muito mais embasamento pra eu – principalmente nas aulas mais teóricas – poder conseguir pegar um livro de um teórico ou de um crítico e conseguir ver que aquele livro... [...] Saber que, sei lá, aquele crítico, aquele teórico, pra escrever aquilo viu milhões de filmes, teve influências e pra eu conseguir entender aquelas milhões de influências eu tenho que ver, eu tenho que, sabe, discutir aquilo ali, eu tenho que correr atrás. [...] Então, eu acho que é assim: com certeza o CinePUC influenciou pra mim, nesse sentido, de criar, gerar um senso crítico... (Thiago).

E eu acho que esse contato foi fundamental e hoje eu sei muito mais o que o cinema pode representar, do que não pode representar, sabe? O que eu vou buscar representar – entendo muito mais esse embate que sempre vai ser cultural, social, ético, sabe? E quando você divulga seu filme para um festival, por exemplo, aquilo ali vai ser julgado não só de maneira criativa, mas o que seu filme representa, quem ele representa, e se ele vai ser aceito ou não, vai passar muito por essas questões. A gente está muito mais atento a isso hoje do que numa relação ingênua com o mundo da indústria cultural. (Diego).

Por fim, trazemos a consideração de Clarissa sobre a importância do cineclubes na sua formação, pois ela consegue resumir o que foi trazido e ressaltado até então sobre a formação proporcionada pelos cineclubes:

[...] o cineclubes é importante na formação desse sujeito pensante para além do contexto, digamos, no exemplo que eu dei, do contexto histórico, não é uma coisa que tá ilustrando nada, as pessoas vão lá porque elas querem ver o filme e querem discutir o filme. Isso pra formação não só dos universitários, mas dos sujeitos. (Clarissa).

Esses estudantes que frequentam os cineclubes podem ser considerados “espectadores privilegiados”, uma vez que estabelecem uma relação mais de perto com o cinema e tudo o que o envolve. Eles escolhem a forma como consumir seus filmes levando em conta o que vão ganhar de aprendizado sobre a obra, o cineasta, o mercado cinematográfico, as escolhas artísticas e estéticas do filme, sobre a arte.

Os debates feitos em um cineclubes podem contribuir com as discussões que serão realizadas nas aulas de cinema que eles frequentam no curso de graduação. O cineclubes abre o olhar para se buscar mais, para aprender sobre cinema e tantas outras coisas que serão tratadas no debate. Essa experiência forma curadores, líderes, pessoas desinibidas para falar e atentas a ouvir o outro, num processo coletivo e recíproco de formação. Portanto, existe uma experiência formativa nesses cineclubes que vão além da aprendizagem audiovisual. Duarte (2009) confirma o caráter pedagógico da experiência cineclubista, como comunidade da qual fazem parte os jovens aqui pesquisados:

Os chamados “espectadores privilegiados” de cinema, frequentemente mais críticos, mais informados e mais politizados do que os demais, formam-se uns aos outros, permanentemente, de geração em geração. Preservam e programam conhecimentos sobre cinema numa rede de parcerias que possibilita troca de saberes e produção/reprodução de valores e crenças compartilhados na comunidade interpretativa da qual participam. Para eles, o cinema atua como elemento aglutinador e como fonte inequívoca de conhecimento, de formação e de informação, configurando-se, assim, como uma prática “eminentemente pedagógica” (DUARTE, 2009, p.67).

Por fim, os sujeitos pesquisados revelaram estar no debate seu maior interesse em relação ao cineclubes, uma vez que destacam ser “sempre bom” por haver “confronto de ideias”, enriquecendo o filme, como destaca Clarisse. Essa visão vai ao encontro do que compreende Baecque (2010), sobre a relação entre discurso (debate) e cinema:

Pois o cinema exige que se fale dele. As palavras que o nomeiam, os relatos que o narram, as discussões que o fazem reviver – tudo isso modela sua existência real. A tela de sua projeção, primeira e única que conta, é mental: ela ocupa a cabeça dos que assistem aos filmes para, em seguida, sonhar com eles, partilhar suas emoções, evocar sua memória, praticar sua discussão, sua escrita (BAECQUE, 2010, p.32).

Os estudantes entrevistados encaram os debates como fundamentais pra compreensão de determinados filmes: “Tem vários filmes que eu gostei muito mais por causa do debate, ou eu só gostei por causa do debate, e aí me fez ter uma outra visão sobre aquele filme que eu não tinha” (Caíque).

Os debates promovem encontros, embates de opiniões, descobertas sobre o filme e sua filmagem e/ou produção, alguém revela truques usados na montagem ou edição, enfim, são compartilhadas informações que trazem de outras fontes ou que só um atento aguçado para determinados pontos pode perceber, mas que ali são coletivizados com os colegas. Como explica Diego:

E muitas vezes o cara é tão bom que a gente fica só hipnotizado vendo o discurso do cara e a gente vai, e às vezes tem menos perguntas, mais escuta, às vezes não. Mas eu acho que funciona muito porque é o aluno se colocar não exatamente como aluno, ali, mas como um... Curioso, sabe? Não tem esse intermédio tão forte entre o professor e o aluno. Na aula do Cinerama não tem esse paradigma tão forte. Então fica uma coisa mais à vontade, muitas vezes surgem questões que talvez não saíam numa sala de aula. E eu vejo muita gente tomando voz, é muito importante isso, do aluno chegar e falar sua opinião com mais força, tipo, não precisar de uma relação de troca tão vertical, ali é mais horizontal.

Assim, o debate é um momento muito importante de formação coletiva proporcionada pelo cineclubes que ensina a ver, a ouvir e a compartilhar conhecimentos não apenas sobre os filmes, mas sobre escolhas técnicas e sobre tudo o mais que uma narrativa cinematográfica abarca, como relações sociais, histórias e culturas. O debate aparece nas falas dos entrevistados como um momento de aprendizagem diferentes da sala de aula, pois ali se dá uma relação horizontal de troca de saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como os jovens percebem sua formação nos cineclubes, entrevistamos seis sujeitos participantes e/ou organizadores dos projetos. Elaboramos uma análise de como se dá a relação entre a aprendizagem estabelecida em sala de aula (espaço formal de educação) e aquela experienciada nos cineclubes (espaço não formal de educação), sendo que ambos os processos ocorrem dentro da universidade.

Os cineclubes universitários podem ser percebidos como ambientes de trocas coletivas sobre filmes, em que os estudantes formam-se a si mesmos e aos outros por meio de relações de alteridade proporcionada por essa cultura cineclubista. Trata-se de uma cultura analógica, quase da mesma idade que o cinema, vivida e repassada por outras gerações, que ainda consegue se estabelecer e se reafirmar dentro dos muros da universidade, sendo o debate – momento de troca, de encontro e de aprendizado – um grande propulsor dessa escolha dos jovens.

Nos cineclubes universitários pesquisados, os estudantes têm a oportunidade de ver de outro jeito um filme. Pensar de outra maneira um tema que está sendo discutido em sala de aula, ou que está sendo debatido pela/na sociedade. Pelas entrevistas, percebemos que esses espaços são importantes para os jovens no sentido de instigarem o pensar, o buscar e o fazer.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni (Orgs.). Cinema como experiência crítica: tarefas do cineclubismo no século XXI. In: MACEDO, Felipe; ALVES, Giovanni (Orgs.). **Cineclubes, cinema e educação**. Londrina: Praxis 6, 2010. (Série Tela Crítica).

AMANCIO, Tunico. Prefácio. In: MATELA, Rose Clair. **Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2008.

BAECQUE, Antoine de. **Cinefilia**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BRANDÃO, Sílvia Regina. O percurso formativo de jovens na sociedade contemporânea. **Psicologia USP** [online], São Paulo, v. 19, n. 4, p. 455-466, out./dez. 2008.

- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-140, mar. 2002.
- \_\_\_\_\_; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-80, jan./jun. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Cinema e educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WIVIAN, Weller; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Questões da nossa época, 1).
- \_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, 26).
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- MACEDO, Felipe. Cineclube e autoformação do público. In: \_\_\_\_\_. ALVES, Giovanni (Orgs.). **Cineclube, cinema e educação**. Londrina: Praxis 6, 2010. (Série Tela Crítica).
- MATELA, Rose Clair. **Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2008.
- RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out. 2001.
- WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? Tradução Cornelia Eckert. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

# CULTURA VISUAL, MÍDIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM TUDO ISSO?

**Carla Silva Machado**

Mestre em Educação pela UFJF, doutoranda em Educação pela PUC/Rio.

## RESUMO

Este artigo parte da análise de dois Dispositivos Culturais: uma matéria da Revista Nova Escola de fevereiro de 2015, que trata das questões de gênero e sexualidade na escola, e um espaço de entretenimento de um shopping de uma cidade de porte médio chamado de Espaço/Evento Barbie e Max Steel. A análise se dá levando-se em conta a temática de gênero e sexualidade e como as Pedagogias Culturais tratam das relações de gênero. Para construção deste artigo, apresento um referencial teórico que parte da Análise do Discurso chegando às convergências e divergências entre Aparelhos Ideológicos do Estado e Dispositivos Culturais; a partir daí, apresento uma breve análise da matéria da Revista Nova Escola e do Espaço/Evento Barbie e Max Steel e termino defendendo a arte e a cultura visual como possibilidades do trabalho com gênero e sexualidade no campo educacional.

**Palavras-chave:** Dispositivos Culturais. Gênero. Sexualidade. Pedagogias Culturais. Educação.

## INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu a partir de dois eventos ocorridos em uma mesma semana em uma cidade de porte médio da Zona da Mata Mineira. No primeiro deles, fui a uma banca de jornais do centro da cidade para comprar a Revista Nova Escola. Não sou leitora habitual da revista, mas esta particularmente me chamou a atenção, pois a matéria da capa propunha-se a discutir gênero e sexualidade, e optei por comprá-la para saber a abordagem dada ao tema pela publicação.

A foto de capa da revista era um menino trajando um vestido de princesa com rosto muito delicado e um olhar muito impressionante. Cheguei à banca, procurei a revista, peguei e quando fui pagar, a senhora que me atendia disse o seguinte: “Muito linda essa menina, né?!” Eu logo respondi: “Não é uma menina, é um menino!”. E ela disse: “Credo!”.

Assustei-me com a reação da senhora, paguei a revista e fui embora, muito pensativa na cena vivida: então se fosse uma menina com vestido de princesa, seria linda, como era um menino passou a causar repulsa, fiquei pensando que eu podia ter respondido a ela que a matéria da revista discutia a questão de gênero e sexualidade, mas, na hora, apenas me calei.

No fim da semana, indo ao shopping, deparei-me com dois espaços, um rosa e o outro azul, bem no centro do primeiro piso do estabelecimento, cheio de crianças e seus pais. O primeiro, rosa, era o espaço da Barbie, destinado a meninas; já o segundo, azul, era o espaço Max Steel, destinado aos meninos.

Já tinha lido a revista comprada naquela semana, gostei da abordagem e ver aquele espaço sendo utilizado por inúmeras famílias sem nenhum questionamento irritou-me profundamente. Logo peguei o celular, tirei uma foto e publiquei no Facebook com a seguinte legenda: “A velha dicotomia do rosa e do azul”. Uma amiga logo comentou minha postagem dizendo: “Pensei a mesma coisa: tem muita gente talentosa repensando gênero, mas a máquina é forte”.

Concordo com essa amiga, penso que a máquina é forte, usam do entretenimento e dos Dispositivos Culturais para disseminar velhas culturas, mas a máquina do mesmo jeito que gira para um lado pode girar para o outro. Penso que a Revista Nova Escola é um exemplo disso, porém o espaço rosa e azul do shopping é o contraexemplo, ou seja, é a máquina girando para o mesmo lado, repetindo velhos conceitos e velhas ideias.

A partir dessas duas situações vividas, pretendo discutir as possibilidades da arte, da cultura visual, da mídia e da educação fazerem a diferença diante da forte máquina em relação às discussões acerca de gênero e sexualidade. Entendo que a máquina, muitas vezes, funciona como no clipe da música *The Wall* da banda britânica *Pink Floyd*, de 1979, em que crianças entram numa instituição e saem todas transformadas em linguiças, todas formatadas a partir das ideias da velha e forte máquina.

Para construção deste artigo, apresento um referencial teórico que parte da Análise do Discurso chegando às convergências e divergências entre Aparelhos Ideológicos do Estado e Dispositivos Culturais para, a partir daí, apresentar uma breve análise da matéria da Revista Nova Escola de fevereiro de 2015 e do Espaço/Evento Barbie e Max Steel, e termino propondo a arte e a cultura visual como possibilidades de trabalhar as questões envolvendo gênero e sexualidade no campo educacional, levando-se em conta que estes dispositivos, quando levados às crianças, podem ser tratados como Pedagogias Culturais.

## **ANÁLISE DO DISCURSO, APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO E DISPOSITIVOS CULTURAIS**

Meu enfoque à ideia do discurso o vê ligado à noção de acontecimento, ou seja, o movimento das palavras ou, ainda, o envolvimento das palavras no mundo, segundo Foucault (2003):

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo (...). Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 2003, p.5-6).

Foucault (2003) defende, neste trecho, que discurso e fala não são simultâneos, a fala é apenas a concretização do discurso, antes da fala existe o silêncio, o pensamento e a concepção ideológica. O discurso seria a representação de todos esses elementos, discurso é, portanto, representação e performatividade.

Neste sentido, pode-se entender que a ideia de discurso defendida por Foucault caminha na direção dos estudos da Análise do Discurso em sua vertente francesa, cujo representante é o filósofo Michel Pechêux, o autor considera Sujeito, Discurso e Ideologia como peças essenciais e inseparáveis na compreensão dos sentidos. Para Pechêux, a Análise do Discurso se dá a partir de três campos: a Psicanálise, a Linguística e o Marxismo. Nas palavras de Orlandi (2002):

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2002, p.15-16).

Orlandi (1987) apresenta uma tipologia para o discurso levando-se em conta alguns critérios: funcionamento discursivo, reversibilidade e polissemia. O funcionamento discursivo é “a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1987, p. 153). Ou seja, é saber estruturar o discurso a partir do objetivo que se pretende atingir sem esquecer que essa estrutura não leva em conta somente o falante, mas se tem como objetivo atingir um interlocutor determinado. Neste sentido, leva-se em conta as expectativas e perspectivas desse destinatário.

Na prática, ao darmos uma aula sobre determinado tema, sempre a adaptaremos ao nosso público, seja em relação à faixa etária, nível socioeconômico ou mesmo habilidades/competências da turma. No caso do cinema, por exemplo, “o significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido” (DUARTE, 2009, p. 44).

Na revista impressa, o público a que ela se destina será envolvido por um tipo de discurso, além de uso de determinadas expressões e outros elementos que tornam a linguagem familiar. Dessa forma, o texto torna-se mais próximo do receptor, criando uma rápida identificação. Um espaço de entretenimento infantil num shopping também terá elementos, muitos deles estéticos, que chamarão a atenção da criança e de seus responsáveis. A cor é um desses elementos; pinturas, fotos e gravuras são outros dos elementos que chamarão a atenção desse público.

O segundo critério discursivo, a reversibilidade, é a dinâmica da interlocução. Orlandi (1987) propõe graus maiores ou menores de reversibilidade de acordo com a abertura dada aos interlocutores. Pensando ainda na sala de aula, a linguagem mais usual, por exemplo, é a formal, com pequenas possibilidades de adoções de níveis de linguagem diferentes desta. No caso da revista analisada, como o público é composto por professores, a linguagem é bastante didática e pedagógica, havendo, inclusive, jargões da área educacional, o que garante a cumplicidade com o público-alvo. O espaço do shopping analisado cria, para garantir a reversibilidade, uma linguagem considerada para meninas, usando da cor rosa e de elementos estereotipados como femininos em um ambiente; e o outro ambiente azul, com armas e elementos considerados masculinos para os meninos. Dessa forma, o espaço, a partir da dualidade feminino-masculino, garante a adesão do público.

O terceiro critério é a polissemia, definido pelas muitas possibilidades de darmos sentido a um mesmo discurso. A linguagem polissêmica permite muitas interpretações de um mesmo texto: quanto mais polissêmica, mais ampla é a possibilidade de interpretação de um texto. Nos dois artefatos analisados, a polissemia é quase nula, o primeiro por usar uma linguagem pedagógica e de aconselhamento, o segundo por não dar abertura para o público escolher o espaço que melhor lhe convém. Porém, neste segundo artefato - o espaço do shopping -, há um elemento importante que é o fato de o público parecer que pode escolher entre um e outro espaço. O público não percebe que é levado a determinado espaço dependendo de sua condição biológica: ser menino ou menina define, neste caso, uma falsa polissemia.

A partir desses três critérios, Orlandi (1987) propõe três tipos de discurso: o autoritário, o polêmico e o lúdico. O discurso autoritário é aquele contido em que a polissemia e a reversibilidade são quase nulas, é o discurso da verdade absoluta, típicos, por exemplo, do discurso pedagógico e, conseqüentemente, do discurso presente na escola. O discurso polêmico é o discurso em que se controlam a reversibilidade e a polissemia, é mais aberto ao destinatário do que o discurso autoritário, mas apresenta uma abertura ainda controlada. O discurso lúdico é o da reversibilidade, e da polissemia por excelência é o que permite a abertura entre os interlocutores, este último, muito presente na literatura, no cinema e nas artes de maneira geral.

A partir da tipologia proposta por Orlandi (1987), podemos entender que o discurso literário, cinematográfico e das artes em geral está mais próximo do lúdico, pois é polissêmico, ou seja, permite ao leitor várias interpretações e várias possibilidades de entendimento. O lúdico está ligado à linguagem do prazer, e segundo Orlandi (1987), “contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos etc.” (ORLANDI, 1987, p.154).

Vale ainda apresentar um termo bastante caro à Análise do Discurso, que aparece nos estudos de Foucault, Althusser e Pêcheux, no que tange à questão da materialidade ideológica e discursiva: o Discurso, segundo esses pensadores, constitui-se da Formação Ideológica (FI) e da Formação Discursiva (FD). A Formação Ideológica envolve as posições de classe, é o lugar social de onde vem o discurso, está ligada às noções de Aparelhos Ideológicos do Estado propostas por Althusser (1996), e, segundo Pêcheux (1996):

(...) a instância ideológica em sua materialidade concreta, existe sob a forma de “formações ideológicas” (referidas aos Aparelhos de Ideológicos de Estado), que têm um caráter regional” e envolvem posições de classe: os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos juntamente com seu “modo de usar” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe a que servem –, o que permite o comentário de que as ideologias práticas são práticas de classe (práticas da luta de classes) na ideologia (PÉCHEUX, 1996, p.145).

A Formação Discursiva é o funcionamento discursivo, ou seja, a materialização da Formação Ideológica, sendo assim o próprio discurso. Para Brandão (1995),

o conceito de FD regula, dessa forma, a referência à interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso. É a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre os sentidos a dar às palavras, “falar diferentemente falando a mesma língua”. Isso leva a constatar que uma FD não é “uma única linguagem para todos” ou “para cada um sua linguagem”, mas que numa FD o que se tem é “várias linguagens em uma única” (BRANDÃO, 1995, p.39-40).

A Formação Discursiva é, portanto, a maneira com que cada um de nós manifesta suas concepções frente ao mundo a partir de nossos suportes ideológicos/culturais.

Pode-se constatar que a nossa Formação Discursiva e Ideológica são construções sociais subjetivas, mas estas são fortemente influenciadas pelos “Aparelhos Ideológicos do Estado”, termo cunhado por Louis Althusser em seu texto **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação)**. Segundo Althusser (1996): “Daremos o nome de Aparelhos Ideológicos

do Estado a um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1996, p.114).

Entendo que os Aparelhos Ideológicos mencionados pelo autor são instituições como igreja, família e escola. Acredito que os discursos dessas instituições são facilmente disseminados pelos atores sociais que fazem parte ou são atraídos por estes. E mais, pelo estudo proposto por Althusser, na década de 1960, estas instituições estariam mais ligadas ao discurso autoritário proposto por Orlandi.

Entendo, ainda, que durante muito tempo, o discurso dessas instituições era combatido ou servia de contraponto aos discursos dos chamados Dispositivos Culturais representados pelo cinema, literatura, publicidade e mídias, podendo estes ser considerados discursos lúdicos, pois trabalham com a polissemia, a reversibilidade e a abertura.

Penso que, na atualidade, esta distinção entre os discursos e tipologias dos Discursos dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e dos Dispositivos Culturais já não é tão acentuada, como era na década de 1960, período do estudo de Althusser. Isso porque os espaços cada vez se tornam mais híbridos e estão em constante transformação. Se considerarmos a escola como exemplo, podemos aprender a partir de um filme, usando de uma linguagem mais polissêmica. As mídias estão presentes no cotidiano escolar, além disso, mesmo que existisse uma escola na qual esses Dispositivos não entrassem, os atores presentes neste espaços têm acesso aos Dispositivos Culturais no seu dia a dia, fora deste ambiente.

Partindo destas considerações, remeto-me à ideia de controle na produção do discurso, mencionado por Foucault (2003), quando nos fala que, supostamente,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2003, p.8).

A partir disso, pode-se constatar que a escola e os demais Aparelhos Ideológicos do Estado abriram-se para os Dispositivos Culturais; primeiro porque essa abertura seria inevitável, visto que os frequentadores deste espaço também frequentam outros espaços em que a cultura visual, as artes e a linguagem audiovisual prevalecem; segundo, porque viu-se nestes dispositivos uma possibilidade de tornar o ambiente escolar mais prazeroso, numa perspectiva de manutenção do *status* de formador (de ideologias, inclusive).

Segundo Ferrari e Castro (2012):

A incapacidade de separar a Educação de outros campos de conhecimento e das imagens de forma geral abriu a possibilidade de novas áreas de investigação, não somente no campo das visualidades, mas também, na Formação Docente, no Currículo, nos Estudos de Gênero e Sexualidade, nos Processo de Subjetivação. Isso porque falar de imagem, de produção de imagens, de significação e representação visual supõe incluir o espectro das Artes e da Cultura Visual no âmbito dos processos educativos ancorados em contextos de subjetivação (FERRARI; CASTRO, 2012, p.13).

As diversas linguagens dos Dispositivos Culturais estariam mais ligadas ao discurso do prazer; neste sentido, forma e transforma concepções sem o compromisso de apenas doutrinar ou cultivar ideologias. Logo, sua função principal é o entretenimento, mas, ao entreter e divertir, também ensina, faz adotar concepções e mostra, muitas vezes, maneiras diferentes de entender o mundo, ou ainda, reforçam concepções já preestabelecidas e fortemente disseminadas, como é o caso do espaço Barbie/Max Steel do shopping.

## **A REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO GÊNERO: FEVEREIRO DE 2015**

A Revista Nova Escola é uma publicação ligada ao discurso autoritário, à medida em que propõe auxiliar o professor na sala de aula, com tendência a ensinar, doutrinar, aconselhar, sugerir possibilidades de ação na escola. Ao mesmo tempo, porém, apresenta possibilidades de trabalho em sala de aula que estão ligadas à cultura visual e às artes; neste sentido, o professor leitor da revista pode, a partir do proposto nela, desenvolver atividades mais lúdicas em sala de aula.

A revista é uma publicação da editora Abril, e em sua edição número 279 de fevereiro de 2015 traz em sua matéria de capa a temática das relações de gênero e sexualidade. A capa da revista é a foto de um menino britânico chamado Romeo, que foi expulso do contraturno escolar por usar vestidos. Romeo aparece na foto com um vestido da personagem Ariel, princesa dos desenhos Disney, filme cujo público-alvo principal é feminino. Abaixo da foto de Romeo, aparece a chamada: “Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim? Uma reflexão sobre gênero e sexualidade”.

A matéria principal da edição é classificada como uma matéria que trata de gênero, e apresenta oito páginas com fotos, entrevistas com pesquisadores, pais de alunos, e estudantes que passaram por situações de discriminação sexual na escola. São apresentados três casos, três personagens, e três questões

são abordadas: a homofobia, o machismo e os rótulos culturais em relação à roupa de menino e de menina. Estas questões são apresentadas a partir de depoimentos de alunos que sofreram algum tipo de discriminação na escola.

No primeiro caso, uma adolescente sofreu represálias na escola por divulgar sua homossexualidade; a aluna sentiu-se coagida e foi silenciada pela equipe gestora e professores. A solução encontrada pela família e pela própria aluna foi, então, a troca de escola, para uma instituição com projetos envolvendo gênero e sexualidade, sentindo-se, assim, acolhida pela instituição. A revista apresenta o caso e aponta que a escola poderia agir de maneira diferente, não tolerando, por exemplo, situações de *bullying* e promovendo o debate em torno das questões de gênero.

O segundo caso apresentando na matéria é de uma adolescente que vai a um passeio promovido pela escola e é atacada por quatro colegas de sua turma, que tentam passar as mãos em seus seios. Ela reclama com o professor que, segundo a matéria, indignado liga para o orientador pedagógico; porém, ao chegar ao conhecimento da equipe gestora da escola, há o discurso de que a aluna provocou os colegas, ou seja, do papel de vítima ela passa a ser responsabilizada pelas ações dos colegas. A revista sugere aos leitores que esses episódios não podem ser tratados com naturalidade, e que a escola precisa discutir estas questões de forma mais aprofundada, não culpando a vítima por comportamentos machistas de terceiros.

O terceiro caso abordado pela reportagem é de um aluno de uma escola carioca que vai à aula de saia e é chamado pela direção da escola. Depois de uma longa conversa, é convidado a não ir mais à escola usando saias. O aluno comunicou o fato aos colegas e junto com o grêmio escolar organizaram um evento intitulado 'saiato', que teve a adesão de mais de 30 alunos de saia no dia marcado. A direção da escola ignorou o evento, apesar do fato ter repercutido em vários meios de comunicação. A revista sugere que a escola poderia ter aceitado as roupas do aluno, levando-se em conta que o uso de determinada vestimenta é uma questão cultural.

Vale ressaltar que, nos três casos apresentados, o conselho da revista ao público leitor é de que a escola deve assumir o debate em torno da temática, assim como professores e equipe gestora, que devem se apropriar da responsabilidade de discutir o assunto, propor projetos e não silenciar-se diante da questão.

Na página que a revista Nova Escola mantém no Facebook, é possível encontrar a seguinte caracterização da publicação:

Descrição curta: A maior revista de educação do país visa auxiliar o trabalho dos professores dentro da sala de aula.

Descrição Longa: NOVA ESCOLA é uma publicação da Fundação Victor Civita, cuja missão é contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas.

Ao analisarmos a condução da matéria, inclusive com depoimentos de pesquisadoras da área de gênero, sexualidade e educação como Guacira Lopes, Constantina Xavier, além dos depoimentos dos alunos e de seus pais, percebemos uma importante manifestação da revista em prol da discussão de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Ao deixar claro em sua página de divulgação que a revista visa auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula, fica evidente, mais uma vez, que a postura da revista é fazer com que o discurso das relações envolvendo gênero, sexo e sexualidade cheguem à sala de aula.

Outra questão que nos parece contribuir para a afirmação de que a revista defende a circulação de ideia em torno das questões que envolvam gênero e sexualidade é o fato de, nos três casos relatados, apresentar, no final do texto, um aconselhamento de como as escolas poderiam agir diante de fatos semelhantes. Nos três casos, a revista aponta para a necessidade do diálogo e de ações que visam garantir a liberdade de expressão, levando-se em conta que existem várias maneiras de ser.

Além das questões destacadas, a revista divulgou na matéria um *link* para o material produzido pelo Ministério da Educação disponibilizado na internet, que fazia parte do programa Brasil sem Homofobia e que foi vetado por parlamentares antes de sua distribuição.

A intenção era de que o material fosse distribuído a escolas de todo o país. Antes da impressão, entretanto, congressistas ligados a entidades religiosas se opuseram ao projeto. Apelidado de “kit gay”, o conteúdo foi acusado de estimular “a promiscuidade e o homossexualismo” – termo em desuso por remeter à doença (hoje fala-se homossexualidade). A união cedeu às pressões e vetou a circulação dos cadernos. Oficialmente, não há perspectivas para que este material saia do armário. Mais agora ele está disponível no site de NOVA ESCOLA ([novaescola.org.br/educação-sexual](http://novaescola.org.br/educação-sexual)). Leia e tire suas conclusões (SOARES, 2015, p.31).

Para os pesquisadores da área, talvez a revista tenha apresentado o óbvio, mas há uma questão importante a ser levantada: por se tratar de uma publicação de grande circulação - no site da editora, a informação é a de que a revista é a quarta em número de assinantes, perdendo apenas para Veja, Exame e

Super Interessante -, o discurso produzido por ela é de amplo alcance. Além disso, o fato da revista apresentar uma visão bastante contemporânea da discussão acerca de gênero e sexualidade usando casos do cotidiano da escola tende a aproximar o público leitor, formado em grande parte por professores da educação básica e estudantes dos cursos de formação de professores, da realidade apresentada. Agindo de maneira a proporcionar discussões, oferece subsídios a quem queira se aprofundar no assunto.

Assim, a revista pode ser vista como um material de grande relevância para contribuir com as discussões de gênero e sexualidade no ambiente educacional. Nesse viés, podemos entender a publicação como a máquina produzindo um discurso não hegemônico.

## **EVENTO/ESPAÇO BARBIE E MAX STEEL**

O evento/Espaço Barbie e Max Steel é itinerante e ficou no shopping entre 10 de fevereiro e 10 de março de 2015. O espaço ocupou uma importante área do estabelecimento, com grande visibilidade. Ele foi dividido em duas grandes estruturas: uma toda em azul, com várias gravuras que remetem ao herói dos jogos de computador, Max Steel; e o outro espaço rosa, remetendo a um salão de beleza da boneca Barbie.

No *site* do shopping, encontra-se a seguinte descrição do espaço:

Inspirado na série online BLID “Barbie – Life in the Dreamhouse”, o circuito Barbie Studios convida as meninas a experimentarem o divertido estilo de vida da Barbie. Em ambientes que reproduzem sets de gravação do reality show, as meninas se sentirão verdadeiras estrelas de TV. O espaço Max Steel - O Herói Está em Você recria o universo tecnológico e cheio de aventuras do herói. Nessa jornada, os meninos serão desafiados a enfrentar os vilões e a ajudar o Max Steel na missão de salvar o planeta. Composto por três estações multissensoriais inspiradas na agência N-Tek – Laboratório N-Tek, Estação Digital e Estação Aventura -, o evento convida o público a se divertir e a testar suas habilidades com games da marca.

A questão a ser problematizada sobre este espaço/evento é a separação entre o espaço destinado às meninas e o espaço destinado aos meninos. A descrição da página do shopping não dá ao público a possibilidade da escolha: as meninas devem contentar-se em ser estrelas de TV como a boneca Barbie e os meninos devem gostar dos jogos de computador, transformarem-se no herói Max Steel e salvar o mundo. Os espaços são bem demarcados pelas cores rosa e azul, que são cores arbitrárias, mas que qualquer um de nós identifica rapidamente como sendo o rosa a cor que representa o gênero feminino e o

azul a cor que representa o gênero masculino. No espaço rosa, o lugar é da mansidão, da beleza. Já o espaço azul é o lugar da força, da aventura.

Segundo Xavier Filha e Bacarin (2014), a boneca Barbie foi criada pela empresa Mattel em 1959 e foi a primeira boneca adulta criada. “(...) A Mattel utilizou o argumento de que a boneca ensinaria as meninas a serem verdadeiras damas” (XAVIER FILHA; BACARIN, 2014, p. 45). Ainda segundo as autoras:

Os filmes e demais produtos da boneca trazem, entre muitos aspectos a destacar, a cor rosa como marcador do gênero. A boneca, no seu mundo cor-de-rosa, tem uma participação relevante na construção deste marcador, afetando a subjetivação das identidades das meninas que consomem seus produtos e suas representações de beleza e feminilidade. Ao assistir aos filmes, é possível notar que eles oferecem, em sua maioria, um modelo único de feminilidade. A protagonista é na maioria das vezes doce, amável, amiga dos animais, disposta a ajudar todas as pessoas com a colaboração de amigos ou amigas, em diversas missões. (XAVIER FILHA; BACARIN, 2014, p. 43).

A empresa Mattel é também a criadora dos produtos Max Steel, uma linha que integra filmes, jogos de computador e brinquedos - um deles, o boneco do personagem Max Steel. O personagem foi criado em 1999 e é um agente especial cuja missão é deter vilões com suas armas e equipamentos. Vale destacar que a Mattel é uma empresa com sede nos Estados Unidos, considerada a maior empresa de brinquedos do mundo.

No material do personagem, o que predomina é a cor azul, inclusive nas roupas do herói. Além disso, a ação, a ficção científica e a coragem são traços presentes tanto no personagem principal quanto nos demais, em sua maioria masculinos, nos quais se percebe claramente um universo mais dinâmico e violento, contrapondo-se, dessa forma, ao mundo cor-de-rosa da Barbie.

No site da empresa encontramos a seguinte mensagem para os pais em relação ao “mundo Max Steel”:

#### **BRINCADEIRA HERÓICA**

Sendo um herói cujas intenções são honradas e baseadas em valores familiares, o Max Steel torna-se um ótimo exemplo para que as crianças possam admirar.

#### **JOGOS**

Os jogos on-line e off-line de Max Steel irão estimular a criatividade e ao criar conquistas baseadas em metas, ajudam e encorajam a determinação.

#### **RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

Muitos dos jogos do Max Steel trazem brincadeiras baseadas em estratégia com a descoberta das regras, tentativa e erro, tomada de decisão e resolução.

### **COOPERAÇÃO**

Com as histórias dos vídeos e os temas dos jogos Max Steel enfatiza o trabalho em equipe, aceitando diferentes pontos de vista e os compartilhando.

### **EXPERIMENTAÇÃO**

A temática da história do Max Steel envolve ciência e ficção científica, promovendo a experimentação e resolução de problemas.

### **CONTANDO HISTÓRIAS**

Max Steel busca inspirar as crianças com uma das histórias mais imaginativas já criadas, permitindo que elas ampliem as fronteiras além do possível.

Ao comparar o “Mundo Barbie” ao “Mundo Max Steel”, ficam evidentes as oposições: enquanto a Barbie é passiva, está sempre bonita, bem arrumada e preocupada em com aparência, Max Steel é forte, cheio de estratégias, e está sempre em ação, em meio a lutas e brigas. Seriam estes os ideais de feminino e masculino disseminados pelas grandes indústrias como artefatos culturais da contemporaneidade?

Ao separar os espaços de meninos e meninas a partir dos personagens Barbie e Max Steel, separam-se os modos de ser menino e os modos de ser menina. Há uma imposição da construção social e cultural das concepções de feminilidade e masculinidade fortemente marcados por estereótipos que reserva às meninas características como beleza e docilidade e aos meninos coragem, força e determinação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Segundo Xavier Filha (2009), os artefatos culturais tornam-se pedagogias culturais por produzirem significados. Xavier Filha e Bacarin (2014, p. 59), citando Silva (2000), afirmam que a pedagogia cultural é “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvida no processo de transmissão de atitudes e valores, como cinema, televisão, revistas etc.” (SILVA, 2000, p.89).

A partir dessa ideia, é imprescindível que estes dispositivos sejam questionados por pais, professores e instituições educacionais. Dessa forma, propor atividades em sala de aula envolvendo a temática do gênero e sexualidade que possibilitem aos alunos analisar e avaliar os artefatos culturais disponíveis nos diversos meios sociais é uma maneira de entender os discursos produzidos, refletir sobre eles, questioná-los e tornar o aluno um espectador mais consciente de seu espaço, inclusive, podendo contrariar “a máquina”.

Segundo Xavier Filha e Bacarin (2014),

mesmo sem uma 'intenção' explícita, os filmes da Barbie ensinam modos de ser menina-mulher. Por esse motivo, educam e fazem parte das pedagogias culturais que promovem aprendizados para além da instituição educativa. Isto explica a necessidade de discutir e problematizar esses filmes, principalmente por atingirem imensos públicos de meninas e meninos. Urge pensar e propor para debate os ensinamentos de ser mulher que circulam pelos filmes da Barbie (XAVIER FILHA; BACARIN, 2014, p.59).

Acredito que podemos ampliar o que as autoras apontam sobre os filmes da Barbie e fazermos a mesma reflexão em torno da indústria de brinquedos e entretenimento para crianças, que na perspectiva de trazer um discurso fácil e palatável, acabam reproduzindo um discurso de gênero muito marcado por questões biológicas e da distinção homem e mulher, afetando a relação cultural e criando uma falsa dicotomia entre feminino e masculino representado pelo rosa e azul. Discutir essas questões na escola é a possibilidade de analisar e problematizar os Dispositivos Culturais e o Discurso disseminado por tais dispositivos. Neste sentido, é possível afirmar que a revista Nova Escola e a matéria que aborda as questões de gênero no ambiente escolar presta um enorme serviço ao questionar a maneira como algumas escolas vêm abordando a temática através da reprodução do preconceito, machismo e homofobia. A revista torna-se um dispositivo cultural que questiona o *status quo*, diferente do espaço cultural do shopping que apenas reproduz concepções ultrapassadas sobre os modos de ser menino e menina.

As questões abordadas até aqui permitem perceber o discurso das artes como algo que provoca sentidos novos em quem o assiste, mas que também pode provocar novidades em quem o produz. Dessa maneira, os artefatos culturais produzem sujeitos e são produzidos por eles, ou seja, constroem nosso ser e nossa maneira de ver o mundo. Por isso se faz presente a necessidade de problematizá-los e questioná-los, e não apenas assumir suas concepções como se fossem verdades.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). *In: Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: editora da UNICAMP. 4 ed., 1995.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- EVENTO Barbie e Max Steel. Disponível em: <<http://www.independenciashopping.com.br/?pagina=novidade&id=350>>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Política e poética das imagens: implicações para o campo da educação. *In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (organizadores) Política e poética das imagens*. Juiz de Fora. Ed.UFJF, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 9 ed., 2003.
- MAX STEEL. Site oficial. Disponível em: <<http://www.maxsteel.com/pt-br/parents/parentcenter/>>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 4 ed., 2002.
- \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1987.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <<https://www.facebook.com/revista-novaescola>> Acesso em: 27 fev. 2015.
- PÊCHEUX, Michel. O mecanismo do (des) conhecimento ideológico. *In: Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- SOARES, Welington. Precisamos falar sobre Romeo... *In: Revista Nova Escola*. Ano 30. n.279, Editora Abril. Fev. 2015, p. 25-33.
- XAVIER FILHA, Constantina; BACARIN, Telma Iara. O mundo da Barbie em “Escola de Princesas” e em “As três Mosqueteiras”. *In: XAVIER FILHA, Constantina (organizadora). Sexualidades Gênero e Infâncias no cinema*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014. P. 43-60.

# O MODELO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

**Andrea Villela Mafra da Silva**

Trabalho apresentado no VI Seminário Estadual da ANPAE-RJ & XIII Encontro Estadual da ANFOPE, entre os dias 14 e 16 de fevereiro de 2017, na Universidade Federal Fluminense.

## RESUMO

Em substituição à Resolução CNE/CP nº. 01/2006 foram aprovadas, em julho de 2015, as novas diretrizes para a formação de professores em nível superior. Como objetivo deste artigo, busco estudar a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, tendo em conta o modelo neoliberal de Educação que, sob o argumento da globalização, tende a implementar políticas estruturadas a partir do modelo empresarial. A interpretação do *corpus* documental está sustentada pela Análise Crítica do Discurso, formulada por Norman Fairclough (2001).

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Formação de Professores. Diretrizes Curriculares Nacionais.

## ABSTRACT

In substitution of Resolution CNE / CP no. 01/2006 was approved in July 2015 the new guidelines for teacher training at the higher level. As an objective, I seek to study CNE / CP Resolution no. 02/2015, considering the neoliberal model of Education that, under the argument of globalization tends to implement policies structured from the business model. The interpretation of the documentary corpus is supported by the Critical Discourse Analysis, formulated by Norman Fairclough (2001).

**Keywords:** Educational Policies. Teacher training. National Curricular Guidelines.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, várias proposições dirigidas aos cursos de formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial quanto continuada, têm implicado em mudanças na legislação educacional e no estabelecimento de diversos programas, como a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004; o redimensionamento da Capes ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; entre outros.

No contexto das políticas de formação inicial de professores da Educação Básica, os documentos oficiais que tratam dessa questão são: (a) Parecer CNE/CP 009/2001 - Resolução CNE/CP 01/2002; (b) Parecer CNE/CP 28/2001 - Resolução CNE/CP 2/2002; (c) Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 - Resolução CNE/CP nº. 01/2006; (d) Parecer CNE/CP 2/2015 - Resolução CNE/CP nº. 02/2015; que materializaram as reformas dos cursos de licenciatura ao longo dos anos.

Embora as práticas discursivas dos documentos façam uso de determinadas proposições direcionadas aos princípios da formação geral como sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; compromisso social e valorização do profissional da educação (CNE/CP 01/2002; CNE/CP nº. 01/2006; CNE/CP nº. 02/2015), os textos legislativos expressam sentidos contraditórios às demais políticas educacionais brasileiras.

Como exemplo, o discurso da Resolução CNE/CP nº. 02/2015, que recomenda “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (BRASIL, 2015, p.01), porém, a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do Projeto de Lei Escola sem Partido (PLS 193/2016) influenciará diretamente às práticas pedagógicas dos professores mostrando a contradição das orientações das políticas educacionais no Brasil. Importante destacar que a proposta do Projeto Escola sem Partido é restringir os conteúdos de ensino, contrariando o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas defendidas nas diretrizes.

Há um descompasso, com raras exceções, no conjunto discursivo das políticas que, ao mesmo tempo em que anunciam a exigência de uma formação docente que contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, buscam instituir a reforma do ensino médio que preconiza o *notório saber*, que permite que profissionais sem formação docente específica em Pedagogia ou licenciatura atuem como professores nos cursos profissionalizantes. Freitas (2016) adverte que o notório saber é uma das estratégias financiadas pela Fundação Lemann e Itaú Social, entre outras, para recrutamento e preparação em cursos de seis semanas de duração de professores temporários.

Nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) trazem aspectos a serem considerados no campo de formação de professores no Brasil. A formulação das DCN's constitui atribuição federal exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo por objetivo assegurar uma formação inicial e continuada de professores para atender as exigências legais de qualificação, em nível superior, que implica no atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE), no decênio 2014 -2024. Como definido na meta 15 do PNE (2014 -2024), a efetivação de uma política nacional de formação de professores será através de uma “formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, s/p). Outras metas do PNE (2014 -2024) fazem referência às políticas de formação de professores, como:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, s/p).

Quanto às instâncias formadoras de professores, há variações importantes que vão desde as faculdades privadas e públicas e universidades aos institutos superiores de educação. Em termos de condições de ensino e de aprendizagem, a formação do licenciado em Pedagogia deve ter como princípios orientadores a pesquisa, a docência e a gestão. Contudo, a crítica endereçada aos Institutos Superiores de Educação como instâncias formadoras de professores revelam uma formação mais técnica e instrumental, distanciada de uma formação teórico-prática, tão necessária ao trabalho docente. Isso mostra que a formação inicial de professores merece maior atenção, dadas suas especificidades, e, para compreendê-las, é necessário analisar como estas vêm sendo apresentadas pelas políticas educacionais.

## **1. A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 02/2015: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS**

Em substituição à Resolução CNE/CP nº. 01/2006, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foram aprovadas, em julho de 2015, as novas diretrizes para a formação inicial de professores em nível superior: a Resolução CNE/CP nº. 02/2015.

Pelo conjunto de dados examinados, inicialmente, é importante registrar as implicações destas duas resoluções como diretrizes de formação de professores. A Resolução CNE/CP nº. 01/2006 indicava que a Instituição de Ensino Superior deveria estabelecer, ao longo do curso de formação, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção da pesquisa, e que esta poderia decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de alternativas de interesse do aluno. No entanto, Soares e Bettega (2008) localizaram imprecisões teóricas nas diretrizes e,

ademais, indicaram que estas não expressaram as reflexões e elaborações coletivas da academia que vinham sendo realizadas nos fóruns de discussões e estudos da ANPED, ANDES e em outras instâncias. Para as autoras, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é a expressão e a legitimação de um modelo mercantilista de Educação, causando um esvaziamento do currículo do curso e valorizando a prática em detrimento da teoria (SOARES e BETTEGA, 2008).

No que se refere às orientações gerais contidas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006 é possível observar que os princípios orientadores adotados indicam flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais (BRASIL, 2006). Consta no artigo 5º da resolução que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006). No entanto, o artigo 6º, que trata da estrutura do curso de Pedagogia, não menciona disciplinas, conteúdo específico, práticas de estágio e/ou gestão educacional que ofereçam aos licenciandos os conhecimentos necessários para o uso das tecnologias na prática docente.

A nova Resolução CNE/CP nº. 02/2015 foi aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno e do Conselho Nacional e, posteriormente, foi encaminhada e homologada pelo Ministério da Educação. De maneira geral, as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada dos professores da educação básica compreendendo: (I) Cursos de graduação de licenciatura; (II) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; (III) Cursos de segunda licenciatura, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura (BRASIL, 2015). Sobre as disposições gerais, as novas DCNs determinam que:

Art. 1º - § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, constituem-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, abrangendo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório apresentam carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de trabalho acadêmico:

- (a) quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;
- (b) quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;
- (c) a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;
- (d) deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (e) deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- (f) deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Por fim, no que se refere aos cursos de segunda licenciatura, a carga horária mínima variável é 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a primeira formação e a segunda licenciatura:

- (a) quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;
- (b) quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;
- (c) a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 considera os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação inicial e continuada de professores, tais como: (a) sólida formação teórica e interdisciplinar, compreendendo à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional; (b) unidade teoria - prática; (c) trabalho coletivo e interdisciplinar; (d) valorização do profissional da educação; (e) gestão democrática; (f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

No segundo capítulo da Resolução CNE/CP nº. 02/2015 que trata, especificamente, da formação dos professores para atuarem na educação básica, está previsto, no art. 5º, “o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores (as) e estudantes” (BRASIL, 2015).

Esse discurso sustentado na ideia de que o uso competente das TIC pode aprimorar a prática pedagógica não problematiza a forma com que as instituições de ensino, de modo geral, têm formado os futuros professores para utilizarem esses recursos em suas salas de aula. Por exemplo, em uma breve incursão ao fluxograma do currículo do Curso de Pedagogia (presencial) das universidades federais em 2017/1, encontro algumas pistas.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) encontro a disciplina “Educação e Comunicação” oferecida no 3º período. Consta na ementa dessa disciplina conteúdos como leitura e educação; relações sociais; os modos de inserção da Literatura Infantil na escola; materiais didáticos, seleção de textos e propostas de estudo, dentre outros temas, e por fim mídia e educação. No rol das disciplinas optativas são oferecidas: Educação a Distância; Informática Aplicada à Educação e Educação e Novas Tecnologias. No campo do Estágio Curricular Supervisionado não há menção sobre prática de ensino para o uso das TIC. O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática correspondente ocorrem no mesmo período acadêmico, conforme discriminação a seguir: Prática de Ensino Magistério de Disciplinas Pedagógicas no Ensino Médio (5º período

- 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática em Política e Administração Educacional (6º período -100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino em Educação Infantil (7º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino Séries Iniciais do Ensino Fundamental (8º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática); Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (8º período - 100 horas de Estágio e 60 horas de Prática).

No fluxograma do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), oferecido no campi Niterói, não são disponibilizadas disciplinas obrigatórias relacionadas às TIC, Educação a Distância ou Informática Educativa. No quadro das eletivas encontro a disciplina Documentário de Rádio, com carga horária de 30 horas, a despeito da integralização curricular pressupor o total de 3.330 horas.

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) é ofertada a disciplina de Educação a Distância no 8º período. Na grade das optativas são oferecidas as disciplinas de Introdução à Ciência da Computação; História da Ciência e da Tecnologia; Ciência da Comunicação I e II.

Desse modo, esse breve relato sobre o fluxograma do currículo dos Cursos de Pedagogia (presencial) das universidades federais pode indicar que o atendimento às políticas de formação inicial de professores vigentes, por hipótese, pode não assegurar conhecimentos específicos necessários ao uso competente das TIC nas salas de aula. Partilho com Barreto (2014, p. 57) a ideia de que a recontextualização das TIC, nos discursos oficiais, passa “ao largo das condições de produção nas situações concretas de ensino e, também, dos professores a quem cabe(ria) desenvolver as propostas formuladas. ”

Retomando a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, também é oportuno esclarecer que no terceiro capítulo, que aborda o perfil do egresso, estão indicadas as dimensões da iniciação à docência, entre as quais: “o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015).

O egresso deverá, portanto, estar apto a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação” para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (idem).

A incorporação educacional das TIC, mais especificamente, o uso do smartphone, computadores, tablet, etc, tem sido sustentada no discurso das diretrizes como protagonistas do processo pedagógico. O que ocorre é que, ao

incluir o uso das TIC e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, dirigidas a todos em âmbito nacional, com base em orientações genéricas, o discurso das políticas educacionais tende a apostar que haja formação adequada ao uso TIC e infraestrutura que acompanhe a proposta das DCN's.

## **2. O CONJUNTO DE PROPOSIÇÕES NO DISCURSO DAS DCN'S**

No discurso das DCN's está presente um conjunto de proposições que não revelam contribuições significativas para as práticas docentes. Os léxicos ratificam a imprecisão das orientações aos egressos da formação inicial ao recomendarem a “avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015), sem evidenciar propostas pedagógicas ou apresentar claramente uma concepção ampliada de projetos educacionais para o uso das TIC.

As práticas discursivas das DCN's remetem à abordagem de Fairclough (1989) ao propor não só analisar processos de produção e de interpretação de textos, mas, especificamente, investigar as relações entre estes e suas condições imediatas do contexto ou de contextos mais remotos. É esta perspectiva faircloughiana do discurso, que assinala que é a “prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e a que atribuem sentido com base em procedimentos de senso-comum partilhados” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 72), que quero destacar.

Norman Fairclough, linguista britânico, é professor Emérito da Universidade de Lancaster na Grã-Bretanha. Fairclough é reconhecido pela sua significativa contribuição ao estabelecer um quadro metodológico que permite investigar a relação entre o discurso e a mudança social. A teoria faircloughiana se propõe a analisar o papel da linguagem e outros elementos semióticos, tais como imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias.

A abordagem faircloughiana como uma análise crítica do discurso (ACD) se preocupa, especialmente, com as mudanças radicais na vida social contemporânea e com as práticas de produção de linguagem, dentro das quais a vida social é produzida, seja esta econômica, política ou cultural. Toda prática de produção de linguagem inclui os seguintes elementos: (a) a atividade produtiva; (b) os meios de produção; (c) as relações sociais; (d) as identidades sociais; (e) os valores culturais (FAIRCLOUGH, 2005). O texto é considerado como uma dimensão do discurso que pode representar constituir, posicionar e construir os indivíduos de diversas maneiras, como sujeitos sociais (SILVA, 2016).

O discurso das DCNs atribui à formação inicial um “projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra (s) licenciatura (s) ou a cursos de formação pedagógica docentes, garantindo” para tal, “recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação e comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação” (BRASIL, 2015).

Sobre a análise das diretrizes curriculares, decretos, resoluções e pareceres há ainda que se considerar a posição do professor como mero executor das prescrições, a despeito de como é submetido a estas diretivas. O descompasso das políticas de formação de professores, já citadas, como a Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004; o redimensionamento da Capes ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; fragmentam e dispersam os eixos de formação (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 79).

Nas políticas de formação inicial de professores, o processo de aproximação entre teoria e prática “tem escassamente se efetivado nos diferentes sistemas educativos nacionais, ainda que encontrem muitos esforços para chegar-se a eles pelos mais diversos caminhos” (idem, p. 81).

Como afirmei anteriormente, o que ocorre é que ao incluir o uso das TIC com base em orientações genéricas, os discursos das políticas educacionais tendem a apostar que haja suporte necessário ao trabalho e infraestrutura adequada que atenda a proposta das DCN's. Em síntese, a meu ver as políticas de formação inicial de professores, não devem centrar-se somente no mero domínio de uma técnica para uso das TIC nas salas de aula, mas sim na promoção de estratégias que possibilitem ao professor integrar de modo crítico os recursos tecnológicos aos atos de currículo, com vistas a potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Está formulada na Resolução CNE/CP nº. 02/2015 a necessidade da implementação de normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, em função não só da abrangência quanto da complexidade da educação, de modo geral. Como previsto no Plano Nacional de Educação (2014/2024), faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar a Política Nacional para a formação dos profissionais da Educação e garantir o cumprimento da meta de 10% do PIB para a Educação.

Uma das maneiras de atender a complexidade da educação seria rever os currículos dos cursos de formação de professores. Um ponto a destacar é o distanciamento das orientações legais, especificamente, da Resolução CNE/CP nº 02/2015, com a realidade das instituições formadoras de professores.

Conforme foi referido na Introdução deste artigo, minha hipótese é de que estamos vivenciando nas políticas de formação de professores novas formas do tecnicismo reinventadas por meio da incorporação educacional das TIC e sustentadas, por sua vez, na insistência da noção de competências (vinculadas ao *saber fazer*) nos discursos oficiais. A noção de competência na formação de professores desloca a dimensão acadêmica para a dimensão instrumental, colocando a ênfase do processo pedagógico mais na instrução do que no ensino. Nesses termos, o *saber fazer* resume-se num conjunto de habilidades indispensáveis para a perpetuação de qualquer sistema produtivo.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias e trabalho docente**. *Entre políticas e práticas*. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < [goo.gl/SPPSjm](http://goo.gl/SPPSjm) > Acesso em 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: < [goo.gl/yL1qFd](http://goo.gl/yL1qFd) > Acesso em 20 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < [goo.gl/YSfYU1](http://goo.gl/YSfYU1) > Acesso em 08 abr. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**. *Um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. **“Notório saber”: vire professor em 5 semanas**. Publicado em 24/09/2016. Disponível em: < [goo.gl/9O5o86](http://goo.gl/9O5o86)> Acesso em 01 mar 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Políticas de formação docente: Uma abordagem faircloughiana. *Artefactum* (Rio de Janeiro), v. 13, p. 1-10, 2016.

SOARES, S.T.; BETTEGA, M. O. de P. **Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior**. In: *VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones em América Latina, Anais*. Buenos Aires: Redestrado, 2008.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica**. Disponível em: < [goo.gl/PBihMk](http://goo.gl/PBihMk)> Acesso em 23 fev. 2017.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH. Escola de Educação - EE. **Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: <<[goo.gl/IPAEgl](http://goo.gl/IPAEgl)>> Acesso em 23 fev. 2017.

Universidade Federal Fluminense. Pró-reitoria de assuntos acadêmicos. **Matriz curricular do curso de Pedagogia**, Disponível em: < [goo.gl/gCPM0f](http://goo.gl/gCPM0f)> Acesso em 23 fev. 2017.

Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Coordenação de Pedagogia. **Curso de graduação em Pedagogia – Eletivas**. Disponível em: <[goo.gl/B91ZhC](http://goo.gl/B91ZhC)> Acesso em 23 fev. 2017.

# FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE À ADOÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO: UMA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA DA REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE

---

## **Jose Luiz Barbosa**

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo PPGP/CAEd/UFJF. Coordenador de avaliação e acompanhamento da Diretoria Regional Pedagógica Noroeste Fluminense da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

## RESUMO

O presente artigo, produto de uma dissertação de mestrado, apresenta os resultados de uma análise da formação continuada oferecida aos professores em Língua Portuguesa e Matemática da Regional Noroeste Fluminense, por meio do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro. Teoricamente, o estudo reúne informações sobre a educação escolar fluminense referente aos seus indicadores educacionais, suas reformas curriculares e sobre a formação continuada de seus professores. Empiricamente, congrega dados coletados através de questionário composto de perguntas fechadas e abertas. Os resultados obtidos indicam que os referidos cursos têm contribuído para a efetivação do Currículo Mínimo nas escolas estaduais fluminenses, na medida em que preenchem lacunas do conhecimento dos docentes, capacitando os professores cursistas para a aplicação desse currículo na sala de aula.

**Palavras-chave:** Indicadores educacionais. Formação continuada de professores. Programa SEEDUC/CECERJ. Currículo Mínimo.

## ABSTRACT

The present article, derived from a master's degree dissertation, presents the results of an analysis of the continuing training offered to Portuguese Language and Mathematics teachers in the North East area of the State of Rio de Janeiro, by means of a collaboration between the State Education Secretariat and the Centre for Science and Distance Learning of Rio de Janeiro. Theoretically, the study gathers information regarding school education in the state of Rio de Janeiro in terms of academic achievement indexes, curricular changes and the continuing training of its teachers. Empirically, it aggregates data collected through a survey composed of open and multiple choice questions. The results obtained indicate that such courses have contributed to the implementation of the basic curriculum in state schools, given that they fill in the gaps of knowledge by the teachers, preparing such professionals to utilizing such curriculum in the classroom.

**Keywords:** Academic achievement indexes. Continuing teacher training. SEEDUC/CECERJ Program. Basic curriculum.

## INTRODUÇÃO

A Lei nº 9394/96, em seu Título VI, artigos 63 e 67, referentes aos profissionais da educação, preceitua a valorização e o aperfeiçoamento desses profissionais. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação em serviço, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas, o que, no dizer de Gatti e Barretto (2009), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 199).

Em 2009, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) colocou em xeque a qualidade da rede escolar estadual fluminense, ao sinalizar o baixo desempenho dos alunos em questões referentes às habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática. O Ensino Médio da rede ficou em penúltimo lugar em relação à totalidade dos estados brasileiros. Tal fato fez com que, em 2011, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) colocasse em prática uma série de ações configuradas no Programa de Educação do Rio de Janeiro/Planejamento Estratégico.

Como proposta inicial dessas ações, foi sugerido pela SEEDUC-RJ um currículo mínimo a ser implantado na rede escolar estadual, com o propósito de orientar a prática docente em sala de aula, no que diz respeito aos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas junto aos alunos. Posteriormente, com vistas à concretização desse novo currículo, foi elaborado e desenvolvido pela SEEDUC-RJ, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECERJ) e em convênio com as universidades do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), um Programa de Formação Continuada para professores, a princípio em Matemática e Língua Portuguesa. Nesse sentido, o Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ configurou-se como um instrumento para a formação continuada desses professores.

Levando em conta esse contexto, o presente artigo tem o propósito de proceder a uma análise do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ quanto ao seu objetivo de instrumentalizar professores, inicialmente de Matemática e Língua Portuguesa, para a implementação desse novo currículo na sala de aula das escolas da rede pública fluminense. Para tanto, a Regional Noroeste Fluminense constituiu-se o *locus* privilegiado desta pesquisa, uma vez que reúne professores contemplados com o referido curso, desde a época de sua implantação, em junho de 2011. Assim sendo, os protagonistas principais desta investigação são os professores cursistas que atuam nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. A partir de seus depoimentos, coletados por meio um questionário com perguntas abertas e fechadas, pode-se chegar a resultados importantes sobre o objeto de estudo em questão.

## OS INDICADORES EDUCACIONAIS COMO ARCABOUÇO TEÓRICO DO ESTUDO

A avaliação do desempenho escolar do sistema público de ensino é tema recente no cenário da educação brasileira, com antecedentes situados na década de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) implantou alguns programas de avaliação externa: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC/ “Provão”) hoje, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Vale destacar que, em âmbito nacional, o SAEB é a primeira iniciativa organizada sobre os eixos da democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade de ensino, com o intuito de coletar dados sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio por meio de provas escritas que associam conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades), servindo como um indicador do trabalho desenvolvido pela escola (COCCO, 2013).

Instituído desde 1988, em 2005 o SAEB, a partir da Portaria nº 931 (BRASIL/ MEC, 2005), passou a ser composto de dois processos de avaliação em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também denominada Prova Brasil.

Em 2007, dois conceitos importantes para a qualidade da educação foram agregados a esses processos – fluxo escolar e médias de desempenho –, cujo produto final foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

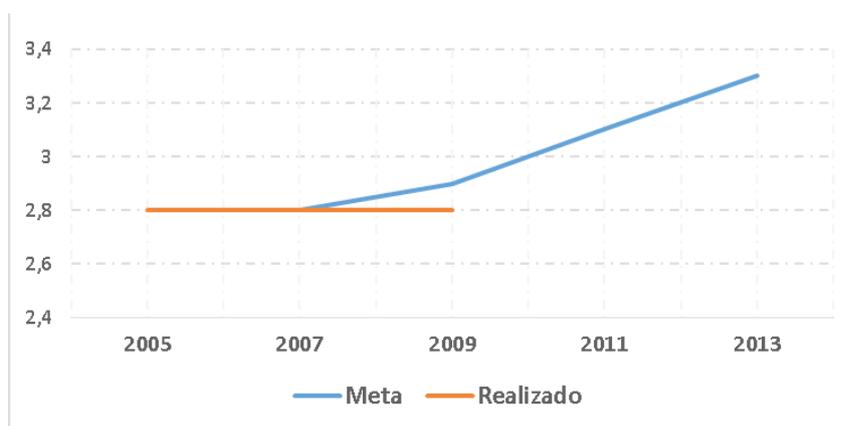
Diante desse cenário avaliativo, muitos estados brasileiros foram desafiados à criação de programas de melhoria dos índices da educação básica, por meio de sistemas próprios de avaliação e de um índice adequado para orientar as metas estratificáveis a serem seguidas pela sua unidade/rede de ensino, tendo por base o SAEB. No estado do Rio de Janeiro, sua concretização se fez por meio do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), instituído em 2008 pela Secretaria de Estado de Educação (RIO DE JANEIRO/SEEDUC). Em 2011, foram criados o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas (Saerjinho) e o Índice do Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ).

Oportuno é esclarecer que o SAERJ, uma avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, destinada às turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, e das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos, tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação;

já o Saerjinho é um sistema de avaliação diagnóstica bimestral, com provas de Língua Portuguesa e Matemática – mais recentemente também provas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – aplicadas aos alunos do 5º (também 6º a partir de 2015) e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais, cujos resultados vão apontar a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar. O IDERJ é produto de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF), muito similar ao IDEB (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011a, p. 1).

Dados provenientes dos resultados do IDEB colocam a situação do Ensino Médio da rede estadual escolar fluminense em estado de alerta, isto porque na série histórica de 2005, 2007 e 2009 o índice alcançado não superou a marca de 2,8 pontos, indicativo de nenhum crescimento de desempenho mensurável pelas avaliações externas no referido período, conforme demonstra o Gráfico 1:

**GRÁFICO 1. Evolução do IDEB – Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio**



Fonte: BRASIL/INEP, 2011.

Outro fato importante observado em relação ao IDEB, em 2009, diz respeito ao penúltimo lugar ocupado pelo Ensino Médio no *ranking* dos estados brasileiros. Além de não atingir a meta proposta, que era de 2,9 pontos, revelou um resultado bastante abaixo da média regional (São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais), que foi em torno de 3,5 pontos.

Em relação ao Ensino Fundamental, a situação não era diferente daquela apresentada no Ensino Médio. Dados apurados junto ao INEP (2013) indicam os baixos índices das avaliações externas de 2005, 2007 e 2009 – respectivamente 2,9; 2,9; e 3,1 pontos – nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Apesar do atingimento da meta, os índices estavam distantes da média do Brasil, que era de 4,9 no ano de 2009.

Diante desse cenário, a educação escolar fluminense foi questionada e desafiada a alcançar a meta já na avaliação seguinte. Para tanto, a Secretaria

de Educação do Estado do Rio de Janeiro deu início a um ciclo de reformas concebido dentro Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico, no sentido de reverter esse quadro, ou seja, com o intuito de eliminar, ou pelo menos minimizar este cenário de indicadores negativos do desempenho da educação estadual fluminense. Assim sendo, em janeiro de 2011, a SEEDUC-RJ deu início a

[...] diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, ou seja, reestruturação organizacional: redução do número de regionais, passando de 30 para 14; implementação de sistema de gestão e metas para cada escola; criação do Comitê GIDE (Gestão Integrada da Escola) e Formação de 250 IGTs (integrantes do Grupo de Trabalhadores/agentes multiplicadores); implantação do Currículo Mínimo; implantação de simulados bimestrais (Saerjinho); processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação. Além disso, destacam-se ainda a implementação de Programa de Remuneração Variável e do Programa de Formação Continuada dos Professores (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011b, p.1).

Assim sendo, o programa supracitado traduz-se num plano de melhoria dos resultados educacionais da rede estadual sob responsabilidade da SEEDUC-RJ. Entre as dimensões, destacam-se uma que contempla ações de caráter curricular, por meio da elaboração e implantação de um currículo mínimo para toda a rede; outra que diz respeito à formação continuada de professores.

Oportuno é esclarecer que o currículo mínimo foi lançado no início do ano letivo de 2011. Naquele momento, o documento contemplava as disciplinas Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em relação à formação continuada de professores, importante é mencionar que o seu início ocorreu em junho, também de 2011, com vistas à qualificação e à atualização dos professores a fim de que o currículo mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática pudesse ser implementado nas escolas.

Esses dois campos – Currículo Mínimo e Formação Continuada de Professores – contemplados no Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro foram considerados fundamentais às mudanças que se faziam necessárias para a elevação do padrão de qualidade da educação básica neste estado.

## O CURRÍCULO MÍNIMO COMO FIO CONDUTOR DO ESTUDO

Ponderar questões a respeito da implementação de um currículo mínimo com o propósito de reverter a situação negativa do desempenho da educação estadual fluminense, seja no âmbito do Ensino Fundamental ou do Médio, implica discorrer sobre as reformas curriculares no estado do Rio de Janeiro, a partir do ano 2000.

Em 2004, como ação da SEEDUC-RJ, foram constituídos grupos de trabalho compostos de consultores e professores da rede estadual para elaborar um documento para cada área do conhecimento. A coordenação desse projeto coube à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esses documentos foram apresentados para debate num *workshop* com professores da rede estadual em novembro daquele ano. Ainda, segundo esses organizadores, em fevereiro de 2005, um documento intitulado “Reorientação Curricular” foi apresentado a todas as escolas da rede estadual fluminense, cujo objetivo era o de nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Rio de Janeiro. Junto com esse documento, foram enviados questionários para serem preenchidos pelos professores.

Além disso, no segundo semestre de 2005, a SEEDUC-RJ promoveu um curso de formação continuada para seus professores que produziram material didático, publicado no início de 2006, juntamente com uma versão revisada do documento de reorientação (BARROSO e MANDARINO, 2006, p. 13-14).

Em 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, com o objetivo de “possibilitar um acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos” (MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO, 2009, p. 5), implementou, em convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

No ano de 2010, alguns reajustes curriculares foram feitos em termos de conteúdos e competências a serem trabalhados pelos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c). Essa reorientação curricular constituiu-se numa releitura da proposta curricular anterior. Nesse momento, todos os professores da rede foram convidados para um processo de elaboração do currículo mínimo que deveria estabelecer diretrizes institucionais sobre conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede.

Ainda em 2010, foi disponibilizada aos professores a primeira versão dos Currículos Mínimos para cada disciplina específica, ainda em fase de elaboração,

para sugestões, comentários e críticas, até o dia 12 de janeiro de 2011. Esse passo inicial foi contemplado com audiências públicas na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de professores interessados na discussão. A concepção, redação e revisão dos documentos eram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede coordenados por doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2010, p. 2).

Desde fevereiro de 2012, todas as escolas da rede pública estadual receberam as coleções do Currículo Mínimo. Esta foi a estratégia fundamental para elaboração dos planos de cursos e de aulas com a finalidade de orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino e aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Também foram disponibilizados, por meio eletrônico, os currículos das 12 disciplinas da Base Nacional Comum apenas para o ensino regular, já que era essa a prioridade da SEEDUC-RJ. A partir daí, foram sendo consolidados os currículos de todas as disciplinas, inclusive com distinção de outras etapas e/ou modalidades de ensino – anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Normal.

Importa observar que o currículo mínimo constitui-se um dos aspectos mais relevantes das reformas introduzidas na educação escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro, na medida em que o professor passa a

[...] ter um documento básico, que orienta o seu planejamento e as suas atividades. Nesse documento, ele encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais, de forma que tem a garantia de que, ao cumprir o Currículo Mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica. Além destas, também as matrizes de referência dos principais exames externos estão contempladas e abarcadas pelo Currículo Mínimo [...] ao invés de estabelecer métodos e material didático, esse currículo define resultados no sentido de estabelecer o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências habilidades (PELOSI, 2011, p. 1).

Não há dúvidas, a implantação do Currículo Mínimo nas escolas enfrentou vários impasses, sobremaneira em relação

à defasagem entre o nível de aprendizagem apresentado pelos alunos e o nível de ensino que cursa no momento da implantação do Currículo Mínimo; à desatualização de parte dos professores em face aos conteúdos, competências e habilidades relacionadas no Currículo Mínimo; às dificuldades nos mecanismos para o acompanhamento dos professores em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo pelos coordenadores gestores em cada unidade escolar; e às dificuldades em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo diante da carga horária efetivamente praticada no ensino noturno (PELOSI, 2011, p. 1).

Assim, apesar de um grande esforço de unificar conteúdos e estabelecer uma visão mais voltada para os conceitos de competências e habilidades, no início, os documentos curriculares foram praticamente ignorados pelos docentes que utilizavam correntemente os sumários dos livros didáticos como orientadores de seus planos de cursos e mesmo de aulas.

Apropriado é ressaltar “que a implantação gradual do currículo é um processo demorado e que o domínio insuficiente dos conteúdos remete a problemas da formação inicial” (BARRETO, 2012, p. 2). Não obstante, “sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção” (BARRETO, 2012, p. 2).

Em consequência desses obstáculos, principalmente no que diz respeito à defasagem entre a formação inicial dos professores e os conhecimentos teóricos e práticos relativos aos conteúdos, competências e habilidades relacionadas no Currículo Mínimo, foi implementado, como parte do Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico, o Curso de Formação Continuada para professores das escolas estaduais fluminense.

Em resumo, é de se ressaltar que, mesmo sabendo que o estabelecimento de um currículo mínimo não resolveria as dificuldades da educação básica, um movimento de professores da rede estadual e de especialistas das universidades públicas do estado acreditou que um ordenamento curricular pudesse constituir “um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2013), em que se pudesse contar com adequados recursos didáticos, interdisciplinaridade e contextualização, inclusão educacional, respeito à diversidade, utilização de novas mídias educacionais, transversalidade entre outras possibilidades para a construção de qualidade em educação.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO NÚCLEO E OBJETO DO ESTUDO**

A formação continuada constituiu-se numa estratégia visando manter o professor atualizado frente às exigências educacionais da contemporaneidade. Portanto, esse modelo de formação é fundamental como política pública, na medida em que tende a incentivar no docente o hábito da pesquisa e da reflexão sobre sua própria prática pedagógica, além de desenvolver uma mentalidade crítica sobre sua profissão. Nessa perspectiva, Barreto (2012) diz que “o docente é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática” (BARRETO, 2012, p.28).

Segundo Alarcão (2001), o caminho a ser seguido pela formação continuada deve ser o que leva em consideração o professor que trabalha em uma escola

viva, cheia de alunos reais, rodeada de um contexto social e sujeita a todos os desafios que a sociedade da aprendizagem e do conhecimento demanda. Nesse sentido, a formação continuada de professores sugere a busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação.

Para Brooke (2010) é preciso que “a formação continuada seja realizada de maneira a suprir as necessidades dos docentes. Sempre pensando em melhorar a atuação dos que precisam, em manter o nível dos que vão bem, estimulando-os a compartilhar suas experiências com os colegas” (BROOKE, 2010, p.3). Dessa forma, a questão da eficácia e eficiência na formação continuada dos professores é processo que conduz à prática docente transformadora, o que leva a melhoria da qualidade do ensino.

Com a implantação, em 2010, do Currículo Mínimo nas escolas estaduais fluminenses, foi necessário capacitar e atualizar os professores da rede estadual para práticas pedagógicas frente aos desafios impostos pela nova proposta curricular. Assim sendo, a reformulação curricular constituiu-se num campo fértil de formação continuada de professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro.

Diante desse contexto, a SEEDUC-RJ, em parceria com Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), conveniada às Universidades do Consórcio CEDERJ, deu início a um projeto no sentido de preencher as lacunas do conhecimento e qualificar professores no que diz respeito à concretização deste currículo na sala de aula. Em razão disso, “os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional” (BARRETO, 2012, p. 28).

Vale esclarecer que o CEDERJ é um consórcio formado por sete instituições de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO. Importante também ressaltar que os cursos de formação continuada de professores da Fundação CECIERJ são oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EAD), tendo as suas atividades realizadas no sistema de gerenciamento de aprendizagem chamado Moodle (*software* livre de apoio à aprendizagem a distância).

Inicialmente, o projeto foi desenvolvido como um Curso de Aperfeiçoamento com o objetivo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática com atuação no 9º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. Essa formação foi projetada com o intuito primordial de facilitar a adoção plena do Currículo Mínimo em todas as disciplinas da grade curricular. O seu edital anuncia objetivamente a capacitação “com novas meto-

dologias de ensino e em conteúdos vinculados ao Currículo Mínimo” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c).

Estruturado pela Fundação CECIERJ, o referido curso tem uma carga horária total de 160 horas, distribuída por quatro módulos de 40 horas (Quadro 1), na modalidade semipresencial, correspondentes aos conteúdos do Currículo Mínimo da Rede Estadual de Ensino.

**QUADRO 1. Curso de Aperfeiçoamento**

<b>NÚCLEO OBRIGATÓRIO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 1º Bimestre Letivo	40 horas
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 2º Bimestre Letivo	40 horas
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 3º Bimestre Letivo	40 horas
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 4º Bimestre Letivo	40 horas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses módulos, cujo objetivo é preencher lacunas do conhecimento referentes ao Currículo Mínimo,

[...] são seguidos de capacitação em conteúdo e de oferta de um plano de trabalho com um conjunto de elementos para dinamizar o processo cotidiano da sala de aula. O professor foi acompanhado por uma rede de discussão, debatendo os desafios do ensino e da aprendizagem do módulo trabalhado bem como o plano de trabalho sugerido [...] (MATOS e COSTA, 2013, p. 3).

Nesse sentido, metodologicamente, o curso tem início com um diagnóstico de supostas lacunas do conhecimento do cursista em relação aos conteúdos curriculares ao mesmo tempo em que disponibiliza aos seus participantes um plano dinamizador do processo ensino-aprendizagem em forma de plano de aula. Nesse momento, o professor cursista também discute em rede os desafios de empreender o plano de ensino do conteúdo curricular. Posteriormente, é feita uma avaliação, com vistas a propor mudanças de melhoria no referido plano para que este possa ser padronizado e, então, disponibilizado em um banco de dados de aprendizagem. Ainda no âmbito da metodologia, destaca-se a otimização da Tecnologia da Informação e Comunicação como recurso não apenas de seu percurso nos estudos, mas também como ferramenta para a aplicação dos conhecimentos e dos planos de trabalho na sala de aula. Também fazem parte da metodologia do curso, encontros presenciais bimestrais com o propósito de favorecer a melhoria da informação, da reflexão e da discussão sobre as atividades realizadas, além de promover as trocas de aprimoramento profissional. Acredita-se que desta forma o curso possa con-

tribuir para a melhoria do nível de conhecimento dos professores em sua área específica, bem como a sua prática dentro da sala de aula.

Em 2011, quando do início do Curso de Aperfeiçoamento, foram oferecidas 4.000 vagas. A primeira turma teve os estudos iniciados em junho com previsão de encerramento em maio de 2012, o que de fato ocorreu.

Considerando a época de início do curso – junho de 2011 –, no planejamento foram contemplados conteúdos do 3º e 4º bimestres do Currículo Mínimo para que as atividades elaboradas na plataforma pudessem ser levadas para dentro das salas de aula e as evidências dessas aplicações e seus resultados servissem para a avaliação do desempenho do professor cursista.

Posteriormente ao curso de aperfeiçoamento foi acrescida uma etapa complementar. Para tanto, à carga horária de 160 horas foram adicionadas mais 200 horas a fim de que o cursista fosse contemplado com um certificado de pós-graduação lato sensu. Desta forma, o professor cursista que completasse a carga horária de 180 horas, tendo cumprido as 160 horas nas disciplinas de acompanhamento ao Currículo Mínimo, receberia o Certificado de Curso de Aperfeiçoamento pela Fundação CECIERJ. No caso de cumprir a carga horária de 360 horas, incluindo a monografia, receberia o Certificado de Especialista por uma das universidades consorciadas.

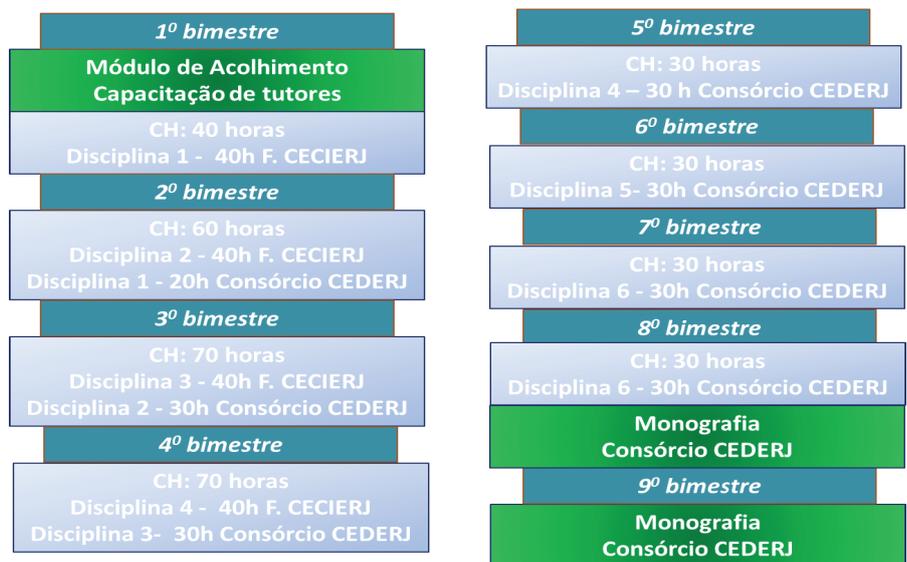
Vale esclarecer que, em sua etapa complementar, o curso privilegiou recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) com a utilização da plataforma Moodle, redes sociais e tutoria virtual, além de encontros presenciais, incluindo um módulo de acolhimento. Durante o curso, o professor deveria dedicar às atividades quatro horas semanais, além dos encontros presenciais, de três horas cada, englobando atividades diversificadas, reuniões pedagógicas, encontros para informação, reflexão, discussão e trocas com o propósito de aprimorar a prática pedagógica (SILVA et al., 2013).

Pertinente é observar que o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada inclui o Módulo de Acolhimento, o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e Literatura ou em Matemática e o Curso de Especialização em ambas as disciplinas.

No Módulo de Acolhimento, ministrado pela Fundação CECIERJ, ao professor cursista é oportunizado conhecer seu ambiente virtual de aprendizagem – Moodle –, bem como a se familiarizar com as ferramentas necessárias para o seu melhor desempenho no decorrer do curso – estabelecer o seu perfil, compor grupos de estudo, trabalhar com *downloads* e *uploads* de arquivos, a participar de fóruns, enfim, a utilizar ferramentas de sincronia de mediação *online*; o Módulo de Aperfeiçoamento, também ministrado pela Fundação CE-

CIERJ, abrange disciplinas sob a denominação de Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo, referentes respectivamente aos bimestres que compõem o ano letivo, perfazendo o total de 40 horas; já o Módulo destinado à Especialização, ministrado pelo Consórcio CEDERJ, além de reunir as disciplinas do Curso de Aperfeiçoamento, requer a construção de uma monografia sobre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula. A dinâmica supra descrita pode ser visualizada na figura 1.

**Figura 7. Dinâmica do Curso de Pós-graduação Lato Sensu ministrado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática pela Fundação CECIERJ – Consórcio CEDERJ**



Fonte: SEEDUC/CECIERJ/CEDERJ, 2011, p. 8.

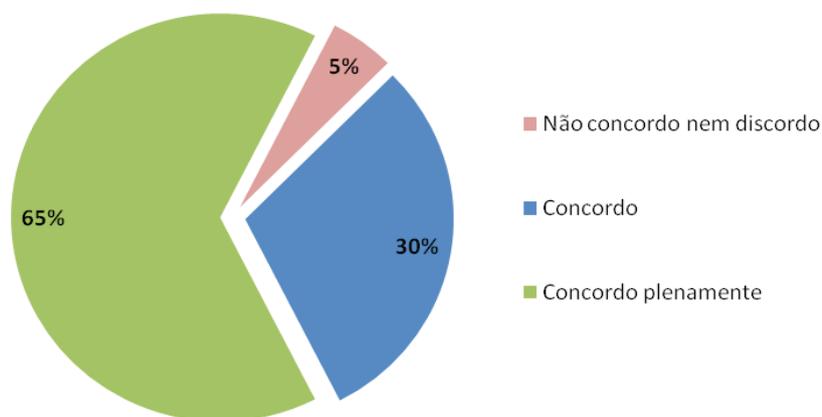
Importante ainda é reafirmar que os cursos de aperfeiçoamento e de especialização oferecidos pela SEEDUC-RJ e instituições conveniadas têm por desafio fazer os professores imergirem no Currículo Mínimo, reconhecendo a vantagem desse projeto e, a partir daí, serem capazes, através da formação, de gerir melhor a própria atividade profissional.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E CURRÍCULO MÍNIMO NA ÓTICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE

A partir da análise do questionário aplicado aos pesquisados (professores cursistas) e sem perder de vista o objeto – Formação Continuada de professores na Regional Noroeste Fluminense face à adoção do Currículo Mínimo –, a discussão dos resultados foi feita sob duas dimensões: “a avaliação dos pesquisados sobre o Curso de Aperfeiçoamento de forma geral” e “a avaliação dos pesquisados acerca de suas contribuições para a prática pedagógica escolar”.

A “avaliação dos pesquisados sobre o Curso de Aperfeiçoamento de forma geral” implicou inicialmente num questionamento sobre a adoção do Currículo Mínimo na sala de aula, posto que o nível de aceitação desse currículo pesa sobre sua valorização. Em resposta a esse quesito, mais da metade dos pesquisados (40 ou 65%) afirmou concordar plenamente. Isso, somado à opinião de mais 30% de respostas que concordam com essa adoção, faz com que o nível de aceitação do Currículo Mínimo entre os professores seja bastante significativo, uma vez que atinge a amostra quase em sua totalidade (95%), conforme pode ser observado no Gráfico 2.

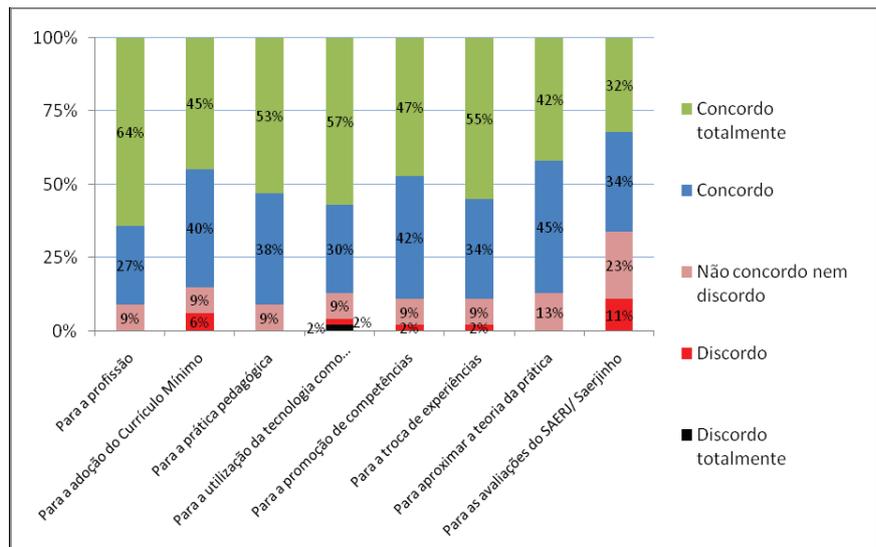
**GRÁFICO 2. Distribuição da porcentagem da situação dos pesquisados sobre a adoção dos conteúdos do Currículo Mínimo na sala de aula**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Questionados sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ, grande parte dos respondentes concorda plenamente com a ideia de que o referido curso tem uma importância significativa tanto para a melhoria profissional (90%) como um todo, quanto para a sua atuação na sala de aula (média de 83%), conforme mostra o Gráfico 3.

**GRÁFICO 3. Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados sobre as contribuições do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ**



Fonte: Elaborado pelos autores.

É necessário esclarecer que os 91% relativos à melhoria profissional dizem respeito à soma das variáveis “concordo” e “concordo plenamente”. Quanto à média de 83%, corresponde ao somatório de percentuais das variáveis “concordo” e “concordo totalmente” dividido pelo número total de questões sobre a prática docente dos pesquisados (média aritmética). Percebe-se ainda no Gráfico 3 que os quesitos que contribuem para a melhoria da prática docente dos pesquisados – adoção do Currículo Mínimo (45 ou 85%), utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica (46 ou 87%), promoção de competências (47 ou 89%), aproximação da teoria/prática (46 ou 87%) e avaliações do SAERJ/Saerjinho (35 ou 66%) –, situam-se num nível satisfatório de respostas, na medida em que incidem sobre a prevalência das respostas (concordo e concordo totalmente) dos pesquisados. Ainda no item intitulado “prática pedagógica”, os professores cursistas foram solicitados a opinar sobre a contribuição do curso para questões como “o que ensinar”, “por que ensinar” e “como avaliar os conteúdos curriculares”. O nível de concordância (concordo e concordo totalmente) neste quesito foi de 93%.

Todos esses números expressam depoimentos dos pesquisados que reúnem argumentos de que o Curso de Formação Continuada realmente prepara o professor para trabalhar na sala de aula, na medida em que é possibilitada a atualização de conhecimentos, minimizando as lacunas de aprendizagem; ajuda a descobrir novas formas de se aplicar o conteúdo, tornando a prática pedagógica mais significativa; integra teoria e prática; incentiva o uso de atividades na sala de aula com base no Currículo Mínimo, bem como a pesquisa e a busca de novidade; permite repensar criticamente os conteúdos e sua adequação aos alunos.

Dados reportados do referencial teórico, que sustenta o presente estudo, apontam a formação continuada como uma forma de manter o professor atualizado frente às demandas educacionais do mundo atual. Nesse sentido, o comentário de Brooke (2010) é concernente: “é preciso que a formação continuada seja realizada de maneira a suprir as necessidades dos docentes” (BROOKE, 2010, p.3).

Ainda em suas avaliações sobre a contribuição do Curso de Aperfeiçoamento para a prática docente, os pesquisados emitiram opiniões positivas, conforme demonstrado no gráfico 4.

**GRÁFICO 4. Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos positivos em relação à organização curricular do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se um percentual bastante significativo no que se refere à contribuição do Curso de Aperfeiçoamento para a prática pedagógica, uma vez que da amostra total dos respondentes (36, retirando os 17 (32%) pesquisados que não responderam os quesitos), 68% (36) compartilham a opinião de que o curso contribui com novas práticas pedagógicas, sendo que 17% deles (9) são da opinião de que o curso fornece subsídios para o uso de novas práticas na sala de aula, 25% (13) concordam que o maior valor do curso está nos conteúdos e no material oferecido pelo mesmo; já 26% dos pesquisados (13) partilham o pensamento de que o aspecto mais relevante do curso contempla a produção e planejamento de atividades.

Observa-se que os dados expressos no gráfico 3 correspondem a depoimentos dos pesquisados sobre o curso, sob alegação de que com este aprenderam muito em termos de metodologia, ou seja, de novas técnicas, práticas, atividades e materiais adequados às suas salas de aula. Também o caderno de atividades e as apostilas disponibilizados pelo curso foram ressaltados por

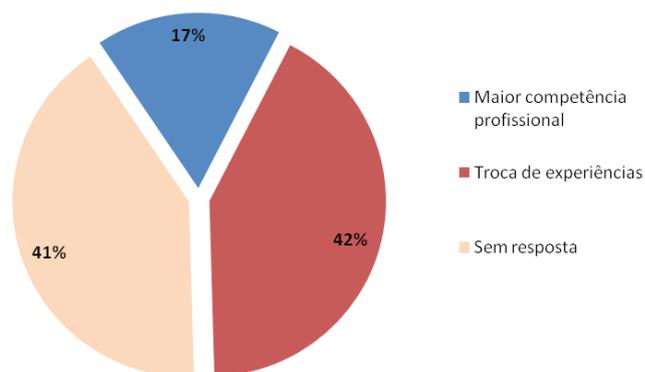
reunirem atividades variadas e interessantes. Além disso, o curso foi destacado por oportunizar aos professores planejarem suas aulas com antecedência.

Informações extraídas de fontes documentais vão ao encontro da opinião dos pesquisados como se pode observar na citação a seguir:

[...] ao longo de cada ciclo, **o professor será capacitado em conteúdo, estratégias didáticas e boas práticas de avaliação** ao longo das duas primeiras semanas de trabalho, e ao fim destas **apresentará um Plano de Trabalho, que guiará sua atuação em sala de aula.** [...] Nas duas semanas seguintes, **o professor aplicará o Plano de Trabalho elaborado**, sendo então acompanhado de perto pelo mediador pedagógico por meio de dois fóruns regulares em que será estimulado a trocar intensivamente experiências com os colegas de curso. Ao final do período de execução de cada plano, **o professor será convidado a reenviar o seu Plano de trabalho (PT), já aprimorado a partir de uma reflexão sobre a experiência já efetivamente desenvolvida com o aluno.** Esse plano reformulado, para avaliação final e aprovação, **será assumido como um material didático de qualidade que deverá ser compartilhado com todos os professores da rede num Banco de Materiais que funcionará como repositório público.** (RIO DE JANEIRO SEEDUC/CECERJ/CEDERJ 2011, p. 12-13. Grifos dos autores).

Questionados sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para o exercício profissional docente, grande parte dos pesquisados (22 ou 42%) argumentou que a troca de experiência, quer entre os professores cursistas quer entre esses e seus tutores, é um fator preponderante para o crescimento profissional. Também, muitos professores (9 ou 17%) consideraram a atualização de conhecimentos como um determinante importante para esse crescimento, conforme demonstrado no gráfico 5.

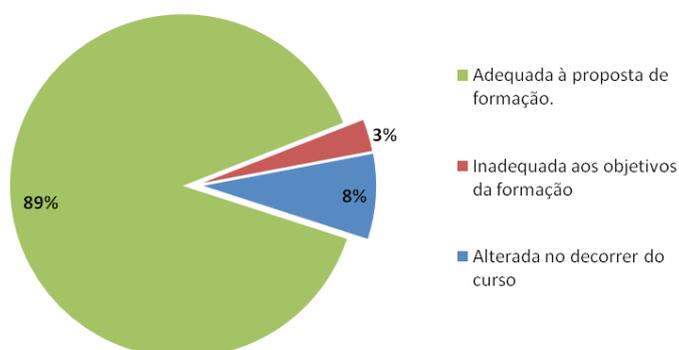
**GRÁFICO 5. Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos positivos do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ em relação à sua contribuição para a formação profissional dos pesquisados**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dados oriundos de questões fechadas do questionário da pesquisa também confirmam “a troca de experiências” como fator preponderante no Curso de Aperfeiçoamento, conforme pode ser observado no Gráfico 6.

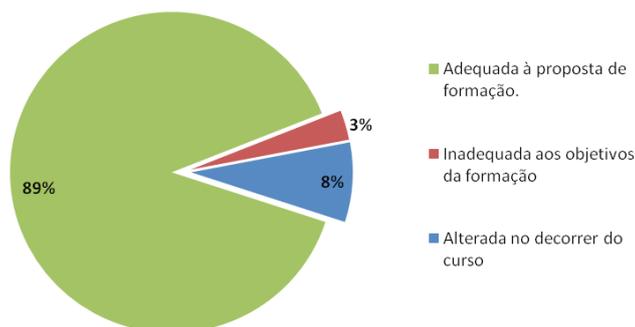
**GRÁFICO 6. Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados sobre a troca de experiências entre os cursistas como um aspecto favorável à adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Indagados sobre a metodologia utilizada no Curso de Aperfeiçoamento, a maioria dos pesquisados (47 ou 89%) revelou que a mesma está de acordo com a proposta do curso, conforme indicado no gráfico 7.

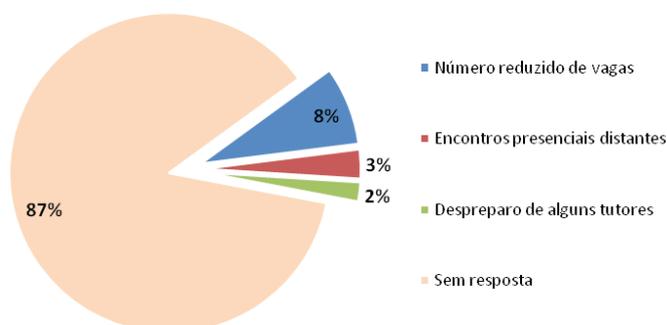
**GRÁFICO 7. Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados sobre a metodologia do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Questionados sobre os aspectos negativos do curso, os depoimentos dos pesquisados apontam falhas relativas à organização do curso, bem como à sua estrutura pedagógica. A organização do curso foi avaliada em função do número de vagas disponibilizadas, dos locais onde se realizam os encontros presenciais e do despreparo de alguns tutores, sendo que, nesse quesito, apenas nove (13%) dos 53 pesquisados opinaram, conforme dados indicados no gráfico 8.

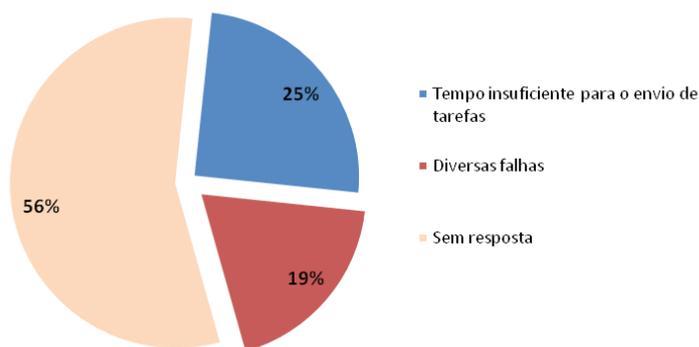
**GRÁFICO 8. Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos negativos em relação à organização curricular do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto à estrutura pedagógica do curso os pesquisados apontam deficiências como: “tempo insuficiente para o envio das tarefas” e “outras falhas”, que reúnem “ausência nos fóruns de alguns professores”, “cursistas desinteressados”, “algumas atividades não aplicáveis à realidade escolar”, “falta de um banco de dados paralelo ao curso com todo o material produzido”. Assim, dos 53 pesquisados, apenas 23 (44%) emitiram sua opinião sobre os itens abordados e desses 25% apontaram o “Tempo insuficiente para o envio de tarefas” e outros 19% enumeraram “diversas falhas”, como mostra o gráfico 9.

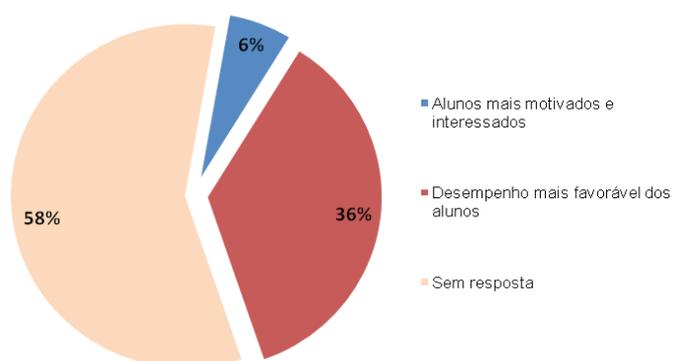
**GRÁFICO 9. Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos negativos em relação à estruturação pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os professores cursistas também foram solicitados a dar seus pareceres sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para os seus alunos, bem como para a sua própria prática pedagógica. Em relação a seus alunos, comentaram que uma minoria tornou-se mais interessada, o que pode ser constatado no gráfico 10.

**GRÁFICO 10. Avaliação dos professores cursistas em relação à contribuição do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ em função das mudanças observadas nos seus alunos**

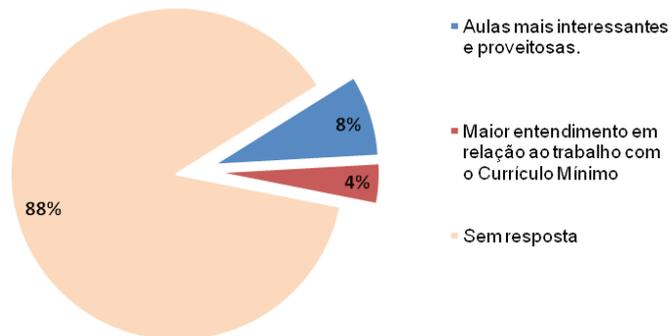


Fonte: Elaborado pelos autores.

Em suas respostas sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para a sua atuação na sala de aula, os professores cursistas afirmaram que houve mudanças bastante significativas em suas práticas. Revelaram também que seus alunos percebem essas mudanças a partir das novidades que são introduzidas na sala de aula. Ainda em suas avaliações, os professores afirmaram que se percebem melhores e mais seguros. Contudo, apenas seis pesquisados (12%) de uma amostra total de 53 professores responderam às perguntas relativas ao quesito em análise, sendo que quatro (8%) afirmaram que o curso

contribuiu para aulas mais interessantes e dois (4%) disseram que a importância do mesmo está em propiciar maior entendimento em relação ao Currículo Mínimo. No gráfico 11, pode-se observar com clareza esses dados.

**GRÁFICO 11. Autoavaliação dos professores cursistas em relação às contribuições do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ para a sua prática pedagógica**



Fonte: Elaborado pelos autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi constatado nesta pesquisa, tanto por meio da análise e interpretação do corpus de dados, bem como das ideias dos teóricos consultados, é possível inferir que a formação continuada de professores é importante para o enfrentamento das dificuldades em relação à formação inicial, frente às exigências educacionais contemporâneas.

No caso deste estudo, essa formação cumpre esta função, na medida em que coloca o professor em contato com questões que dizem respeito ao Currículo Mínimo, em vigor nas escolas da rede estadual fluminense, desde 2011. Nesse sentido, o Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ tem contribuído para a efetivação do Currículo Mínimo nas escolas estaduais fluminenses, na medida em que preenche lacunas do conhecimento dos docentes, capacitando os professores cursistas para a aplicação desse currículo na sala de aula. Essa contribuição, de acordo com a opinião da maioria dos pesquisados, ocorre especialmente em termos de elaboração de planos de trabalho, o que possibilita ao professor ser autor de seu próprio material. Além disso, o referido curso vai ao encontro da qualificação profissional, além de enriquecer a prática docente com novas metodologias e/ou recursos o que, em última instância, há que traduzir em uma prática mais comprometida, não só para com o ensino realizado em sala de aula, mas também para com a melhoria da qualidade da educação.

Sumarizando, a análise dos Cursos de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ propiciou importantes reflexões como: o aperfeiçoamento profissional é condição imprescindível para que os professores possam atender às exigências da contemporaneidade; é preciso que essa formação não perca de vista o cotidiano vivencial do professor cursista, ou seja, a sala de aula com seus problemas reais; a formação continuada pode ser uma possibilidade promissora de aperfeiçoamento, não obstante, necessita constituir-se como projeto pedagógico articulado com melhorias nas condições de trabalho e salários dos professores; a credibilidade dos professores em relação aos cursos de aperfeiçoamento influencia no sucesso ou fracasso desses cursos e isso, conseqüentemente, também há de produzir efeitos sobre o desenvolvimento da proposta de aprendizagem inovadora se ultrapassar os limites de um mero treinamento. Contudo, tal consideração suscita uma análise aprofundada dessa formação. Para tanto, sugere-se que os Cursos de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ sejam investigados à luz dos referenciais teóricos que fazem repensar a ideia clássica de aperfeiçoamento – enquanto treinamento – e as atuais abordagens implementadas, como é o caso dos referidos cursos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**. 2012, n.147. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. **Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/educacao\\_basica](http://www.inep.gov.br/educacao_basica)>. Acesso em: 5 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **SAEB**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

BROOKE, Nigel. Fala sobre eficácia escolar. **Revista Gestão Escolar**. Entrevista a Gustavo Heidrich, 2010. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

COCCO, Eliane Maria. **Olimpíada de Matemática das escolas públicas e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções**. [Dissertação de Mestrado]. 2013. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao>>. Acesso em: 5 out. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; COSTA, Celso José da. **Especialização a distância para professores de Matemática: um projeto SEEDUC/CECERJ/UFF**. 2013. Disponível em: <<http://www.centroedumatematica.com>>. Acesso em: 5 out. 2013.

PELOSI, B. 2011. **Conexão Educação: entrevista de Beatriz Pelosi concedida a Ana Paula Verly**. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei Complementar nº 103/2002**. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/lei-da-criacao-fundacao-cecierj/>>. Acesso em: 5 out. 2013.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Currículo Mínimo: uma proposta em discussão**. 2010. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

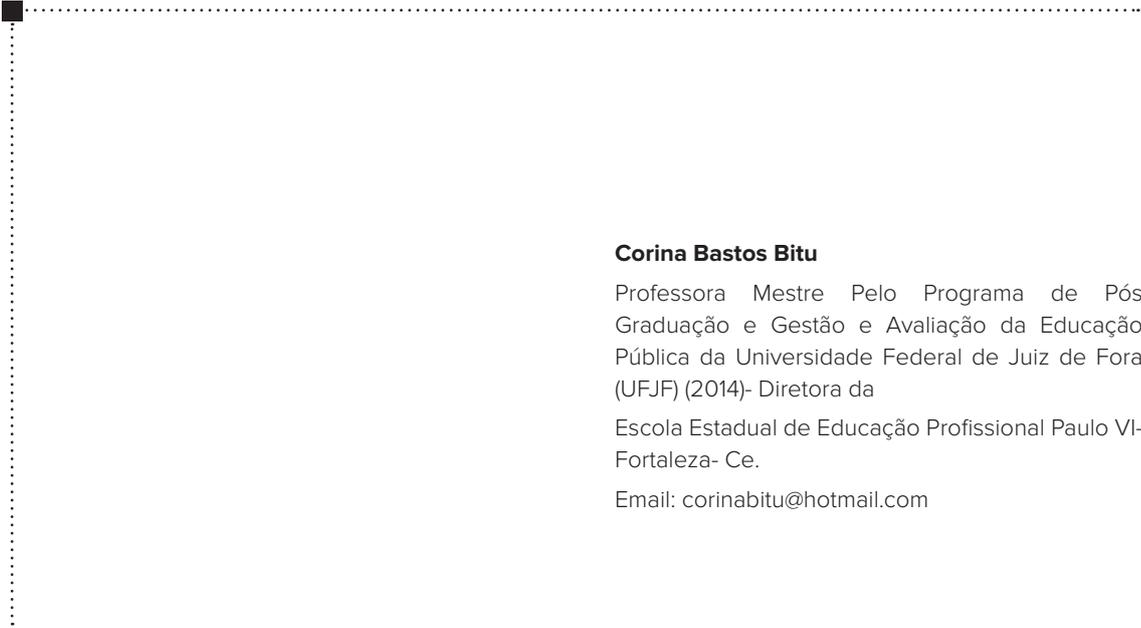
\_\_\_\_\_. SEEDUC. **Educação: Saerj, Saerjinho, Iderj**. 2011a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 5 out. 2013.

\_\_\_\_\_. SEEDUC. **Planejamento Estratégico da SEEDUC**. 2011b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo>>. Acesso em: 5 out. 2013.

\_\_\_\_\_. SEEDUC. **Planejamento Escolar: currículo mínimo**. 2011c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo>>. Acesso em: 5 out. 2013.

SILVA, Angela Carrancho e SANTOS, Sandra Maria dos. **Avaliação do Grau de Satisfação dos Professores de Matemática do Estado do Rio de Janeiro com o Curso de Formação Continuada Oferecido Pela Fundação CECERJ: um estudo piloto**. 2013. Disponível em: <<http://www.metaavaliacao.cesgranrio.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

# A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA EM PENTECOSTE (CE)



## **Corina Bastos Bitu**

Professora Mestre Pelo Programa de Pós Graduação e Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2014)- Diretora da

Escola Estadual de Educação Profissional Paulo VI- Fortaleza- Ce.

Email: [corinabitu@hotmail.com](mailto:corinabitu@hotmail.com)

## RESUMO

Este artigo trata da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará (Brasil). Tal fato na região está associado originalmente às iniciativas autônomas e informais de grupos de jovens, tais como o Programa de Células Cooperativas (PRECE), os quais têm transformado as expectativas e o alcance educacional de alunos das camadas populares locais e vem se consolidando como uma alternativa à educação pública em seu formato tradicional.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Cooperativa; PRECE; Ceará

## INTRODUÇÃO

A Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, localizada no município de Pentecoste (CE), é a primeira instituição formal do Ceará a implantar o modelo da Aprendizagem Cooperativa (AC). A cidade de Pentecoste está localizada na região que pode ser considerada como o berço da Aprendizagem Cooperativa no Estado. Como tal, ela surgiu de uma experiência na comunidade rural de Cipó, situada a 16 Km de Pentecoste, quando sete estudantes resolveram se reunir para estudar em grupo com o objetivo de concluir o Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, esses estudantes contaram com a ajuda do Professor Manoel Andrade Neto, docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), nascido naquele município (MIRANDA; BARBOSA; MOISES, 2011).

Essa experiência informal passou a chamar a atenção quando seis dos sete estudantes conseguiram ser aprovados no vestibular da UFC em 1996 nos cursos de Licenciatura em Química, Teologia, Agronomia, História e Pedagogia. O exemplo de cooperação foi tão importante que pessoas vinham de outras comunidades com o intuito de imitar o tal grupo de jovens.

O sucesso das aprovações ganhou destaque, espalhando-se logo para outros municípios, o que motivou e contribuiu para a formação de outros grupos de estudo, com vistas a entrar na universidade pública no momento em que tal acesso era reconhecidamente exclusivo dos filhos de famílias ricas. Todavia, os grupos de estudo mostraram que filhos de agricultores e vaqueiros também possuíam potencial para obter bons resultados no campo educacional e, assim, conseguirem o ingresso na universidade. A partir de então, a história desses sete estudantes começou a ser conhecida como o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). Atualmente, já se contabilizam mais de 700 estudantes aprovados na UFC que passaram por esse programa (MIRANDA; BARBOSA; MOISES, 2011).

As definições sobre a “Aprendizagem Cooperativa” sugerem a ideia de cooperação mútua. Para Johnson e Johnson (1993, *apud* LOPES ; SILVA, 2009), ela deve ser entendida como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a aprendizagem. A escola tradicional, além de centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos, valoriza o desenvolvimento do conhecimento determinado pelo currículo escolar. No final do ano letivo, o professor deve prestar contas em relação ao ensino de todo o conteúdo determinado por esse currículo. Esse modelo, também denominado por Paulo Freire de “ensino bancário”, é um modelo que deforma a necessária criatividade do educando e do educador (FREIRE, 2013).

A proposta do método da Aprendizagem Cooperativa, ao contrário do método tradicional, coloca o professor como um *mediador* do conhecimento. O aluno passa a ser sujeito do processo ensino-aprendizagem, participando da aula, interagindo com os colegas, tornando-se corresponsável pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais alunos. Ele é estimulado pelo professor a socializar o saber. A intenção desses pilares é a transformação do aluno em um indivíduo mais informado e autônomo.

Este modelo baseado na metodologia da AC requer que o docente substitua o papel de transmissor de conteúdos para se tornar mediador do processo ensino-aprendizagem. O professor precisa ser alguém que forme, com os seus alunos, um grupo de trabalho com objetivos comuns. Com o intuito de compreender melhor este modelo, trato do caso concreto da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, situada no município de Pentecoste no Ceará.

## **A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA DOS IRMÃOS JOHNSON E JOHNSON**

A Aprendizagem Cooperativa sistematizada pelos irmãos norte-americanos Johnson e Johnson é considerada “[...] um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (LOPES ; SILVA, 2009, p.3). Para tanto, é empregada uma série de métodos e técnicas que são estruturados a fim de promover uma cooperação entre os discentes. O professor/facilitador tem, nesse caso, o papel de apresentar o conteúdo, propor atividades coletivas e fazer um acompanhamento da forma como essas são realizadas nos grupos.

O modelo da Aprendizagem Cooperativa e sua complexidade podem explicar porque ela tende a ser usada menos do que a aprendizagem competitiva e

individualista. São vários os fatores que a deixam em segundo plano, dentre eles o fato de que muitos alunos não conseguem entender como opera o trabalho cooperativo, o que pode ser compreendido por meio da observação da cultura predominante do trabalho competitivo e individualista. Os alunos são reprodutores das escolas em que estudaram e, assim, cultivam um sistema em que se priorizam as classificações promovidas por professores exigentes na avaliação (JOHNSON ; JOHNSON; KARL, 1998).

Outro elemento que contribui para que o modelo não seja aplicado é a falta de investimento na formação dos professores. Por fim, há uma resistência por parte dos próprios alunos em relação a essas mudanças didáticas.

Três modos inter-relacionados foram desenvolvidos na Universidade de Minnesota, em Minneapolis, para usar a AC nas aulas: o formal, o informal e o modo de grupos em base cooperativa. Podemos entender como Aprendizagem Cooperativa formal aquela:

Em que os alunos trabalham juntos, durante um período de várias semanas, para atingir alvos compartilhados de aprendizagem, visando completar, em conjunto, tarefas e trabalhos específicos. [...] Em grupos formais de aprendizagem cooperativa, os instrutores tomam um número de decisões antes do processo de aprendizagem. A aprendizagem dos alunos é verificada cuidadosamente, e o desempenho de cada um é avaliado. Os membros dos grupos de aprendizagem processam então os modos como podem trabalhar juntos com eficiência (JOHNSON ; JOHNSON; KARL, 1998, p.11).

Na Aprendizagem Cooperativa Formal, o instrutor tem papel importante, sendo ele que define as tarefas, ensina as estratégias e os conceitos necessários, decidindo sobre os objetivos acadêmicos e os objetivos que tratam das habilidades sociais, do tamanho dos grupos, do método de divisão dos alunos entre os grupos, dos papéis que serão dados aos alunos, dos materiais necessários para se conduzir a aula, e também, o modo como a sala será remanejada. É fácil perceber a importância do instrutor para o grupo da Aprendizagem Cooperativa Formal. Além das atribuições acima citadas, o instrutor também:

[...] Explica a interdependência positiva e a responsabilidade individual, fornece os critérios para o sucesso, e especifica as habilidades sociais que se esperam; monitora a aprendizagem dos alunos e intervém para dar assistência aos alunos, com tarefas ou com habilidades interpessoais e de grupo. [...] Observa e coleta informações de cada grupo durante seu trabalho. [...], intervém para dar assistência aos alunos no sentido de completar com precisão a tarefa, e de trabalharem juntos com eficiência; fazer a verificação e a avaliação da aprendizagem dos alunos, e ajudá-los a processar o modo como seus grupos podem funcionar bem (JOHNSON ; JOHNSON; KARL, 1998, p.11).

Já os grupos de Aprendizagem Cooperativa informal, ao contrário do grupo formal, são usados para promover a instrução direta, são tipicamente temporários, formados por um breve período de tempo, com discussões de dois a quatro minutos durante uma sessão de aula. Nos grupos informais, os instrutores podem usar grupos formais de Aprendizagem Cooperativa durante suas aulas, promovendo uma discussão reflexiva sobre uma questão colocada pelo professor, ou ainda, para fazer uma síntese sobre o que instrutor apresentou. Essa forma de trabalho prende a atenção dos alunos no material e também possibilita que lhes seja assegurado o processamento desse conhecimento.

Por fim, os grupos em base cooperativa são grupos que têm uma duração mais prolongada, durando, pelo menos, um semestre. Nesses grupos, os membros são estáveis e a responsabilidade principal é incentivar, apoiar, encorajar o aluno para que ele possa progredir academicamente e completar seu curso com êxito. De acordo com os tipos de AC apresentados, fica evidente que eles se complementam e dão suporte um ao outro. E, mais do que isso, eles podem ser usados simultaneamente em uma única sessão de aula. Esse espírito de cooperação, de responsabilização, de apoio e, acima de tudo, de motivação, é uma característica presente na organização das células de estudo formadas no PRECE.

## **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS (PRECE)**

A história do Programa de Educação em Células Cooperativas<sup>1</sup> (PRECE) começou em 1994 no município de Pentecoste (CE), na comunidade rural chamada Cipó, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida de jovens com pouca ou nenhuma perspectiva de escolaridade, com uma faixa etária diferente à da maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, mas com motivação e vontade de aprender. Essa situação ocorria em função de a maioria dos jovens da região não ter condições de dar continuidade aos estudos, uma vez que, na comunidade, não havia escolas de Ensino Médio. Assim, os que conseguiam concluir o Ensino Fundamental se viam sem disponibilidade para prosseguir de seus estudos, visto que a maioria não tinha condições para se deslocar até a sede do município ou a capital.

Nesse contexto nasceu o PRECE, a partir da iniciativa de sete jovens que começaram a se reunir em uma casa de farinha para compartilhar conhecimentos e partilhar suas histórias de vida. O grupo tinha seu próprio método de estudo, no qual “[...] estudando em grupo, compartilhando conhecimentos e socializando conteúdos, protagonizaram a educação para as comunidades da região” (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2006).

1 Maiores informações sobre Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) estão disponíveis em <[www.prece.ufc.br](http://www.prece.ufc.br)>. Acesso em 18/ jan/2013.

A primeira denominação do grupo de estudantes foi inspirada em uma música de Milton Nascimento, “Coração de Estudante”, surgindo, em 2004, o nome “Projeto Educacional Coração de Estudante”. Mais tarde, a sigla PRECE passou a designar o que seria o Programa de Educação em Células Cooperativas.

Dois anos depois, em 2006, um dos sete estudantes prestou vestibular e foi aprovado em 1º lugar na Universidade Federal do Ceará, no curso de Pedagogia. O fato gerou grande repercussão na região e cravou um marco na história educacional do município. Para o professor Andrade Neto “[...] esse momento foi um divisor de águas na história do programa. O resultado encheu de orgulho a humilde comunidade de Cipó e tornou-se grande motivação para que novos estudantes se integrassem ao programa” (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2006, p. 6).

A cada ano que passava, mais estudantes ingressavam na universidade por meio do apoio do PRECE. Assim, o exemplo dos meninos do sertão que cooperavam entre si saía dos limites de Cipó, ganhando outras comunidades e municípios. Os grupos, agora chamados células de estudo, multiplicaram-se e passaram a se chamar “Escolas Populares Cooperativas”. Atualmente, mais de 700 estudantes de origem humilde já tiveram acesso ao Ensino Superior e retornam para colaborar com o desenvolvimento local de suas comunidades, buscando manter esse ciclo de solidariedade do projeto. Para Andrade Neto:

O mais importante é que a maioria conseguiu entender a lição de cooperação e solidariedade e continuam voluntariamente engajados no Programa, dando continuidade e sustentabilidade aos iniciantes. A colaboração dos estudantes aliada à eficácia da metodologia aplicada tem permitido a multiplicação do programa (ANDRADE NETO ; MAZZETTO, 2006, p. 9).

Negar a importância dessas aprovações em universidades públicas, como a Universidade Federal do Ceará é impossível. Porém, para Andrade Neto, a conquista é bem maior. Em suas palavras:

Um ponto importante desde o início do Programa vai muito além do ingresso no vestibular. A iniciativa maior advém da transformação da comunidade resgatando a melhoria da qualidade de vida de quem nada tem além de coragem, esperança e força para mudar. [...] O Programa busca mais dois grandes desafios na sua região de atuação: o de transformar o conhecimento obtido na educação superior em sustentabilidade, com o desenvolvimento local, propiciando a inclusão social através da educação, com geração de renda e aumento do poder aquisitivo das comunidades atendidas e catalisar transformações políticas inerentes à nova realidade educacional. Na visão do PRECE, cada cidadão passa a ser um protagonista autônomo e cada comunidade um espaço de cooperação e desenvolvimento igualitário (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2006, p. 10).

A metodologia do PRECE foi difundida na Universidade Federal do Ceará, em 2008, com a criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), um programa da Pró-Reitoria de Graduação da UFC que incentiva os estudantes a organizarem grupos de estudos cooperativos nos diversos ambientes e unidades acadêmicas. Além disso, o PRECE, como reconhecimento da relevância de seu trabalho, teve a sua metodologia implementada na Secretaria de Educação do Estado do Ceará SEDUC-CE, em 2008, com o desafio de promover a articulação do currículo do Ensino Médio com a formação para o Projeto Estudante Cooperativo da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil.

A experiência inspiradora do PRECE e o envolvimento do seu maior defensor, Andrade Neto, com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, através da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, levaram ao planejamento de ações mais audaciosas do que as que até então haviam sido implementadas. Diante dessa realidade e com a criação da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, surgiu a perspectiva de implementar o referido método, dessa vez em uma escola formal.

## **CONTEXTO DE SURGIMENTO DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA**

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação (SEDUC), atendendo às disposições da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propondo que a Educação Profissional integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, das ciências e da tecnologia, a partir do ano de 2008, passou a adotar uma política de oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, implementando o modelo de escola pública em tempo integral nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) (CEARÁ, 2010).

A criação das escolas profissionais no Ceará se configura como uma proposta diferente para o Ensino Médio, tendo a missão de integrar a formação escolar de nível médio com uma habilitação profissional técnica, por meio de educação acadêmica de excelência e de formação para o mundo do trabalho e de práticas e vivências em protagonismo juvenil. O propósito seria alterar a percepção sobre o Ensino Médio, etapa essa sempre cercada de muitos desafios para os gestores educacionais.

De acordo com o documento Referencial para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará:

[...] A essencialidade do projeto de escola pública integral, centra-se exatamente na garantia de novo conceito e de uma nova proposta curricular para a escola pública do Ceará. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de 'Escola' como espaço social de aprendizagem; de 'Pública' como direito inalienável e intransferível de todos e de 'Currículo integrado' como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana (CEARÁ, 2010, p.5).

No Estado do Ceará, em 2008, foram implementadas vinte e cinco escolas de Educação Profissional, seis localizadas na cidade de Fortaleza e 19 no interior do estado. Somente no ano de 2011, o município de Pentecoste inaugurou a 75ª Escola Estadual de Ensino Profissionalizante, que recebeu o nome de Alan Pinho Tabosa.

No ano de 2011, foram inauguradas 18 escolas padrão MEC, totalizando 77 escolas. Em 2012, foram inauguradas mais 15 escolas. Em 2013, 100 (cem) escolas já tinham sido inauguradas e, até o final do ano de 2014, a meta é chegar a um total de 140 (cento e quarenta) escolas, contemplando mais municípios cearenses e atendendo a um maior número de estudantes.

O município de Pentecoste faz parte do Vale do Curu, uma das regiões do Estado que atualmente mais se desenvolve devido à instalação de projetos estruturantes no Complexo Industrial e Portuário do Pecém, justificando-se, portanto, a necessidade de implementar naquele município uma Escola Profissionalizante para capacitar os jovens da própria região e garantir que eles tenham acesso ao mercado de trabalho. Até 2007, quando o Ceará não contava com nenhuma escola profissionalizante, existia o receio de trazer indústrias como a siderúrgica e a de refinaria e não haver pessoas capacitadas para trabalhar nesses empreendimentos.

Pentecoste, de acordo com os dados apresentados pelo IBGE, é um município com uma população de cerca de 35.400 habitantes em uma área territorial de 1.378.311 km<sup>2</sup>. Chamou-se primeiramente Conceição da Barra e, depois, por sugestão de um padre que celebrou a missa inaugural no Domingo de Pentecoste, recebeu a denominação de Pentecoste.

O município é sede do Centro de Pesquisas em Aquicultura e de um escritório do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). O centro é um dos maiores da América do sul, de onde são exportados alevinos de várias espécies e tecnologia de desenvolvimento de criatórios e reprodução de peixes para todo o estado e regiões norte e nordeste do país.

No município também fica localizada a fazenda experimental da Universidade Federal do Ceará. A preocupação com a qualificação da mão de obra se fez

presente também com a implementação do Centro Vocacional Tecnológico (CVT) e da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa.

A escolha do município para sediar a escola de Educação Profissional foi um marco para a educação dos pentecostenses, não só pelo histórico que a cidade apresenta sobre os bons resultados advindos da aplicação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, mas por se tratar de uma escola diferente das escolas de Ensino Médio do município, uma vez que agrega valores àqueles jovens da cidade, ao mesmo tempo em que os qualifica para atender à demanda de empregos surgidos naquela região.

Na ocasião da inauguração da Escola, foi assinado um convênio entre o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), e a UFC, para que a Universidade fosse cogestora da EEEP de Pentecoste. Como tal, caberia à UFC oferecer suporte para viabilizar a implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa na EEEP Alan Pinho Tabosa.

A intermediação entre Escola e UFC foi feita por meio da Coordenadoria de Articulação Escola-Universidade, integrada pelos professores Manuel Andrade Neto, Ana Célia Clementino Moura e Francisco Audísio Dias Filho. O Professor Andrade Neto é coordenador do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e do Programa Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa, da Pró-Reitoria de Graduação. A professora Ana Célia Clementino Moura é do Departamento de Letras Vernáculas e Francisco Audísio Dias Filho, do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica. Na EEEP os alunos têm a possibilidade de cursar o Ensino Médio e fazer um curso profissionalizante. São ofertados os cursos de Informática, Agroindústria, Agricultura e Comércio.

O Governo do Estado, em parceria com o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), investiu R\$ 8,3 milhões na instituição. O montante foi destinado à construção do prédio, que tem 4,5 mil metros quadrados, contando com 12 salas de aula. Assim como as outras unidades já inauguradas, a Escola é composta também por Laboratórios Tecnológicos, de Línguas, Informática, Química, Física, Biologia e Matemática, Ginásio Poliesportivo e Teatro de Arena.

O processo de seleção para o ingresso dos alunos nas escolas profissionais tem sido difícil, principalmente nas cidades do interior, onde esse espaço de aprendizagem se configura como a grande chance de os pais matricularem seus filhos em uma escola de qualidade. É importante o entendimento que, se a escola profissional já é um projeto de grande relevância nas cidades metropolitanas, configura-se de maior relevo ainda no interior, onde, na maioria das

vezes, a construção mais significativa para o município, não raro, é a escola dentro dos padrões MEC, com uma estrutura bastante diferenciada das escolas então existentes.

O ingresso do aluno na escola é pautado por Portaria da Secretária de Educação do Estado, que estabelece, entre outros requisitos, o critério de se calcular a média do resultado referente ao 9º ano do aluno concorrente a uma vaga. Outros detalhes são observados, como se o aluno pertence à comunidade na qual a escola está inserida. Um ponto importante é que somente 20% das vagas são destinadas aos alunos da rede particular, ficando para os alunos da escola pública 80% das vagas, o que possibilita uma chance maior de ingresso no novo modelo de escola.

Os professores, que também precisam fazer adesão para trabalhar na escola, passam por um treinamento sobre o modelo de gestão Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE) e, em seguida, por uma entrevista. A preferência é para os professores que já são contratados pela Secretaria de Educação por meio de concursos e, somente na carência, é que são convocados os que fazem parte do processo de seleção temporária. Atualmente, um dos desafios desse projeto é encontrar professores que se disponibilizem a dedicar a carga horária de trabalho de 40 horas aulas semanais nessas escolas que só funcionam nos turnos da manhã e da tarde. Os gestores, para atuarem nessas escolas, passam por um processo seletivo de prova escrita e de títulos, além de uma avaliação comportamental. Ao longo da trajetória no cargo, os diretores são mensalmente capacitados no processo de formação de liderança, realizado pela SEDUC, por meio da Coordenação de Educação Profissional.

O processo de escolha para o ingresso de qualquer funcionário interessado em trabalhar na escola é feito pelo núcleo gestor, que é composto por um diretor geral e três coordenadores pedagógicos. Desde agosto de 2013, as escolas recebem também um assessor financeiro para auxiliar nos processos licitatórios e nas prestações de contas, passando a integrar o núcleo gestor.

Os professores e demais funcionários que participam do processo devem formalizar adesão ao programa, realizar entrevista e treinamento no modelo de gestão TESE. Esse modelo, implementado nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará, foi estrategicamente pensado de modo a conduzir as escolas de Ensino Médio ao novo conceito de ensino em tempo integral desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no qual a escola é concebida como espaço social de aprendizagem garantido a todos, tendo como objetivo oferecer aos alunos, por meio de um currículo integrado, uma formação acadêmica, pessoal e profissional de melhor qualidade.

A TESE é definida como um método que visa a coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que, facilmente, podem ser implementados na rotina escolar (LIMA, 2011). A Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional, desenvolvida a partir da experiência gestora da empresa Odebrecht (TEO), foi adaptada para o contexto escolar pelo Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco (PROCENTRO), órgão da Secretaria de Educação de Pernambuco, criado em 2003. Atualmente é denominado de Programa de Educação Integral, sendo, inicialmente, implementado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, em 2004 (LIMA, 2011).

Assim, cada ator do processo tem seu papel definido: os alunos, que são protagonistas do seu crescimento pessoal, cognitivo, relacional e produtivo; a equipe docente, administrativa e de apoio, que é protagonista do seu aperfeiçoamento pessoal e tecnológico, utilizando mais e melhor seus conhecimentos; o Gestor da escola, que é responsável pela formação dos novos líderes e se coloca dentro da instituição como referência de conduta, postura e atitudes para os seus liderados; os pais e familiares dos educandos, por sua responsabilidade na formação e crescimento do tutorado e a comunidade de parceiros, por sua corresponsabilidade com a proposta educativa da escola (LIMA, 2011, p.6).

Nesse contexto, é com esse desenho que as escolas de Educação Profissional vêm traçando novos rumos e dando novos direcionamentos à educação dos jovens cearenses. A EEEP Alan Pinho Tabosa é uma dessas instituições, empenhada em levar à população jovem do município de Pentecoste uma perspectiva melhor de futuro tanto na área propedêutica como no campo profissional.

## **DIRETRIZES DO PRECE**

A metodologia do PRECE não utiliza critérios seletivos para formação de seus grupos, recebendo todo e qualquer estudante que deseja aprender, independente da sua formação prévia. Os estudantes acolhidos são agrupados em grupos chamados de células e possuem graus variados de conhecimento. Cada célula é formada por cerca de cinco a sete estudantes, subdividindo-se em duas diferentes frentes de trabalho: as Células de Iniciantes e as Células de Níveis Avançados. (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2006, p. 2)

Apesar de não haver nenhum processo seletivo, os estudantes, ao chegarem ao programa, passam por avaliações diagnósticas. O processo de diagnóstico, promovido pelos estudantes universitários, tem como objetivo constatar em que grau de escolaridade os novos alunos se encontram e, consequente-

mente, perceber como esses alunos podem contribuir com o grupo, visto que o estudo mais elaborado e direcionado só ocorre no final de semana, com a ajuda dos estudantes universitários, que retornam à comunidade para dar continuidade ao propósito de melhorar a aprendizagem daqueles que não tiveram oportunidade de estudar.

A partir do resultado das avaliações, são iniciadas as atividades de estudo nas células de revisão (iniciante) ou pré-vestibular (avançado). A metodologia da Aprendizagem Cooperativa se configura nessas atividades a partir do modo como os estudantes de cada célula se relacionam, durante a semana de estudo, buscando cumprir com os conteúdos que foram sugeridos por meio de leituras e de debates que ajudam a consolidar esses conhecimentos.

Durante toda a semana, os estudantes se reúnem na casa de farinha, cedida pelos pais do Professor Andrade Neto. Essa convivência é importante para os precisistas, uma vez que nesses momentos eles passam a partilhar não só o conhecimento, mas também dificuldades, sonhos, sentimentos, enfim, suas vidas. Segundo Andrade Neto e Mazzetto, as células de estudo funcionam assim:

Cada Célula de Iniciantes tem um monitor, representado pelo estudante com mais experiência no projeto e que recebeu capacitação prévia para assim atuar. Essa capacitação é realizada por estudantes universitários ou graduados oriundos do programa, e inclui conhecimentos sobre responsabilidade política, inclusão social, cidadania, pedagogia voltada à educação de células e na área específica que o mesmo irá atuar dentro da célula, ou seja, matemática, química, física etc (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2006, p. 3).

Com os estudantes das Células Avançadas, o processo metodológico se dá de forma semelhante, com uma diferença na orientação dos estudos nos finais de semana:

As células de Nível Avançado também se reúnem durante a semana [...] são compostas em média cinco a sete monitores, onde um deles exerce o papel de articulador, normalmente representado pelo mais experiente na metodologia empregada pelas células avançadas. Os estudantes das células avançadas são orientados nos finais de semana pelos universitários que já passaram pelo programa que retornam voluntariamente a comunidade para exercer essa função (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2006, p. 3).

Esse compromisso dos estudantes de retornarem às suas comunidades após ingressarem na universidade tem um significado importante. Primeiramente, por manter viva a ideia de estudos cooperativos e, ainda, por conseguir promover um elo do conhecimento institucionalizado da universidade com a educação informal do PRECE.

Outro dado interessante do retorno é que a cooperação não fica restrita aos estudantes que pleiteiam a vaga na universidade, mas também perpassa pelo ato do retorno à comunidade natal para ajudar outros estudantes. Isto é, a cooperação supera o objetivo imediato e estabelece uma cultura colaborativa.

Na verdade, outras vantagens podem se somar a essa ação dos estudantes, como, por exemplo, a de oportunizar à comunidade a convivência com pessoas que conseguiram ampliar os seus conhecimentos por meio do Ensino Superior. Ao retornarem com o intuito de fortalecer as células estudantis, os universitários fortalecem também o desenvolvimento da comunidade, contribuindo para que os jovens permaneçam em sua terra natal. Para Luz, um ex-aluno precisa:

Cada estudante, após o ingresso no Ensino Superior, retorna à sua comunidade de origem para ajudar os que ainda não conseguiram ser aprovados no vestibular, e, após a sua graduação, são estimulados a desenvolver projetos que favoreçam o desenvolvimento sustentável da sua região (LUZ, 2006, p. 16).

Ainda de acordo com Luz (2006), o retorno dos universitários reforça a lição de cooperação aprendida no PRECE, além de contribuir para o fomento do sentimento de responsabilidade em relação ao prosseguimento do projeto. A sugestão do Professor Manoel Andrade Neto aos estudantes foi que eles se reunissem diariamente, mesmo em sua ausência, e juntos estudassem os conteúdos, cada um contribuindo, a seu modo, para a aprendizagem coletiva. Essa estratégia de estudo recebeu muitas críticas dos pais e da comunidade. A maior desconfiança se dava pela ausência de um professor. Muitos questionamentos surgiam por parte dos pais e comunidade, como: “será que haverá aprendizado sem um professor ali para ensinar”, ou então, “como confiar num grupo de adolescentes decidindo o que vão fazer”, e ainda, “o que esses meninos têm para ensinar um para o outro”.

Apesar da descrença, da desconfiança dos familiares, da comunidade e, até mesmo, em alguns momentos, dos próprios estudantes, o professor continuava esperançoso e convicto de que o grupo tinha o que era necessário para seu processo de construção de conhecimento, ou seja, o grupo tinha a vontade de aprender. Segundo Rodrigues, no início das atividades em grupo, a despeito do fato de os estudantes não terem clareza de até onde eles poderiam chegar com essa iniciativa de estudo em pequenos grupos, estavam determinados e dispostos a investir na oportunidade (RODRIGUES, 2007).

A experiência não institucionalizada do PRECE, existindo apenas como grupo informal, vai de 1994 a 1998. No final de 1998, ela passou a existir juridicamen-

te, institucionalizada como uma associação denominada de Projeto Educacional Coração de Estudante (PRECE). Em 2004, o PRECE modificou seu estatuto do ponto de vista jurídico e passou de associação a instituto, passando a se chamar Instituto Coração de Estudante. Atualmente, PRECE significa: Programa de Educação em Células Cooperativas. A mudança veio para atender à variedade de trabalhos desenvolvida pelo PRECE, para possibilitar as parcerias e o financiamento necessário à manutenção das despesas decorrentes dessas atividades, e também, da possibilidade de atuar em novas frentes, inclusive na pesquisa.

As atividades desenvolvidas pelo PRECE ganharam notoriedade e as parcerias começam a se estabelecer. A primeira parceria do PRECE foi com a Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, por meio da disponibilização de recursos financeiros, assim como o apoio espiritual aos estudantes precisistas. Essa parceria nasceu desde o momento em que o PRECE se tornou instituto, em 2004. Essa parceria constitui uma longa trajetória de apoio, tanto na comunidade de Cipó como na cidade de Fortaleza, quando a Igreja alojava, em suas dependências, alguns estudantes que iam prestar vestibular na Universidade Federal do Ceará.

A comunidade também se constitui como uma importante parceira ao participar de campanhas de arrecadação de alimentos, marcando presença nos eventos e disponibilizando meios de transportes aos precisistas, quando necessário.

A Fundação *Mary Harriet Speers* é outra parceira nas iniciativas de Aprendizagem Cooperativa desde 1998. Essa fundação, com sede em São Paulo, administrada pela Igreja Presbiteriana, atua apoiando projetos em diferentes estados brasileiros. No PRECE, a fundação atuou com a concessão de bolsas de estudo para estudantes do curso de Agronomia e, em contrapartida, esses estudantes deveriam atuar em comunidades de baixa renda. Para Rodrigues:

Os laços entre o PRECE e a Fundação foram se estreitando, as bolsas foram substituídas por um repasse mensal de recursos para o PRECE. [...] A fundação passou a constar como a maior apoiadora, em termos financeiros, contribuindo sistematicamente como recursos que muito representava para a entidade (RODRIGUES, 2007, p.74).

A Universidade Federal do Ceará se tornou parceira do PRECE no final do ano de 1998, em uma das ações que mais caracterizam essa metodologia de compartilhar conhecimento. A partir do ano citado, a UFC possibilitou meios para que os alunos retornassem às suas comunidades de origem nos finais de semana, com o objetivo de contribuir com os estudantes das células, para que

eles pudessem continuar os seus estudos e, assim, partilhar das mesmas conquistas que os universitários tiveram. Como estudantes universitários precisistas, eles têm à disposição um ônibus fornecido por essa instituição, através da Pró-Reitoria de Extensão, para o deslocamento às suas comunidades, sempre às sextas-feiras, com retorno às segundas.

Além das parcerias anteriormente citadas, que contribuíram para tornar a experiência do PRECE exitosa, outra que desempenhou um papel importantíssimo foi a do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Isso porque, como o PRECE funcionava de maneira informal, e atendia, principalmente, a estudantes fora da faixa etária, era necessária uma instituição que fizesse as avaliações dos seus alunos e conferisse a certificação.

Depois de várias tentativas frustradas com alguns CEJA, em Fortaleza, foi instituída uma parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos Luiz Gonzaga Xavier Lima, na cidade de Itapipoca, interior do Ceará. A referida instituição passou a atender aos alunos na sede do PRECE, em Cipó. Essa ação representou muito para os precisistas e contribuiu para reduzir os custos dos alunos. Para Rodrigues (2007), essa parceria significou um grande avanço no atendimento ao estudante na própria comunidade:

Até o início do ano 2000, apenas 15 educandos precisistas estavam matriculados no Ensino Médio. Após a parceria esse número cresceu para mais de 70 estudantes. Ou seja, houve maior democratização de acesso ao ensino básico. [...] Ademais, a atuação do PRECE foi revigorada, pelo fato do seu trabalho educativo atender a um número maior de pessoas e de comunidades. A instituição tornou-se mais “forte”, em razão do maior alcance de atendimento aos estudantes que a ela recorria (RODRIGUES, 2007, p.77).

Essa caminhada de sucesso motiva o PRECE a buscar a sistematização da metodologia, pois, diante da demanda, era necessário buscar estratégias para manter um processo de aprendizagem que viesse assegurar a participação efetiva de todos os estudantes com o mesmo desejo de aprender e com perspectivas de mudar suas trajetórias, assim como acontecera com os sete estudantes que iniciaram o grupo de estudo em 1994. Isto é, embora o PRECE fosse sistematicamente se institucionalizando, elementos como a autonomia e a liberdade de iniciativa e o protagonismo dos sujeitos envolvidos continuaram a ser a referência maior da iniciativa educacional.

Nesse sentido, apesar da essência do trabalho em células cooperativas continuar sendo o elemento mais importante nessa metodologia do PRECE, observa-se outras contribuições que complementam essa experiência em uma espécie de troca e de enriquecimento de um trabalho que começou na infor-

malidade e que hoje ganha espaço e notoriedade, sem, contudo, perder de vista os elementos que o consagraram, isto é, a autonomia e a iniciativa dos envolvidos.

Observar tais estratégias é tarefa salutar para o sucesso na aplicação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa. Na verdade, são nortes importantes que fazem a diferença na implementação do método. É necessário que o professor, a escola, os alunos e os demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem se apropriem desse conhecimento para facilitar a prática em sala de aula. As dificuldades sempre se apresentam na fala dos envolvidos por essa ser uma metodologia que tira o professor do centro do processo, colocando-o como mediador; diferencial este que, à primeira vista, pode parecer facilitar a vida desse professor, mas que, segundo seus depoimentos, faz com que os trabalhos fiquem mais complexos, exigindo muito mais esforços que a aula tradicional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE NETO, Manoel; MAZZETO, Selma Eliane. Mútua Cooperação entre estudantes como estratégia de inclusão através da educação. **PerCursos**, Florianópolis, v.7, n.1, 2006.

CEARÁ. **Referenciais Para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; KARL, A. Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: qual é a evidência de que funciona? **Change**, v.30, n.4, Julho/Agosto. 1998.

LIMA, Ivaneide Pereira de. **Manual Operacional. Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional: uma Nova Escola para a Juventude Brasileira: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) 2011. Disponível em: <[http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/Manual\\_ModeloGestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/Manual_ModeloGestao.pdf)> Acessado em 06 set. 2013.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula** : um Guia Prático para o Professor. Porto: Lidel Edições Técnicas Ltda, 2009.

LUZ, Elton Lopes. **PRECE: Programa de Educação em Células Cooperativas: um movimento de educação para a autonomia**. [Monografia]. Curso de Licenciatura em Química. Fortaleza: UFC, 2006.

MIRANDA, Carmen Silvia Nunes de; BARBOSA, Marília Studart e MOISES, Talita Feitosa de. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. *Rev. NUFEN*, São Paulo, v.3, n.1. 2011.

RODRIGUES, Francisco Antonio Alves. **Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste, Ceará**. Dissertação de Mestrado. [2007]. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. 2007.

# LEITURA E ESCRITA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUÍMICA: UM OLHAR A PARTIR DA LITERATURA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

---

## **Wallace Alves Cabral**

Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF).

## **Cristhiane Carneiro Cunha Flôr**

Licenciada em Química e Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

## RESUMO

Apresentamos um olhar para a literatura na área de Educação Científica sobre os temas leitura, escrita e Estágio Supervisionado. Realizamos uma revisão em seis periódicos nacionais da área de ensino/aprendizagem de ciências publicados entre 2000 e 2012 e, livros associados aos temas de interesse. De forma sucinta, a pesquisa mostrou que atividades que envolvem a linguagem devem ir além da repetição do já dito ou à utilização correta dos códigos. Além disso, é indicado que atividades que envolvem a linguagem apresentam grande potencial quando pensadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

**Palavras-chaves:** Leitura. Escrita. Estágio Supervisionado. Química.

## ABSTRACT

We present a view at the Literature in the area of Scientific Education on the subjects reading, writing and Supervised Internship. We conducted a review of six national journals in the area of science teaching/learning published between 2000 and 2012 and books associated with topics of interest. Briefly, research has shown that activities involving language must go beyond repeating what has already been said or using codes correctly. In addition, it is indicated that activities involving the language present great potential when related with disciplines of Supervised Internship.

**Keywords:** Reading. Writing. Supervised Internship. Chemistry.

## INTRODUÇÃO

O papel que os professores exercem é um dos aspectos essenciais nos processos de mudanças da sociedade. Neste sentido, em conformidade com a discussão introdutória apresentada por Pimenta e Lima (2012), na sociedade contemporânea, as rápidas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, aliadas ao avanço tecnológico, configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação e informação, incidem com força na escola, aumentando os desafios dos professores. “O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.12). A aproximação deste objetivo exige esforços de todos os membros da escola, sociedade, sindicatos, governantes e universidades. É sabido que os professores apresentam um papel crucial neste desafio, contribuindo com seus valores, experiências e saberes na tarefa de melhorar a qualidade da educação.

Nesse viés, as reformas nos cursos de licenciatura a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se dão no sentido de abandonar o modelo da racionalidade técnica que “[...] se caracteriza, dentre outros aspectos, pela valorização da instrumentalidade técnica para a resolução dos problemas educacionais” (GONÇALVES; FERNANDES, 2010, p.127). Apesar do modelo perpassar vários cursos de formação de professores, ainda hoje várias propostas educacionais têm sido constituídas a fim de valorizar a sua formação, como destaca Benite, Benite e Echeverria (2010).

Se pensarmos a escola como espaço no qual a teoria e a prática se comunicam, é partindo dessa condição que devemos lançar um olhar especial para o estágio no processo de formação de professores. A relação entre as universidades e as escolas pode (e deve) constituir em espaço de formação contínua para os docentes das universidades, professores da escola e futuros professores.

Pensar o Estágio Supervisionado é considerá-lo como um importante espaço no que diz respeito à formação de professores. O estágio curricular, “cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.24), deve ser considerado enquanto atividade que permita ao estudante um contato com a realidade do campo profissional, postulando as teorias existentes como possibilidades de reflexão e ação neste campo.

De modo geral, ao analisar as pesquisas realizadas nos últimos anos, que têm como objeto a problemática da realização dos Estágios Supervisionados nas escolas, encontramos similaridades apontadas por muitos autores com relação às dificuldades encontradas para a sua realização. Pimenta e Lima (2012); Calderano (2012); Silva e Schnetzler (2008) e outros apresentam:

- Número elevado de alunos nas turmas;
- Atividades distantes da realidade concreta das escolas;
- Agregados de atividades técnicas e burocráticas;
- Dicotomia entre teoria e prática;
- O estagiário é frequentemente visto como um auxiliar da escola etc.

Estas características apontadas impedem ou dificultam a visão da dinâmica escolar e do ensino como um todo, tornando essa atividade curricular insuficiente para compreender as debilidades e projetar alternativas para a sua superação. Deste modo, acreditamos que o Estágio deve se estender para além do espaço escolar, sendo uma possibilidade de leitura do mundo, como diz Paulo Freire (2012). O Estágio deve apresentar sentido de complementação,

[...] trazendo elementos de compreensão da totalidade social, que res-  
pinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula. Nesse caso,  
além do desempenho na sala de aula, o futuro profissional da educação  
vivencia a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na  
organização do ensino, na comunidade e na sociedade (PIMENTA, LIMA,  
2012, p. 164).

É pensando nisto que propomos investigar as práticas que vem sendo realiza-  
das na disciplina de Estágio Supervisionado (Química em particular), partindo  
de uma reflexão a respeito de práticas de leitura e escrita na formação de  
professores de Ciências no geral (e Química em particular).

## DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico em seis revistas na-  
cionais que trazem publicações em ensino/aprendizagem de ciências (Ciência  
e Educação, Ensaio, Investigações em Ensino de Ciências, Revista Brasileira  
de pesquisa em Educação em Ciências, Ciência e Ensino, Ciência e Cultu-  
ra), além das revistas vinculadas à Sociedade Brasileira de Química (Química  
Nova e Química Nova na Escola), uma vez que a dissertação da qual o estudo  
apresentado faz parte tem como foco leitura e escrita em aulas de Química,  
em particular, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Quími-  
ca. Consultamos os volumes online publicados entre os anos 2000 e 2012.  
Embora as revistas não representem o todo das publicações na área de ensi-  
no/aprendizagem de ciências, elas representam diferentes instituições – tais  
como, UNESP, UFMG, UFRGS, USP, SBQ – e grupos que não só divulgam  
os trabalhos, mas também realizam pesquisas em educação científica. Além  
disso, são periódicos classificados no Qualis CAPES no extrato A-B na área  
de ensino. Acreditamos, portanto, que as revistas escolhidas nos fornecem  
um bom panorama das pesquisas realizadas na área no recorte temporal do  
estudo.

Somando a isso, realizamos a leitura de alguns livros que tratam da temática  
de interesse, entre eles: Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012) e Calderano  
(2012), que apresentam discussões sobre Estágio Supervisionado e Formação  
Inicial Docente. Outros autores, tais como Almeida, Cassiani e Oliveira (2008),  
Colello (2012), Freire (2012) e Geraldi (2013) também contribuíram no que tan-  
ge à leitura e escrita.

Para selecionar os artigos nas revistas citadas acima, foi feito o levantamento  
bibliográfico por meio da consulta dos números online, buscando ano a ano,  
nos índices dos periódicos pelos títulos, palavras chaves e resumos que reme-  
tessem aos respectivos assuntos: “Estágio Supervisionado” e “Formação de

Professores”. Foram consultados 2.389 títulos no total, como pode ser visto no quadro 1 disposto abaixo. Dentro desse universo de artigos, apenas 14 apresentaram discussões em torno dos assuntos de interesse.

**QUADRO 1. Distribuição dos artigos nos periódicos pesquisados**

<b>Revista</b>	<b>Período</b>	<b>Número de títulos de artigos encontrados</b>	<b>Número de artigos selecionados</b>
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	2001-2011	225	1
Revista Ciência&Ensino	2000-2008	66	0
Revista Ciência&Educação	2000-2012	410	3
Revista Investigações em Ensino de Ciências	2000-2012	227	1
Revista Ensaio	2000-2012	230	1
Revista Ciência e Cultura	2002-2012	361	0
Revista Química Nova	2000-2012	215	2
Revista Química Nova na Escola	2000-2012	425	6
		<b>2389</b>	<b>14</b>

Fonte: elaborado pelos autores.

No quadro 2, apresentamos quais os artigos selecionados na revisão bibliográfica, ano de publicação, título, periódico e autores.

**QUADRO 2. Apresentação dos artigos selecionados, segundo, ano de publicação, título, periódico e autores**

Ano	Título	Periódico	Autores
2001	- A Influência das Mudanças da Legislação na Formação dos Professores: as 300 Horas de Estágio Supervisionado	Revista Ciência & Educação	- Carvalho (2001);
2004	- Expectativas e Receios dos Alunos Relativamente ao Estágio um Estudo Centrado na Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade do Minho	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Esteves e Leite (2004);
	- O Diário de Aula Coletivo no Estágio da Licenciatura em Química: Dilemas e seus Enfrentamentos;	Revista Química Nova na Escola	- Gonçalves et al. (2008);
	- Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições.		- Gauche et al. (2008);
2008	- Concepções e Ações de Formadores de Professores de Química Sobre o Estágio Supervisionado: Propostas Brasileiras e Portuguesas;	Revista Química Nova	- Silva e Schnetzler (2008);
	- O Espaço da Prática de Ensino e do Estágio Curricular nos Cursos De Formação de Professores de Química da IES Pública Paulista.		- Kasseboehmer e Ferreira (2008);
	- A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e Apontamentos;	Revista Química Nova na Escola	- Francisco Junior, Peternele e Yamashita (2009);
2009	- Formação de Professores de Química na Universidade de Brasília: Construção de uma Proposta de Inovação Curricular.		- Baptista et al. (2009);
	- As Contribuições do Estágio Supervisionado na Formação do Docente-Gestor para a Educação Básica.	Revista Ensaio	- Oliveira (2009);
	- Narrativas Acerca da Prática de Ensino de Química: Um Diálogo na Formação Inicial de Professores;	Revista Química Nova na Escola	- Gonçalves e Fernandes (2010);
	- A Pesquisa na Formação de Professores: Em foco, a Educação Química.		- Benite, Benite e Echeverria (2010);
2010	- Enfrentamento de Problemas Conceituais e de Planejamento ao Final da Formação Inicial;	Revista Ciência & Educação	- Ustra e Hernandes (2010);
	- Os Saberes Docentes na Formação Inicial do Professor de Física: Elaborando Sentidos para o Estágio Supervisionado		- Baccon e Arruda (2010);
2011	- Formação Inicial de Professores: Desafios e Possibilidades do Ensino de Reprodução e Sexualidade no Estágio Curricular Supervisionado	Revista Investigações em Ensino de Ciências	- Oliveira e Faria (2011);

Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando o quadro 2, é perceptível o crescente número de trabalhos que tece reflexões a respeito da temática Estágio Supervisionado e/ou Formação de Professores no passar dos anos. Porém, é reduzido o número publicações no período de 2000 a 2007. Essa consideração vai ao encontro de Calderano (2012):

[...] embora crescente, o número de teses e dissertações sobre formação de professores, o número de trabalhos que se dedicam ou que focalizam esse tema do Estágio é quase inexistente. Sabe-se que é extremamente pequeno o número dos estudos de mestrado e doutorado desenvolvidos em educação que se dedicam ao Estágio curricular. O mesmo ocorre entre os artigos veiculados em periódicos na área educacional (CALDERANO, 2012, p.12).

Além disso, dentro desse universo de artigos levantados, nenhum trabalho foi encontrado apontando sobre a importância de se trabalhar leitura e escrita nesse momento da formação inicial. Partindo da necessidade de conhecer as práticas e reflexões sobre as mesmas, realizamos uma revisão bibliográfica nas revistas citadas no quadro 1, no período de 2009 a 2012. Entre 2000 e 2008, Flôr e Cassiani (2011) fizeram uma revisão a respeito das articulações entre linguagem e Educação em Ciências, apontando as principais perspectivas:

- Linguagem enquanto produto do pensamento;
- O caráter metafórico da linguagem;
- A linguagem como ferramenta;
- Leitura com foco no texto;
- Leitura: o texto em funcionamento;
- A preocupação com a formação do leitor.

No quadro 3, referente às palavras-chave: “leitura”, “escrita” e “linguagem”, apontamos quais os artigos que foram selecionados na revisão bibliográfica, ano de publicação, título, periódico e autores. É importante salientar que os parâmetros utilizados para busca, são os mesmos construídos por Flôr e Cassiani (2011).

**QUADRO 3. Apresentação dos artigos selecionados, segundo ano de publicação, título, periódico e autores**

Ano	Título	Periódico	Autores
2009	- A Leitura dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química: Analisando Caso do Curso a Distância	Revista Química Nova na Escola	- Quadros e Miranda (2009);
	- Leitura, Discussão e Produção de Textos como Recurso Didático para o Ensino de Biologia	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Soares e Coutinho (2009);
2010	- Estratégias de Leitura e Educação Química: que relações? - Leitura em Sala de Aula: Um Caso Envolvendo o Funcionamento da Ciência	Revista Química Nova na Escola	- Francisco Junior (2010);
	- Memória e Formação Discursivas na Interpretação de Textos por Estudantes de Licenciatura		- Francisco Junior e Júnior (2010); - Almeida e Sorpreso (2010);
	- Escrita Científica de Alunos de Graduação em Química: Análise de Relatórios de Laboratório	Revista Química Nova	- Oliveira, Batista e Queiroz (2010);
	- A Produção de Textos de Divulgação Científica na Formação Inicial de Licenciandos em Ciências Naturais	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Nascimento e Rezende Junior (2010);
2011	- Analisando uma Estratégia de Leitura baseada na Elaboração de Perguntas e de Perguntas com Respostas	Revista Investigações em Ensino de Ciências	- Francisco Junior (2011);
	- O que Dizem os Estudos da Linguagem na Educação Científica?	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Flôr e Cassiani (2011);
	- Formulação de Questões a partir da Leitura de Um Texto: Desempenho dos Estudantes de Licenciatura em Química da Modalidade a Distância	Revista Ensaio	- Quadros, Silva e Silva (2011);
2012	- Leitura e Escrita em Aulas de Ciências um Convite à Reflexão sobre a Importância da Leitura e da Escrita na Prática Docente - Estudos Envolvendo a Linguagem e Educação Química no Período de 2000 a 2008 - Algumas Considerações	Revista Ensaio	-Carvalho (2012); - Flôr e Cassiani (2012);
	- Perguntas Elaboradas por Graduandos em Química a partir da Leitura de Textos de Divulgação Científica - Experiências de Leitura em Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo das Práticas de Professores em Formação Inicial		Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os artigos selecionados no período de 2009 a 2012, todos eles se encaixam em alguma categoria proposta por Flôr e Cassiani (2011). Apenas o trabalho de Quadros e Miranda (2009) poderia ser enquadrado em uma nova categoria, pensando a leitura nos cursos a distância.

Para melhor compreender as discussões envolvidas a partir da revisão bibliográfica realizada, dividiremos em duas categorias: o Estágio como espaço formativo para (re)pensar a leitura e o Estágio como espaço formativo para (re) pensar a escrita, que serão apresentadas a seguir.

## O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA (RE)PENSAR A LEITURA

Como visto no quadro 2 - na qual apresentamos os artigos relacionados ao Estágio Supervisionado e/ou Formação de Professores -, é reduzido o número trabalhos que relacionam o Estágio Supervisionado em Química com as práticas de leitura e escrita. Apenas o trabalho de Gonçalves et al. (2008) faz uma reflexão a partir da escrita do diário de aula coletivo, e segundo os autores, a construção desse diário propicia a reflexão pela escrita com intuito de favorecer aprendizagens sobre ser professor. Em contrapartida, no quadro 3, apresentamos os artigos relacionados a leitura e escrita na formação inicial de professores. Somando aos trabalhos selecionados por Flôr e Cassiani (2011), considerações importantes são levantadas e devem ser consideradas neste artigo.

Há um consenso, entre os dizeres dos trabalhos analisados, de que o Estágio Supervisionado, apesar de todas as limitações encontradas, tem uma função primordial na formação inicial nos cursos de licenciatura, seja na fase de observação, de participação, ou na regência. Acredita-se que o estagiário tem a possibilidade de se colocar em reflexão, construindo e desconstruindo expectativas sobre a profissão docente, a partir do contato direto com a realidade da escola, como apontam Baccon e Arruda (2010), Kasseboehmer e Ferreira (2008), Silva e Schnetzler (2008), Pimenta (2012), e outros.

É necessário que haja nos cursos de Licenciatura um trabalho com os estagiários a fim de que comecem a perceber que o Estágio Supervisionado não irá formá-los professores prontos e acabados, uma vez que esse é um momento de experiência inicial para atuar em sala de aula e compreender alguns aspectos da dinâmica escolar. Diante disso, acreditamos que

[...] o Estágio é o tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar e conseqüentemente, propor alternativas de intervenção (OLIVEIRA, 2009).

Pensando o Estágio como espaço em que o aluno irá realizar a leitura do ambiente escolar e refletir sobre o mesmo, propomos uma discussão sobre a importância da leitura nos cursos de formação de professores. A partir de tal posicionamento, a literatura da área assinala alguns direcionamentos de questões a serem colocadas. Cassiani e Nascimento (2006) resgataram as histórias de leitura dos estudantes de Ciências Biológicas através de relatos escritos, e observaram nesses relatos que, em nenhum momento em toda sua formação inicial, tiveram a oportunidade de escrever algo de cunho pessoal, pautado em suas experiências, expectativas e compressões frente a um objeto.

Essa verificação pode ser constatada também no que diz respeito ao curso de Química, no qual efetivamente há uma grande valorização na feitura de relatórios técnicos, resolução de problemas e cálculos, em contraposição à valorização e realização de outras habilidades, como por exemplo, a leitura e escrita. Apesar dos relatórios técnicos serem escritos, havendo o exercício mecânico das ideias, acreditamos numa escrita que vai além da produção dos trabalhos científicos e meio para compreender os conceitos estudados.

Um posicionamento como mencionado por Cassiani e Nascimento (2006), juntamente com as observações acerca da formação no curso de Química, fortalece, a nosso ver, a concepção que muitos professores compartilham: de que trabalhar questões ligadas à formação do leitor/escritor esteja ligada só à disciplina de Língua Portuguesa. E essa concepção se cristaliza porque não se apropriam dessas orientações em sua formação inicial, na graduação. Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) desmitificam a ideia de que cuidar da leitura é papel reservado ao professor de Português. Pelo contrário, mostram a importância de trabalhar com o conhecimento científico através da leitura de textos apropriados, contribuindo para a “construção de leitura dos estudantes” e estabelecendo “relações intertextuais”, de forma a reconstruir a “história dos sentidos dos textos” (ALMEIDA; CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p.7).

Alguns posicionamentos na literatura já assinalam a importância de entender que o professor de Ciências é também um professor de leitura, responsáveis por criar oportunidades para que os alunos exerçam essa atividade, posteriormente, em suas salas de aula (FRANCISCO JÚNIOR, 2010). Francisco Júnior (2011), em outra pesquisa, realça a necessidade da leitura em cursos superiores, não só como exercício de aprendizagem, mas como um exercício dialógico entre o leitor e o texto.

Outra referência encontrada na literatura corrente de formação de professores em Ciências é a produção de Andrade e Martins (2006). Investigando um grupo de professores de Física, Química e Biologia de uma escola federal de Ensino Médio e fazendo uso da análise de discurso de linha francesa, os autores buscam de alguma forma considerar que concepções, sentidos e conceitos de leitura são edificados historicamente por meio de suas falas. As autoras apontam uma questão interessante: a de que os professores associaram o ato de ler “por prazer” à outros gêneros de textos que não aqueles relacionados ao espaço escolar, de cunho científicos e/ou didáticos. Deste modo, a leitura escolar acaba tendo aspecto obrigatório, cansativo e desinteressante. Para esses professores,

ler por prazer sem o compromisso da obrigação, do interesse e do esforço e da disciplina e da rotina escolares, seria um bem em si mesmo. O desejo e a fruição, o espaço para liberdade estaria relacionado ao direito de parar de ler, de saltar partes, de escolher, de negar uma leitura que seria controlada e controladora (ANDRADE; MARTINS, 2006, p.139).

Tais estudos mostraram como resultados principais que para esse grupo de professores não existiu, em sua formação inicial ou continuada, oportunidades de pensar, elaborar e questionar sobre o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de Ciências. As autoras mostram ainda que os professores efetivamente não se percebem como formadores de leitores, mas sim com o papel de mediação entre os estudantes e os textos disponibilizados.

A pesquisa realizada por Zimmermann e Silva (2007) vai ao encontro do trabalho de Andrade e Martins (2006), visando compreender os diferentes sentidos atribuídos por professores à leitura da Ciência no contexto específico de uma escola pública. Também pautados na perspectiva da AD, “assumindo que são múltiplos e variados os modos de leituras possíveis, propostos ou pressupostos dentro e fora de uma sala de aula” (ORLANDI, 2012, p.15), analisaram entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e registros de observação de encontros e atividades semanais. Os autores encontraram alguns indícios nos discursos dos professores entrevistados sobre leitura que se relacionam com a formação inicial e continuada dos mesmos. Os cursos de formação continuada que estavam em andamento durante essa pesquisa repercutiram e se repetiram nos discursos dos professores produzidos nos encontros na escola e nas entrevistas, podendo apontar alguns indícios e hipóteses sobre a sua contribuição em relação às condições de produção de imaginário de leitura dos professores dessa escola.

Dessa forma, podemos concluir que as práticas fazem parte da constituição da significação desses professores sobre leitura, no qual, dos cursos realizados, não são só os dizeres que estão envolvidos, mas também outras formas de significação como “exemplos”, exercícios, práticas realizadas, parecem servir como “modelos”, inseridas no cotidiano da escola, e que, geralmente, envolvem trabalhos coletivos dos professores de diferentes disciplinas (ANDRADE; MARTINS, 2006, p.11).

Andrade e Martins (2006), da mesma maneira que Cassiani e Nascimento (2006), verificaram a falta de oportunidade de refletir sobre todo o campo de leitura na formação inicial e/ou continuada dos professores, e que isso potencialmente se reflete na atuação profissional dos mesmos.

Diante dessa consideração, o trabalho de Zimmermann e Silva (2007) destaca a importância de se trabalhar com a leitura na formação continuada dos pro-

fessores e as influências desse momento nas práticas futuras dentro de sala de aula. A partir disso, acreditamos que vivenciando, em sua formação inicial e/ou continuada, atividades e práticas relacionadas ao gênero de leitura e escrita, os futuros docentes e os já em exercício poderiam, com mais propriedade e entendimento, implementar e incentivar tais práticas na Educação Básica.

Nesse cenário, começam a aparecer trabalhos envolvendo leitura e escrita na formação inicial de professores de Ciências: Palcha e Oliveira (2014); Almeida, Cassiani e Oliveira (2008); Almeida e Sorpreso (2010); Flôr (2009); Ferreira e Queiroz (2009), e outros. Zanon, Almeida e Queiroz (2007) consideram as contribuições da leitura de um capítulo do livro “Vida de laboratório”, para formação de estudantes de um curso superior de Química, que estavam matriculados em uma disciplina de comunicação científica na Universidade de São Paulo (USP).

Outra referência no estudo acerca da leitura e escrita dentro do curso de Formação de Professores de Química é Francisco Junior (2010), que descreve uma atividade de leitura desenvolvida com estudantes de graduação em Química, cujo objetivo foi de analisar as reflexões realizadas, a partir da leitura por esses alunos de três textos sobre experimentação. A estratégia de leitura envolveu a produção escrita e o foco de análise foi especificamente as perguntas e as respostas elaboradas sobre os textos. O autor coloca que essa estratégia tem se mostrado fértil para a promoção de reflexões mais aprofundadas sobre a leitura, assim como para a produção de novos sentidos sobre a mesma.

Essas discussões apresentadas por Francisco Junior (2010) e Zanon, Almeida e Queiroz (2007) realçaram ainda mais a necessidade da leitura nos cursos superiores como um exercício dialógico entre leitor e texto, além de ser considerado um exercício de aprendizagem.

Podemos perceber, pelo que é apontado pelos autores que estudam a questão da leitura na formação de professores de Ciências, que há uma associação entre o tipo de discurso e certo modo de ler: quando aos textos científicos são atribuídos sentidos únicos, a leitura tenderia a adquirir um caráter de busca e assimilação de informação. Neste sentido, Geraldi (2013) destaca algumas relações que podem ser estabelecidas entre o texto e o leitor:

- a) Leitura-busca-de-informações: Trata-se de perguntar ao texto, é quando se busca uma resposta a uma dada questão;
- b) Leitura-estudo-do-texto: Significa ir ao texto para escutá-lo, ou seja, “não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer” (GERALDI, 2013, p.172);

- c) Leitura-pretexto: Utiliza o texto na produção de outras obras, inclusive outros textos;
- d) Leitura-fruição: Por fim, pode ir ao texto sem nenhuma das intenções anteriores, mas desfrutando da gratuidade da presença do texto.

Pensamos, dentro disso, não existir uma maneira certa de se ler um texto, mas sim muitas possibilidades de interação com textos que, idealmente, deveriam ser escolhidas e definidas pelo sujeito, consciente de seu papel de leitor. Nessa perspectiva, é importante lançarmos um olhar diferenciado para as práticas de leitura na formação inicial de professores de Química, em especial, recorte dessa pesquisa, no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

A seguir, apresentamos um breve panorama das discussões em torno da escrita e apontamos para as possibilidades de sua inserção na disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

## **O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA (RE)PENSAR A ESCRITA**

A partir das discussões apresentadas anteriormente, acreditamos que leitura e escrita são processos indissociáveis; Porém, neste trabalho, optamos por dividir o assunto em dois tópicos. Concordamos com Colello (2012) quando diz que saber ler e escrever vai além da capacidade de copiar e decodificar textos, sendo um

[...] instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos, de se fazer presente no mundo ou compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente em práticas da sociedade letrada (COLELLO, 2012, p.50).

A prática da escrita já se constitui, ainda que incipiente, como objeto de estudo no campo da Educação científica na área de Ciências no geral e, particularmente, na área da educação em Química. Sabemos que no ensino escolar, as atividades de escrita algumas vezes envolvem apenas o exercício mecânico de ideias, sem que ocorra propriamente elaboração e reflexão pelos estudantes, como destaca Almeida, Cassiani e Oliveira (2008, p.37). Se analisarmos essa situação no Ensino Superior, em específico na formação inicial de professores de Química, esse caso se repete. Queiroz (2001) destaca que o curso de Química é potencialmente quantitativo, no qual o currículo, de uma forma geral, enfatiza o desenvolvimento de habilidades quantitativas, como a efetuação de cálculos e resolução de problemas, em prejuízo do desenvolvimento de habilidades qualitativas, como a escrita.

É considerável, nos cursos de formação em Química, a dificuldade de comunicação através da linguagem escrita pelos estudantes, como relata Queiroz (2001), analisando a escrita nos cursos de graduação em Química. Na busca por amenizar estes problemas no trabalho com a linguagem escrita, algumas estratégias de ensino são usadas, tanto em disciplinas teóricas quanto em práticas.

Oliveira, Batista e Queiroz (2010) analisam a qualidade da escrita científica de estudantes de graduação em Química, tomando como objeto de estudo relatórios de laboratório produzidos no contexto de uma disciplina experimental da área de Química Inorgânica. Apontando algumas considerações importantes: os estudantes precisam melhorar a escrita para desenvolver trabalhos de melhor qualidade; para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias que forneçam subsídios para os estudantes no que tange à elaboração e análise da qualidade dos textos científicos produzidos nos ambientes de ensino, como por exemplo, relatórios de laboratório.

Quadros, Silva e Silva (2011) e Ferreira e Queiroz (2012) trabalham com a elaboração de questões escritas a partir da leitura de textos de divulgação científica na Licenciatura em Química à distância e no Bacharelado em Química, respectivamente. Os autores destacam a elaboração de questões como um caminho possível para trabalhar com a compreensão e aprofundamento da leitura e escrita.

Nos trabalhos citados acima, a linguagem escrita é vista como meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos da área, ou seja, prioriza melhorias nas concepções científicas dos graduandos. Como aponta Geraldi (2013) a linguagem em “[...] sala de aula são tomadas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento [...]” (GERALDI, 2013, p.7). Contrapondo a isso, Cassiani e Almeida (2005) destacam que “outros aspectos podem ser trabalhados tanto com a leitura quanto com a escrita, tais como as contribuições do ensino de Ciências na formação do leitor/autor” (CASSIANI; ALMEIDA, 2005, p.367).

Pensando nas práticas de escrita na disciplina de Estágio, percebemos que muitas vezes é recorrente em cursos de formação de professores a produção de relatórios como meio para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pela disciplina e, ainda, sem a devida reflexão e discussão sobre o material produzido. Silva (2012), investigando as potencialidades dos relatórios de estágio produzidos em quatro licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, aponta que “os usos dos relatórios de estágio parecem não se configurar em práticas de escrita acadêmica significativas para a formação de professores autônomos...” (SILVA, 2012, p. 12).

Levando em conta a necessidade de se refletir sobre a escrita sem apenas pensá-la como atividade que pode contribuir para a formação de conceitos científicos pelos estudantes, Oliveira (2001) e Cassiani e Almeida (2005) propõem dimensionar a escrita como possibilidade de expressão do pensamento dos estudantes nas aulas de Ciências do 9º ano. Evidenciando diferentes possibilidades de estratégias de escrita como mediadora de manifestações dos estudantes, como a produção de histórias de ficção científica, diário de bordo e carta, as autoras concluem que é notória a potencialidade dessas estratégias para o desenvolvimento da escrita e discussões de questões ligadas a Ciências. Além disso, é perceptível o empenho, envolvimento e empolgação frente a essa atividade.

Oliveira (2001), assim como Cassiani e Almeida (2005), procuraram os tipos de repetição ocorrida nas produções escritas - se é empírica, formal ou histórica. Esses tipos de repetições são pensadas na perspectiva da AD, que considera

Na repetição empírica, o estudante apenas exercita a memória para dizer o mesmo, o já dito em outro texto ou pelo professor; na repetição formal o aluno explicita o já dito, mas com uma nova roupagem, com outras palavras; e na repetição histórica ocorre a incorporação de sentido próprio do estudante à memória constitutiva, ou seja, o aluno assume o discurso, é a autoria na qual, inclusive ocorrem deslocamentos de sentidos (CASSIANI; ALMEIDA, 2005, p.369).

Cassiani e Almeida (2005) e Oliveira (2001) destacam que muitos registros escritos produzidos pelos estudantes tendem a apresentar um apego à memorização mecânica e à repetição empírica, na tentativa de repetir fielmente o que foi discutido em sala de aula. Seus estudos mostram um deslocamento nessa tendência após o trabalho com diferentes formas de escrita nas aulas de Ciências.

Cassiani e Nascimento (2006), como visto no item anterior, resgatam ainda as histórias de leituras dos licenciandos em Ciências Biológicas através de relatos escritos, destacando que muitos deles disseram não ter escrito nada de cunho pessoal durante os quatro anos de graduação. Francisco Júnior (2011) destaca que é comum a reclamação de estudantes de graduação em Química, ou outras áreas de conhecimento, acerca das dificuldades em colocar os pensamentos no papel. Segundo o autor, o bojo desse problema, nos cursos de formação de professores, é a carência de uma escrita discursiva, compreensiva e interpretativa, ou seja, aquela que não procura apenas perceber logicamente o que se escreve, mas que busca explorar os múltiplos significados das ideias.

São notórias nos trabalhos apresentados as diferentes perspectivas pelas quais trabalham a escrita. De um lado, temos que “[...] a escrita engloba interesses, expectativas, histórias de vida dos sujeitos autores, suas construções de sentidos; a escrita como atividade que possibilite ir além da aprendizagem dos conhecimentos científicos” (CASSIANI, ALMEIDA, 2005, p.368). De outro, a escrita é vista como meio para aperfeiçoamento dos trabalhos científicos e para compreender os conceitos estudados. No entanto, as perspectivas assinaladas apontam para o mesmo objetivo: a formação de professores. Acreditamos em uma escrita que se afasta da produção de relatórios técnicos e meio de potencializar a escrita científica, concordando com Colello (2012) que “não é possível semear a competência na escrita com base apenas em relatórios técnicos, ou em fatos objetivos” (COLELLO, 2012, p.11). Aproximamos nossa pesquisa da perspectiva de Cassiani e Almeida (2005), uma vez que propõe uma nova forma para se olhar para os relatórios de Estágio e de se ler o ambiente escolar.

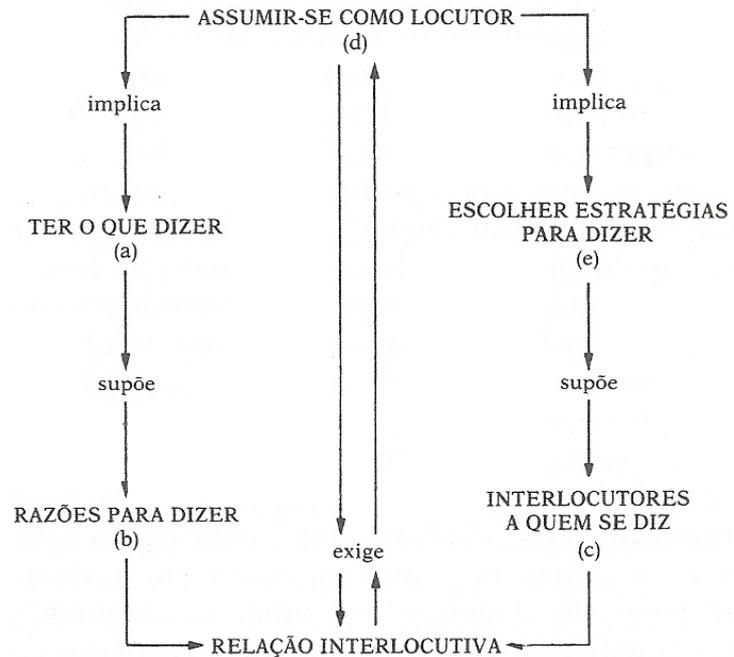
Pensando nisso, uma possibilidade de escrita na disciplina de Estágio é ancorar os trabalhos sob a forma de relatos, que se configuram como um documento pessoal, na qual são abordados assuntos relevantes sobre o trabalho ou observação que está sendo feito. Gonçalves et al. (2008) afirma que os relatos nos cursos de licenciatura proporcionam a reflexão pela escrita com intuito de favorecer aprendizagens sobre ser professor. Somando a isso, Colello (2012, p.27) destaca que o estudante que é produtor de textos tem o desafio da produção da escrita e, ao mesmo tempo, a satisfação de poder dar vida aos seus pensamentos, a suas ideias e fantasias. Geraldi (2013) ressalta que essa relação “autor-escrita” permite aventurar-se na língua, em projetos pessoais/coletivos de pesquisa, reflexão, aprendizagem e, certamente, reorganização do universo simbólico que permeia a atividade.

No mesmo sentido de Colello (2012), Geraldi (2013) aponta que o ensino deve ser centrado na produção de textos, que significa “(...) tomar a palavra do estudante como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 2013, p.163). Desta forma, o autor destaca que o estudante que é produtor de textos (em qualquer modalidade de ensino) precisa que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d);

A partir dos itens apontados, o autor apresenta o seguinte esquema:

**Figura 6. Esquema representativo do estudante produtor de textos**



Fonte: GERALDI, 2013, p.161.

Diante dessas considerações, compreendemos que o trabalho com atividades de escrita, que ultrapassem a resolução de problemas numéricos e a aplicação de fórmulas, é de fundamental importância na formação de produtores de textos no curso de licenciatura em Química. Essas práticas permitem que os estudantes – futuros professores – exercitem o pensar sobre a Química com tanta intensidade quanto o fazem sobre o pensar quimicamente. Isto, por sua vez, traz a possibilidade de que, ao serem estimulados a escrever em sua formação inicial, esses futuros professores também realizem atividades de estímulo à escrita em sua atuação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesse estudo um olhar para os trabalhos que abordam os temas: Estágio Supervisionado e a linguagem. Embora nem todos os trabalhos já realizados tenham sido levantados, conseguimos obter um panorama geral das pesquisas sobre o tema na área de ensino de Ciências. O fato de pesquisarmos, inicialmente, somente os artigos relacionados ao Estágio Supervisionado e/ou formação de professores nos mostrou que dentro do universo de artigos levantados, não há estudos que tratam sobre a importância da linguagem nesse momento da formação inicial. A partir do segundo levantamento realizado nas mesmas revistas, considerações importantes sobre a linguagem foram identificadas.

Dentre os estudos acerca da leitura assinalados, o foco varia entre os licenciandos e os professores da Educação Básica, e em todos eles há um eixo comum: a importância de se trabalhar com a leitura na formação inicial e/ou continuada de professores.

Compreendemos que o trabalho com atividades de escrita deve ir além da repetição do já dito ou à utilização correta dos códigos, ou seja, uma escrita que permita a superação do relatório técnico, rumo a uma aprendizagem mais crítica e criativa. Portanto, os estudantes em licenciatura em Química, ao serem estimulados a escrever em sua formação inicial, podem realizar, no papel de futuros docentes, atividades de estímulo à escrita em sua atuação profissional. Uma possibilidade para isso está no trabalho com leitura e escrita na disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M; CASSIANI, S; OLIVEIRA, O. B. **Leitura e escrita em aulas de Ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares.** Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.
- ALMEIDA, M. J. P. M; SILVA, H. C; MACHADO, J. L. M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** São Paulo, v.1, n. 1, 2001.
- ALMEIDA, M. J. P. M; SORPRESO, T. P. Memória e formação discursivas na interpretação de textos por estudantes de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** São Paulo, v.10, n.1, 2010.
- ANDRADE, I. B.; MARTINS, I. Discursos de professores de Ciências sobre leitura. **Investigações em Ensino de Ciências.** Porto Alegre, v. 11, n.2, p. 1-20, 2006.
- BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação.** Bauru. v.16, n.3, p. 507-524, 2010.
- BAPTISTA, J. A. et al. Formação de professores de Química na Universidade de Brasília: Construção de uma proposta de inovação curricular. **Química Nova na Escola.** São Paulo, v.31, n.2, p.140-149, 2009.
- BENITE, C. R. M; BENITE, A. M. C; ECHEVERRIA, A. R. A pesquisa na formação de formadores de professores: Em foco, a educação Química. **Química Nova na Escola.** São Paulo, v.32, n.4, p. 257-266, 2010.
- CALDERANO, M. A. Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. In: CALDERANO, M.A. (org.) **Estágio Curricular: formação inicial, trabalho docente e formação contínua.** Juiz de Fora: UFJF, 2012, p.103-123.
- CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação.** Bauru. v.7, n.1, p. 113-121, 2001.
- CARVALHO, B. E. S. Leitura e escrita em aulas de Ciências um convite à reflexão sobre a importância da leitura e da escrita na prática docente. **Ensaio.** Belo Horizonte. v. 14, n. 2, p. 193-195, 2012.
- CASSIANI, S.; NASCIMENTO, T. G. Um diálogo com as Histórias de Leituras de futuros professores de Ciências. **Pro-Posições.** Campinas. v. 17, p. 105-136, 2006.
- CASSIANI, S; ALMEIDA, M. J. P. M. Escrita no ensino de Ciências: autores do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação.** Bauru. v.11, n.3, p. 367-382, 2005.

- COLELLO, S. M. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- ESTEVES, E; LEITE, L. Expectativas e receios dos alunos relativamente ao Estágio: um estudo centrado na licenciatura em ensino de física e Química da Universidade do Minho. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, p. 19-30, 2004.
- FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Perguntas elaboradas por graduandos em Química a partir da leitura de textos de divulgação científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.12, n.1, p. 139-160, 2012.
- FLÔR, C. C; CABRAL, W. A. Estranhamento: o trabalho com leituras de textos diferenciados na disciplina de Estágio Supervisionado em Química na UFJF. In: CALDERANO, M.A. (org.) **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**, Juiz de Fora: UFJF, 2012, p. 103 - 123.
- FLÔR, C. C; CASSIANI, S. O que dizem os estudos da linguagem na educação científica? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v.11, n.2, p. 67-80, 2011.
- \_\_\_\_\_. Estudos envolvendo a linguagem e Educação Química no período de 2000 a 2008. **Ensaio**. Belo Horizonte, n. 1, p.181-193, 2012.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E. Analisando uma estratégia de leitura baseada na elaboração de perguntas e de perguntas com respostas. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre. v.16, n.1, p. 161-175, 2011.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de leitura e Educação Química: Que relações? **Química Nova na Escola**. São Paulo. v. 32, n.4, p. 220-226, 2010.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E; JÚNIOR, O. G. Leitura em sala de aula: um caso envolvendo o funcionamento da Ciência. **Química Nova na Escola**. São Paulo. v.32, n.3, p.191-199, 2010.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E; PETERNELE, W. P; YAMASHITA, M. A formação de professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**. São Paulo. v.31, n.2, p.113-122, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. Coleção questões da nossa época, v. 22, ed. 51ª, 2012.
- GAUCHE, R. et al. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo. n.27, p. 26-29, 2008.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino** - exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GONÇALVES, F. P. et al. O diário de aula coletivo no Estágio da licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos. **Química nova na Escola**. São Paulo. n. 30, p.42-48, 2008.

GONÇALVES, F. P; FERNANDES, C. S. Narrativas acerca da prática de ensino de Química: um diálogo na formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**. São Paulo.v.32, n.2, p. 120-127, 2010.

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

NASCIMENTO, T. G; REZENDE JUNIOR, M. F. A produção de textos de divulgação científica na formação inicial de licenciandos em Ciências Naturais. **Revista brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**. São Paulo, n.1, 2010.

OLIVEIRA, J. R. S; BATISTA, A. A; QUEIROZ, S. L. Escrita científica de alunos de graduação em Química: análise de relatórios de laboratório. **Química Nova**. São Paulo. v. 33, n.9, 1980-1986, 2010.

OLIVEIRA, L. C. V. As contribuições do Estágio Supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica. **Ensaio**. Belo Horizonte. v.11, n.2, 2009.

OLIVEIRA, M. L; FARIA, J. C. N. M. Formação inicial de professores: desafios e possibilidades do ensino de reprodução e sexualidade no Estágio curricular Supervisionado. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre. v.16, n.3, p. 509-528, 2011.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10.ed. Campinas, Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2006.

PALCHA, L. S.; OLIVEIRA, O. B. A evolução do ovo: quando leitura e literatura se encontram no ensino de ciências. **Ensaio**. Belo Horizonte. v.16, n.1, p. 101-114, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 11ª edição, 2012.

QUADROS, A. L. MIRANDA, L. C. A leitura dos estudantes do curso de licenciatura em Química: analisando o caso do curso a distância. **Química Nova na Escola**. São Paulo. v. 31, n.4, p. 235-240, 2009.

QUADROS, A. L.; SILVA, D. C.; SILVA, F. C. Formulação de questões a partir da leitura de um texto: desempenho dos estudantes de licenciatura em Química da modalidade a distância. **Ensaio**. Belo Horizonte. v.13, n.1, p.43-56, 2011.

QUEIROZ, S. L. A linguagem escrita nos cursos de graduação em Química. **Química Nova**. São Paulo. v.24, n.1, p.143-146. 2001.

RIBEIRO, N. A.; MUNFORD, D.; PERNA, G. P. A. Experiências de leitura em Ciências da natureza na Educação de Jovens e Adultos: um estudo das práticas de professores formação inicial. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**. São Paulo, n.2, 2012.

SILVA, H. C.; BAENA, C. R.; BAENA, J. R. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, tecnologia e leitura. **Ciência & Educação**. Bauru. v.12, n.3, p.347-364, 2006.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o Estágio Supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**. São Paulo. v.31, n.8, p. 2174-2183, 2008.

SOARES, A. G.; COUTINHO, F. A. Leitura, discussão e produção de textos como recurso didático para o ensino de biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**. São Paulo, n. 2, 2009.

USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamentos de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência & Educação**. São Paulo. v.16, n.3, p.723-733, 2010.

ZANON, D. A. V. ; ALMEIDA, M. J. P. M. ; QUEIROZ, S. L. Contribuições da leitura de um texto de Bruno Latour e Steve Woolgar para a formação de estudantes em um curso superior de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, p. 56-69, 2007.

ZIMMERMANN, N.; SILVA, H. C. Condições de produção do imaginário sobre leitura da ciência de professores do Ensino Médio. *In*: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Florianópolis, 2007.

# A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO METODOLOGIA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PESCADORES

---

## **Kelly Maia Cordeiro**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), professora da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis-RJ.

## **Márcio Plastina Cardoso**

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis-RJ.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho realizado no ano de 2014, na comunidade Caiçara, da Praia da Longa- Ilha Grande-Angra dos Reis/RJ, do qual suscitou o estudo de pesquisa que traz como metodologia a pedagogia da alternância como fundamentação teórica para o trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos para Pescadores (EJA Pescadores). Para tanto, se faz necessário retomar os pontos principais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que diz respeito à sua trajetória e seu público.

**Palavras-chave:** Educação. EJA Pescadores. Metodologia. Pedagogia da Alternância.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1940, assume como foco principal dessa modalidade o combate ao analfabetismo. Com altas taxas de analfabetismo, constatava-se externamente, principalmente pela UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), e internamente, pelo Estado brasileiro, uma associação entre o atraso econômico e os baixos níveis de alfabetização da população, mesmo que fosse para responsabilizar o analfabeto pela sua condição e pelo atraso do país (STEPHANOU; BASTOS. 2005).

Com a ampliação da discussão sobre o tema do analfabetismo e da educação de jovens e adultos, como as que se realizaram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, começa a se delinear a necessidade da criação de um método específico para a alfabetização de adultos. Nesse contexto, surge a figura central de Paulo Freire, que no seminário preparatório para o congresso, realizado em Recife, já apontava, tanto para a necessidade de se pensar e agir considerando o contexto do educando, quanto no entendimento do analfabetismo como sintoma, consequência do atraso econômico-social e não sua causa.

O crescimento das mobilizações populares no campo e na cidade em finais da década de 1950 e início da seguinte também levaram ao aumento das discussões e às ações voltadas à educação de jovens e adultos, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961); Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); Centros Populares de Cultura; União Nacional de Estudantes (UNE); e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Reconhecia-se nelas a valorização da cultura popular e o conhecimento da vida prática dos educandos como bases da “educação popular”, que culminou com a indicação de Paulo Freire para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação (PAIVA, 1997).

Com o golpe militar de 1964, recupera-se a educação como modo de homogeneização e controle da população. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente, retomando a aprendizagem reduzida à habilidade de leitura e escrita e a ideia do adulto ser o responsável pela sua condição de analfabeto.

Milhares de pessoas foram recrutadas como alfabetizadoras, tendo como único requisito saberem ler e escrever sem, no entanto, ser promovida nenhuma discussão sobre o método a ser empregado. Extinto em 1985, com a chegada da Nova República, o MOBRAL teve seu fim marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)

Em 1985, é criada a Fundação EDUCAR com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990, ocorre a descentralização política da educação de adultos, sendo transferida a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

Entre 1980 e 1990, a educação de adultos passou por intensa crise econômica. Nesse contexto, foram lançados vários programas, com destaque para o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos, o que, aos poucos, foi se desarticulando, tendo em vista a completa fragmentação e desvinculação do programa e da comissão na liberação de recursos.

Portanto, esse período foi de extrema dificuldade para a educação voltada para jovens e adultos, sem um espaço adequado e específico dentro da organização jurídica e institucional para que se desenvolvesse. Com uma perspectiva real a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), começaram a surgir as mudanças efetivas nesse quadro de abandono da educação para jovens e adultos.

A LDB/96 institucionalizou a modalidade de educação de jovens e adultos, substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA, não se limitando a mudança à denominação. O próprio termo “educação” abrange processos mais amplos e complexos que ensino.

A concepção legal da EJA, definida pela LDB/96, teve na década de 1990 poucos resultados práticos para o desenvolvimento da modalidade. A exclusão da EJA na distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a valorização do Magistério (FUNDEF) é um exemplo disso. O afastamento da União nas políticas públicas de EJA,

transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios representa outro exemplo, levando a uma pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003 a 2016, sinalizaram com iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior aprofundamento do que governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) - voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o Ensino Fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho -; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), voltado à educação profissional técnica em nível de Ensino Médio, foram grandes avanços, pois constituíram iniciativas ampliadas para as políticas de EJA.

Se por um lado foram estabelecidas ações no sentido da profissionalização, por outro, foi mantida a prática da fragmentação de programas, na qual a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, porém, um vetor de continuidade caracterizando a formação inicial como meta final.

## **A METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EJA PESCADORES**

Para compreendermos melhor a trajetória educativa da EJA Pescadores, não podemos deixar de trazer um pouco do que se constitui esse público. Refletir sobre a diversidade do público presente na Educação de Jovens e Adultos não pode estar desatrelado da reflexão sobre o contexto econômico e cultural da sociedade contemporânea.

A definição inicial que traz a LDB/96, na Seção V, Artigo 37º de que a EJA destina-se aos “que não tiveram acesso à educação na idade própria...” (LDB, 199, p. 15), contribuindo para cristalizar a imagem desses estudantes num estereótipo de sujeitos marcados pela segunda chance aos estudos – o que persiste até os dias atuais em muitos discursos, práticas e políticas educacionais.

O recente documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que mobilizou diferentes setores, áreas e segmentos pela sociedade pela educação, entre outros indícios, demonstra que o Brasil avançou ao reconhecer a diversidade de seu público, na compreensão que o direito à educação envolve mais que garantir o acesso, na necessidade de luta pela superação da desigualdade e discriminação que assolam as práticas sociais e culturais há muitas décadas.

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (BRASIL, 2010, p.129).

Nesse sentido, aprofundar o olhar para outras realidades que, historicamente, se viam excluídos da escolarização, se torna determinante no contexto atual, que busca diminuir as invisibilidades demarcadas pela segregação social. Entre elas, as comunidades tradicionais: povos indígenas, quilombolas, do campo, caiçaras e outros, tanto pela sua localização, quanto pelo modo com que organizam suas vidas em comunidade, nas quais raramente encontraram espaço na educação formal.

As políticas de educação voltadas para o atendimento educacional diferenciado, com diretrizes específicas para esse público (fora do centro urbano), foram impulsionadas pelos movimentos sociais, nas tensões da luta dos agricultores por reconhecimento de sua categoria e condições humanas de trabalho. Sendo assim, em 2002, foram instituídas as diretrizes operacionais para as escolas do campo pelo Ministério da Educação (CALDART, 2010).

Tais diretrizes contribuem para a Educação do Campo ao garantir e firmar o direito à educação desses sujeitos, respeitando o tempo e o espaço do contexto através de uma metodologia educacional diferenciada. Assim, a pedagogia da alternância pode ser um caminho metodológico, destacando-se por conceber a organização temporal e espacial de forma não linear, e por sua estrutura curricular ser construída acompanhando a dinâmica do contexto no qual está inserida.

O tempo e o espaço são marcadores dos quais estamos acostumado a trabalhar de forma linear, mas isso não significa regra universal. Os pescadores dessa pesquisa, por exemplo, reconhecem o tempo cronológico da sociedade. O tempo do defeso e o de liberação para a pesca da sardinha é um marco temporal em suas vidas, sendo o defeso o período de reprodução da sardinha, significando um tempo fora do mar na comunidade e alterando seu contexto de vida e trabalho.

Nessa lógica de tempo dentro e fora da comunidade é que se estrutura a pedagogia da alternância, se dividindo em tempo-escola e tempo-comunidade:

um período no qual o educando está exercendo atividade do currículo educacional no espaço da escola (tempo-escola), e o tempo que desenvolve o currículo em espaço fora da escola (tempo-comunidade). Esta temporalidade se adequa à dinâmica de trabalho, e o processo educativo acompanha essa dinâmica, como explica Cordeiro et al. (2011):

(...) um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de transformação” (CORDEIRO et al, 2011, p. 06) .

Portanto, os modelos com os quais se organizam as escolas não precisam, necessariamente, serem todos do mesmo padrão. Este não cabe aos diferentes contextos da Educação do Campo, que exige reorganizar as práticas pedagógicas e a matriz curricular de acordo com o contexto dos educandos. Os sujeitos envolvidos são os agentes que movem o fazer pedagógico, a vivacidade e a movimentação da pedagogia da alternância, que se dá através desse caráter de envolvimento dos sujeitos e pelo conhecimento teórico e prático socializado. Freire (2010) reconhece no trabalho educativo o desafio do educando se perceber, para além da condição de aprendiz, sujeito de autoria pela sua própria prática.

A primeira iniciativa da EJA Pescadores em Angra dos Reis aconteceu na comunidade pesqueira da Praia da Longa - Ilha Grande, na qual o trabalho pedagógico e os processos de desenvolvimentos consistem no *lócus* desta pesquisa. É importante frisar que o movimento em prol da educação formal partiu dos moradores dessa comunidade. Nesta, há uma escola municipal destinada à escolarização de crianças até o quinto ano. Após essa etapa, elas são direcionadas à escola existente em outra comunidade da própria ilha.

O grupo que reivindicou a continuidade dos estudos era formado por jovens e adultos, que se viu com a necessidade de término formal do Ensino Fundamental para fins profissionais. Tal fato remete às questões iniciais desse texto, quando se resgata as lutas pela educação no contexto diverso que é o território brasileiro, em especial a EJA e seu público.

O projeto, cujo nome EJA Pescadores parece restritivo aos pescadores, logo se mostrou um trabalho voltado para aqueles que se interessassem a participar, tendo como requisito o sujeito ter completado os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) e ter acima de 15 anos de idade.

A participação das mulheres se destacou, pois se colocavam à frente de algumas atividades na comunidade, como também na construção do processo educativo. Algumas delas realizavam a pesca artesanal quando seus companheiros estavam ausentes na pesca profissional. E como foi observado e registrado em diário de campo, as mulheres estavam no direcionamento à frente de diferentes ações na comunidade, como na gestão da escola municipal, participação na associação de moradores, organização de eventos como o Canoário e a Festa de São Pedro e, ainda, no gerenciamento das atividades domésticas.

Como a metodologia da pedagogia da alternância se constrói a partir das questões da comunidade, os primeiros encontros do tempo-escola destinaram-se ao Estudo da Realidade (ER) contexto de vida, organização e movimentação da comunidade, informações que subsidiaram a construção de uma rede de temas a serem debatidos. O que permeia essas práticas pedagógicas é a construção do conhecimento, no que o educando traz, com os conceitos científicos construídos pela humanidade.

Ao encontro deste fazer, foram construídos os objetivos e a grade curricular da EJA Pescadores, estando devidamente registrados na Resolução da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, número 06 de 30 de junho de 2014, p. 02.

Os objetivos da EJA Pescadores buscam:

- a – Garantir o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental de jovens e adultos pescadores e de comunidade pesqueira;
- b – Propiciar ao educando o intercâmbio entre os saberes ensinados e os aprendidos, considerando a cultura local como o ponto de partida para ampliação dos conhecimentos;
- c – Articular os tempos da escolarização e do trabalho como proposta de desenvolvimento da educação que assegure a formação humana ao longo da vida;
- d – Oferecer aos sujeitos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nos demais canais de participação;
- e – Propiciar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural.

A Grade Curricular da EJA Pescadores segue os parâmetros recomendados pelo Parecer CNE/CEB nº 6 de 09 de junho de 2010, e obedece aos dispositivos da Resolução CNE/CEB nº 3 de junho de 2010. Está explicitado, a seguir, a Resolução nº 2 de 30 de junho de 2014 da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis, p. 03.

TABELA 4. Grade Curricular da EJA Pescadores

MÓDULOS	FASE I		FASE II		FASE III		FASE IV	
<b>Módulo I</b> -Linguagem I Língua Portuguesa e Língua Estrangeira	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>
<b>Módulo II</b> - Ciências Exatas e da Natureza Matemática e Ciências	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>
<b>Módulo III</b> - Ciências Humanas e suas Tecnologias Geografia e História	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/ 96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/96 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	12 encontros <b>12 dias/96 horas</b>
<b>Módulo IV</b> - Linguagem II Ed. Física e Arte	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	06 encontros <b>06 dias/ 48 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	06 encontros <b>06 dias/ 48 horas</b>	1 dia com 8 horas(4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	06 encontros <b>06 dias/48 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	06 encontros <b>06 dias/48 horas</b>
<b>Módula Prática</b> Articulação entre os módulos e aula diferenciada nas sextas-feiras por um professor de anos iniciais (Docente I )	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	10 encontros <b>10 dias/ 80 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	10 encontros <b>10 dias/ 80 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	10 encontros <b>10 dias/80 horas</b>	1 dia com 8 horas (4 presenciais + 4 Estudos Dirigidos)	10 encontros <b>10 dias/80 horas</b>
<b>CARGA HORÁRIA - FASE</b>	<b>416</b>		<b>416</b>		<b>416</b>		<b>416</b>	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>1664</b>							

Fonte: Boletim Oficial da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis-RJ. Ano IX, nº 510 de 11/06/ 2014.

Os quatro módulos foram construídos por área de conhecimento, tendo sido apresentada a proposta para um grupo de docentes da rede. Quatro deles aceitaram o trabalho e passaram a construir a proposta coletivamente. O módulo Prática é uma congruência entre os demais, a professora acompanhava as aulas nos dias presenciais e na sexta-feira realizava atividades complementares e de orientação nas áreas de conhecimento. O tempo presencial refere-se ao tempo-escola; o estudo dirigido refere-se ao tempo-comunidade, que era o período destinado à pesca profissional. Nesse período, os educandos realizavam atividades orientadas, registradas num caderno que denominamos “Diário de Bordo”.

## COMO ASSIM TEMPO-COMUNIDADE?

O tempo-comunidade foi o mais emblemático aspecto de todo o processo a ser construído, tanto para os profissionais da educação quanto para os educandos. Isso porque evocava a desconstrução de uma imagem escolar gravada na memória, de que o espaço para aprendizagem é a escola e o conhecimento válido é o de base científica.

O processo que desencadeou o reverso desse pensamento teve início pelo estudo sobre a concepção de trabalho. Ciavatta et al (2011) concebe o trabalho como princípio educativo, ele está presente na natureza do homem desde a infância, quando precisa exercer tarefas para sua sobrevivência. Ao longo de sua vida, o trabalho ganha novas formas. O homem aperfeiçoa suas práticas, através da troca de experiência com outros sujeitos, e descobre novos caminhos para exercer esse fazer. Assim, o trabalho é formativo porque atinge vários aspectos da condição humana, perpassa pelas esferas da econômica, cultura e ética como marcador daquela sociedade.

O conhecimento construído desse fazer não pode ser descartado e considerado menos importante. Nesse viés, Ciavatta et al. (2011) enfatiza que

A construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores. A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico. Nessa concepção está implícito o pressuposto de que os trabalhadores jovens e adultos são sujeitos de conhecimento, para os quais a experiência formativa é um meio pelo qual seus saberes – construídos na vida cotidiana para enfrentar inúmeros desafios – são confrontados com saberes de outro tipo. Sem anular seus saberes prévios, o avanço cultural representa uma superação dialética dos primeiros e a ampliação de sua capacidade de compreender o mundo (CIAVATTA et al, 2011, p.57).

Para acompanhar o educando no tempo-comunidade, adaptamos um dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, nomeado de “Caderno de Acompanhamento”, para o “Diário de Bordo” na EJA Pescadores. Cordeiro et al (2014) explica:

O gênero textual “diário” não será único nem suficiente em tal caderno; a escrita, nesse, poderá ser feita pela linguagem verbal ou não verbal, por um tema livre com gêneros variados e, também, por temas sugeridos pelos professores, estes sempre em conformidade com a “rede temática” selecionada para o período. (CORDEIRO et al, 2014, p. 441).

O Diário de Bordo obedecia duas práticas: tema dirigido e livre. No tema dirigido os docentes, lançavam questões para que os educandos refletissem e registrassem suas conclusões sobre a questão dada. O tema livre ficava a critério do educando.

Os educandos tinham um período de tempo para ficar de posse desse material, realizando os registros. Através da análise desses registros, foi possível evidenciarmos a riqueza de questões trazidas das vivências deles. Em sequência, trazemos três recortes dos “Diários de Bordo”, relatos de conhecimento sobre a história do local, um relato de aprendizado prático da vida doméstica, e um relato reflexivo sobre uma experiência de vida.

Com a diminuição da pesca da sardinha na baía da Ilha Grande, os japoneses abandonaram a fábrica de sardinha e voltaram para São Paulo (Educando Carlos José).

Eu me recordo de uma vez em que estava fazendo lula recheada, ao fritar uma, ela explodiu, queimou meu rosto e minha mão. Foi uma dor horrível, fiquei com uma marquinha na pele, mas não desisto, continuo a fazer lula recheada (Educanda Kátia Regina).

Eu passei pela experiência que a natureza deve ser respeitada, nesta data ocorreu muita chuva, saí de casa às cinco da manhã para socorrer uma invasão de água (Educando Ozeias)

Os relatos expõem um pouco da diversidade de temas que encontramos registradas no “Diário de Bordo”. A análise do material produzido se desdobrava em debates, abrindo um canal para as ressignificações dos sentidos e dos significados sobre o conhecimento. Como acentua Freire (2010), não há neutralidade do processo educativo, somos capazes de intervir na realidade, de afetar e ser afetado pelo outro. Nesse sentido, a EJA Pescadores trouxe aos educandos o aspecto da conclusão do Ensino Fundamental que buscavam inicialmente, e a experiência de compartilhar saberes diversos através do aprendizado de forma mais autônoma e autoral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de trabalho e desenvolvimento pedagógico da EJA Pescadores enriqueceu o currículo de todos os participantes, e permitiu um olhar mais próximo sobre os moradores da ilha. Vivenciamos, através da logística, uma parte importante do cotidiano dos ilhéus, a necessidade diária da travessia de barco entre o continente e a ilha. Em nosso caso, realizávamos o transporte de professores, coordenadores e material de trabalho, algumas vezes dificultadas e/ou impedidas pelas condições climáticas e de manutenção da embarcação.

Para os moradores, essa travessia ocorre inúmeras vezes, incluindo para o acesso à grande maioria dos serviços públicos e privados.

A respeito da participação das mulheres na comunidade da Praia da Longa, notamos ainda que mesmo sendo uma comunidade com costumes tradicionais, religiosa, e com atividades econômicas de predomínio masculino, a mulher tem conquistado espaço e vem modificando gradativamente o seu papel nessa comunidade. Entendemos que a questão de gênero merece um aprofundamento, por ser um tema emblemático, contemporâneo e que pode trazer considerações significativas para o campo.

E como a EJA Pescadores se tratava de um projeto inovador no município e região, durante o ano de 2014, apoiados pela Universidade Federal Fluminense/Instituto de Educação de Angra dos Reis (UFF/IEAR), formamos um grupo de estudo e pesquisa. Este contou com a participação da equipe de coordenadores da EJA da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT); os docentes envolvidos na EJA Pescadores; e dois professores da UFF/IEAR. Tais encontros geraram o curso de extensão “Formação Continuada de Professores EJA Pescadores”, constituindo um processo de construção e fortalecimento em defesa da educação diferenciada.

## REFERÊNCIAS

ANGRA DOS REIS. Resolução nº 06, de 30 de junho de 2014. **Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos Pescadores (EJA Pescador) na Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis.** 2014. Disponível em: <[http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-510-em11-07-2014\\_site1.pdf](http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-510-em11-07-2014_site1.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 6, de 09 de junho de 2010. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima entre outros.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 09 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA, entre outras.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 15 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação (CONAE). Ministério da Educação. Distrito Federal: 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para análise de percurso. *In: Educação do campo: semiárido, agroecologia, trabalho e projetos políticos pedagógicos*, 2010. Coleção Cadernos Temáticos. Santa Maria de Boa vista-PE, 2010, p. 15-39.

CIAVATTA, Maria et al. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. **Excertos**, Farroupilha, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208fritotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208fritotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2013.

CORDEIRO, Kelly Maia et al. “A Pedagogia da Alternância na Educação de Jovens e Adultos Pescadores”. *In: II Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-RIO: Entrelaçando Olhares por uma Educação Planetária*, 2014. **Anais**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2015, p. 438-444.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife et al. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Brasília**, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2571/1755>>. Acesso em: 18 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

PAIVA, Vanilda. Paiva. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

SEÇÃO

2

COMUNICAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

# SÓ SER SURDO BASTA? A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL ATRAVÉS DOS ASPECTOS LEGAIS

**Lucas Mendes**

Auxiliar Educacional na Supervisão Pedagógica do SENAC/JF.

## INTRODUÇÃO

A implantação da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 impulsionaram a educação de surdos no Brasil. Porém, esta implementação criou alguns paradigmas que são causados, talvez, por brechas nas leis e por um histórico repleto de barreiras e falta de estudos científicos sobre a educação de surdos.

Um destes paradigmas diz respeito a uma possível capacidade do ensino de libras, estando assim o indivíduo surdo preparado para a docência pelo simples fato de ser surdo.

Através de mecanismos legais, analisaremos a questão: até que ponto o indivíduo surdo estaria apto a exercer a docência sem uma graduação e que graduação ele necessita para tal exercício?

## ASPECTOS HISTÓRICOS

A história da comunidade surda é marcada por lutas, opressão, marginalização e, ao mesmo tempo, por vitórias significativas. Eventos com o Congresso de Milão, a criação do INES, a fundação da Gallaudet, a criação dos cursos de letras-Libras no Brasil, dentre outros, certamente influenciaram a maneira de agir e pensar da comunidade surda.

A educação de surdos é, desde a antiguidade, marcada por uma relação de turbulenta. Segundo Berthier (1984 *apud* NASCIMENTO, 2006) as crianças nascidas com deficiências eram mortas por não serem consideradas úteis para a nação. Entre outros povos pagãos como os egípcios era comum associar a chegada desta criança com algum castigo divino. Este cenário só começou a ser moldado em 1578 com Pascha. Sobre ele, Berthier (1984, p.169 *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 257) diz que “em 1578, Joachim Pascha treinou dois de seus próprios filhos surdos, mas suas tentativas não obtiveram reconhecimento público”.

Alguns séculos depois, com Charles Michel de l'Épée, ou abade de l'Épée, a educação de surdos ganha uma visão diferente, ainda segundo Nascimento (2006), de

l'Épée foi o primeiro a ver a “linguagem mímica” como um meio simples e seguro de comunicação, sendo também o primeiro a defender a ideia de que o surdo é capaz de aprender através de sinais. Porém, diversas vertentes de estudos históricos estão ligadas a varias correntes de estudo como cita Strobel (2009):

a história de surdos registrada segue várias trajetórias, nas quais citarei algumas visões diferenciadas que são por um lado a história da educação dos surdos que contém muito de historicismo, ou seja a história escrita onde predomina a hegemonia dos poderosos; a história na visão da influência preponderante e superioridade e por outro lado, a História Cultural, ou seja a história na visão das diferentes culturas, em nosso caso, dos povos surdos, que infelizmente tem poucos registros [...]e por ultimo há outra visão: a história na visão crítica, que seria o historicismo e a história cultural mistas ( p.30).

Como podemos observar, a autora mostra que as correntes de estudos têm funções e visões próprias, que podem fazer com que o leitor assuma uma determinada postura caso não haja uma leitura apurada do texto. Com base nesta história de opressão, marcada principalmente pelo congresso de Milão, cria-se uma relação de desconfiança entre surdos e ouvintes.

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

Um grande marco na educação de surdos no Brasil é a fundação do “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje nomeado “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei nº 939, em 1857, com a missão de dar educação para crianças surdas, e que, segundo Basso et al (2009) fez surgir a Libras, fruto da mistura da língua francesa de sinais com os sistemas já usados por surdos de todo o país.

Além deste, a criação da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5626/2005 ajudaram a fortalecer a Libras e a mostrar a comunidade surda para o restante do país. Com base na lei e no decreto, são criados os cursos de Letras-Libras e pedagogia bilíngüe, que visam a formação de profissionais para atender a educação básica, média e superior.

A criação destes mecanismos legais não impulsiona somente a educação de surdos, mas também o exercício da profissão de educador por parte do indivíduo surdo. Nesta perspectiva, surge um novo papel, o de instrutor de libras, que segundo o Decreto 5.626/2005 se difere do papel de educador conforme especifica em seu artigo 40:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005, s.p).

O decreto ainda traz definições para formação de profissionais de educação básica em seu Art 50:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, s.p).

Faria (2011) defende a atuação do profissional surdo na área da educação, desde que devidamente formado e atendendo os pré-requisito legais:

É reconhecida a importância do profissional da educação com surdez atuando na formação do educando surdo e, portanto, quando o profissional surdo tiver formação pedagógica, conforme exige a LDB, com título de licenciado, ele deve ser reconhecido como Professor, em igualdade de condições no que tange a aspectos profissionais e conquistas alcançadas pela profissão docente ao longo da história da educação brasileira. Nessa perspectiva, para que a chamada escola inclusiva realmente aconteça de forma que respeite a cultura e a identidade surda, além da construção do conhecimento do sujeito surdo, deve-se iniciar pelo reconhecimento dos saberes trazidos pelos profissionais surdos, reconhecendo-os sob a ótica da igualdade de condições para interferir no processo educativo da criança e do jovem com surdez, visto que muitas vezes existem profissionais surdos já são graduados em cursos de licenciatura, entretanto, ainda sim, são chamados de Instrutores de Libras (FARIA, 2011, p.97).

Percebe-se na fala da autora, que há uma confusão em relação a nomenclatura de profissionais no que tange a surdez, sendo muitas vezes o indivíduo graduado, um profissional chamado de instrutor de maneira errônea (dependendo da sua área de atuação dentro da escola). Segundo o decreto 5.626/2005, o instrutor de libras necessita apenas de educação no nível médio conforme seu Art. 60:

A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação (BRASIL, 2005, s.p.) .

A partir do momento em que o indivíduo possui uma graduação, ele já atende os pré-requisitos para o exercício da docência de libras.

## O ENSINO DE LIBRAS

Como visto no decreto em questão, para atuar no ensino de Libras é necessária a graduação. Porém, o processo de implementação desta lei esbarra em diversos obstáculos. Basso et al (2009) levanta as questões referentes a precariedade da formação de indivíduos surdos, fruto da má escolarização dos mesmos, processo que é amparado pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005.

As autoras ainda trazem a questão do ser surdo como critério insuficiente para o exercício da docência. A necessidade de profissionais surdos para ensinar Libras nas escolas de surdos e escolas inclusivas trouxe medidas paliativas para resolver este problema, algumas delas bastante comprometedoras, pois em muitos lugares ainda se acredita que basta ser surdo para saber Libras e ter competência para ensiná-la. É como se bastasse falar inglês para ser professor de inglês. E na falta de um surdo que fosse considerado “competente” para esta função, recorria-se a um ouvinte que soubesse Libras, mesmo que minimamente, mas que tivesse a formação pedagógica necessária. Segundo elas, “o resultado disso é um distanciamento cada vez maior entre o aluno surdo e o conhecimento, em especial o conhecimento da própria Libras, além de comprometer a formação de uma identidade sadia” (BASSO et al, 2009, p. 16).

As autoras, em momento algum, descreditam a importância do profissional surdo no ensino de libras, apenas salientam que não basta ser surdo para ensinar libras em ambiente escolar, é necessária uma formação específica para tal, ideia que é reforçada por Faria (2011) ao explicitar a atuação do instrutor de libras:

[...] o Instrutor de Libras, conforme descrito no Decreto 5.626/2005, é considerado como um trabalhador da educação, porém sem habilitação para a docência aos alunos de educação básica. Mesmo que o art. 8º do Decreto 5.626/2005 confira habilitação para a função docente, tem-se que considerar que a análise de um instrumento jurídico não pode ser feita baseada apenas de um único parágrafo ou artigo isoladamente. É preciso visualizar a conjuntura no qual está inserido. Assim, o artigo 8º, citado anteriormente, se refere ao artigo 7º, que trata apenas do exercício do Instrutor de Libras no ensino superior: graduação e pós-graduação. Conseqüentemente, a função docente a que se refere o artigo 8º é para esse nível de ensino (p.92).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o ensino de Libras e exercício da função de professor de Libras, são pré-requisitos legais a formação em pedagogia bilíngue, para o pré-escolar e ensino fundamental 1, ou Letras-Libras, para o ensino fundamental 2 e ensino médio. Desta forma, a lei e o bom senso, nos permitem defender a ideia de que o só o ser surdo não basta, é necessária uma formação para que o indivíduo possa atuar como docente, para desta forma poder exercer a profissão da melhor forma possível e dentro dos parâmetros legais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO I.M.S; STROBEL K.L; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In LANE, H. E PHILIP, F. **The deaf experience: classics in language and education**, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

FARIA, J. G. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.17, n.1, p.87-100, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100007)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.255-265, jun. 2006.

STROBEL, K. **A história da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SEÇÃO

3

OPINIÃO E DEBATE

# DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNEROS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA: BREVES APONTAMENTOS

---

## **Roney Polato de Castro**

Doutor em Educação (PPGE/UFJF), professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do GESED (grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade).

Assim como em outras cidades brasileiras, Juiz de Fora (MG) iniciou as discussões para a formulação de seu Plano Municipal de Educação (PME) em 2015. Desde essa época, as tensões na Câmara Municipal começaram a se acirrar, tendo em vista a repetição do que ocorreu no cenário nacional, por ocasião da discussão sobre o Plano Nacional de Educação. Contrariando o que foi indicado pelas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que incluíram entre suas proposições o combate a todas as formas de desigualdade, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual, deputado(a)s e senadore(a)s da bancada religiosa, apoiados/as por setores da igreja católica e de igrejas evangélicas, organizaram um jogo político para impedir qualquer menção a essas desigualdades, produzindo um texto genérico que buscava barrar a discussão sobre relações de gêneros e sexualidades nas escolas públicas. Com a aprovação do PNE pela lei federal nº13.005 de 2014, a discussão migrou para as assembleias legislativas e câmaras municipais. O que se assistiu em seguida foi um intenso debate, com a participação maciça das igrejas cristãs, que protagonizaram uma campanha de perseguição às palavras gênero e sexualidade (e suas variantes), convocando a população a cobrar de deputado(a)s e vereador(a)s um posicionamento contrário ao que denominam de ideologia de gênero. As sessões nas quais se discutiram os PME e PEE foram cercadas de embates, com a presença de manifestantes contrário(a) e favoráveis às discussões sobre gêneros e sexualidade nas escolas. Como modo de tentar fortalecer os processos de convencimento tanto do(a)s políticos quanto da opinião pública, foram acionados enunciados religiosos de uma moral cristã, associados com enunciados científicos convenientemente alocados para justificar uma visão essencialista de categorias como gênero, sexualidade e família. Destaca-se, por exemplo, as tentativas de contraposição à célebre frase de Simone de Beauvoir presente no livro *O Segundo Sexo*, publicado em 1949: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Observamos a multiplicação de cartazes que diziam “Meninos nascem meninos e meninas nascem meninas”, revelando uma compreensão rasa e distorcida da obra em questão. Outros *slogans* apelavam à existência de “diferenças genéticas reais” ou diziam que “a genética define o sexo”, remetendo-se ao que parecia uma contraposição aos estudos de gênero, cujas análises enfatizam, deliberadamente, leituras sociais, culturais e históricas das definições biológicas. Tal abordagem se relaciona à própria formulação do conceito de gênero, cunhado por estudiosas feministas para se contrapor à naturalização das desigualdades.

Podemos argumentar que a popularização do termo ideologia de gênero se deu com as discussões em torno do PNE e dos PME. Ele foi delineado no interior da igreja católica e circulava em alguns documentos e cartas, como modo de denunciar mudanças que vinham ocorrendo em diferentes países no que

concerne aos direitos sexuais e reprodutivos e à participação social e política das mulheres, às políticas públicas, e aos direitos humanos de pessoas LGBTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais). Ao eleger a ideologia de gênero como alvo prioritário, os agentes político-religiosos conservadores buscam interromper e retroceder políticas e direitos conquistados, decorrentes tanto das lutas dos movimentos sociais quanto das análises produzidas pelos estudos de gêneros e sexualidades. Houve uma intensificação da campanha para que a ideologia de gênero não fosse aprovada nos planos municipais e estaduais de educação, que não se limita aos púlpitos dos templos religiosos, expandindo para os meios de comunicação de massa, *sites* e redes sociais um movimento que tinha como objetivo primordial instaurar um pânico moral, recrutando fiéis e “pessoas de bem” para lutar contra esse mal que viria para destruir a família natural como instituição sagrada, impor uma ditadura “gayzista, feminazi e comunista”, promover a erotização precoce de crianças e incentivar práticas sexuais como o incesto e a pedofilia.

O debate sobre a chamada ideologia de gênero em Juiz de Fora se inicia antes mesmo das discussões sobre o Plano Municipal de Educação. Outro documento foi o primeiro alvo: o Plano Municipal de Políticas para as Mulheres. Vereadores denunciaram a presença da palavra gênero em várias partes do documento, vetando sua aprovação e forçando o executivo a retirar a proposta de projeto de lei. Junto a esse fato, iniciou-se uma campanha liderada pelo arcebispo metropolitano de Juiz de Fora para acompanhar e denunciar possíveis inserções dessa ideologia no plano. Por outro lado, instituições de direitos humanos e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) passaram a trabalhar no intuito de informar à população da cidade sobre a importância da incorporação dos gêneros e sexualidades no PME. Em primeiro lugar, pensando que, ao contrário do que vociferam os setores mais conservadores da sociedade, as funções da escola e da Educação Básica ultrapassam o ensino de habilidades e conteúdos relativos à leitura de textos e códigos matemáticos. Ao contrário, a escola seria o lugar de construção de conhecimentos, de análise das realidades sociais, de problematização dos modos de conhecer e de ampliação da visão de mundo. Segundo, pensando que as categorias gênero e sexualidade não pertencem ao âmbito privado, mas atravessam e organizam as relações sociais, são, portanto, categorias políticas, implicadas com a produção de desigualdades e a legitimação de violências sofridas por sujeitos considerados dissidentes das normas. Assim, a incorporação, pelas escolas, de abordagens dos gêneros e sexualidades responde à urgência de constituir um projeto social de dignidade, justiça e equidade para todas as pessoas, analisando os modos como as diferenças são construídas e atribuídas aos grupos culturais.

Está em jogo, por conseguinte, a compreensão de que a educação escolar é um direito social básico, que deve se inspirar em princípios de liberdade, solidariedade, democracia, exercitando com os sujeitos a vida cidadã em sociedade<sup>1</sup>. Nesse sentido, podemos ampliar a análise sobre as escolas, pensando que elas vêm se apresentando, para muitas crianças e jovens, também como espaços de exclusão, sofrimentos, violências. Nelas, em geral, imperam os padrões binários de gênero construídos a partir dos significados culturais de masculino e feminino e as noções de normalidade relativas às vivências das sexualidades. Crianças e jovens que, de algum modo, rompem com as fronteiras de gênero experimentam situações vexatórias, são humilhadas, sofrem violências físicas. Muitos/as, inclusive, chegando à evasão e ao abandono da escola.

Um Plano Municipal de Educação poderia, portanto, contemplar diretamente o que apregoa o artigo 227 da Constituição Federal, entendendo que as escolas, assim como as famílias, o Estado e as demais instâncias da sociedade, devem assegurar às crianças e aos jovens o direito à convivência familiar e comunitária livre de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Desse modo, é de extrema relevância uma educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade. As violências sexuais e de gênero, a exploração sexual na infância e na juventude são realidades vividas por crianças e jovens. Portanto, as escolas podem ir além da construção de regras de convivência que repudiem qualquer tipo de violência ou discriminação em seus espaços, discutindo com o(a) s estudantes que o repúdio se estenda à vida social como um todo. Para isso, é necessário compreender as dinâmicas de construção das diferenças no âmbito das sexualidades e relações de gênero, educando para a autoproteção e o autocuidado, tendo em vista que grande parte das situações de violências e explorações sexuais acontecem no âmbito das famílias e por pessoas conhecidas.

Após discussões que envolveram representantes da Secretaria Municipal de Educação, de escolas, do sindicato docente e da universidade, reunidos/as no Fórum Municipal de Educação, produziu-se um documento preliminar que foi levado à apreciação por um número mais amplo de representantes da sociedade durante a Conferência Municipal de Educação, realizada em novembro de 2015. A partir de toda a discussão que compôs essas instâncias, o documento foi encaminhado ao poder executivo, recomendando-se que fossem referendadas as proposições aprovadas durante a assembleia que trabalhou na Conferência Municipal. Tal versão do documento não fazia qualquer menção aos termos gênero ou sexualidade, assumindo uma perspectiva de que seria contraproducente encaminhar à Câmara Municipal um texto que seria

1. A educação é um direito social de todos e todas, dever do Estado e da família, inspirada em princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, devendo ser desenvolvida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 205, C.F.; Art. 2º e 22, LDB).

prontamente rechaçado e vetado apenas por esse fato. Adotou-se a estratégia de mencionar os direitos humanos e as diversidades como modo de as escolas acolherem e respeitarem as diferenças, presentes em algumas das metas estabelecidas, tais como a meta 15 – Gestão democrática; e, especialmente, a meta 18 – Educação e Direitos Humanos, onde se lia:

Assegurar que, ao longo de vigência do Plano Municipal de Educação, todos os órgãos gestores da Educação, em regime de colaboração, e as unidades educacionais do território atuem na defesa dos direitos humanos e na garantia do respeito às diferenças visando assegurar o pleno direito de acesso e permanência na educação escolar.

A meta incluía a implementação de processos formativos das/os profissionais da educação municipal e políticas de sensibilização das comunidades escolares para a prevenção à evasão escolar relacionada a preconceitos ou discriminações. Nesses quesitos, o texto não sofreu significativas alterações pelo executivo municipal. Porém, ao ser enviado para a Câmara Municipal, como projeto de lei, o documento foi escrutinado e o conceito de diversidade foi sumariamente simplificado. No inciso III do artigo 2º, lê-se como uma das diretrizes do PME de Juiz de Fora a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Em seguida, no mesmo artigo, o(a)s vereador(a)s incluíram o seguinte parágrafo único: “Por diversidade entenda-se, no corpo desta Lei e dos seus anexos, estritamente, toda modalidade de Educação Inclusiva ou Especial, nos termos da Constituição Federal de 1988, da Convenção da Guatemala (1999) e da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990”. Tal redação foi acompanhada de um complemento, no qual se lê: “Art. 2º-A A promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor aos direitos dos pais à formação moral de seus filhos, nem interferir nos princípios e valores adotados ao ambiente familiar, conforme assegurado pela Convenção Americana dos Direitos Humanos, Constituição Federal de 1988, Código Civil Brasileiro e demais normas infraconstitucionais”. O plano aprovado pela Lei Municipal nº13.502, de 28 de março de 2017, reduz a ideia de diversidade aos/às estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, na contramão do que propõe a Constituição Federal de 1988, a LDB e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ignora e deslegitima a produção científica no campo da educação, que visa ampliar o entendimento de diversidade e direitos humanos, contemplando os diferentes marcadores sociais de diferenças. Além disso, assume princípios que constam do Programa Escola sem Partido, a precedência da educação moral familiar sobre as propostas escolares de promoção da cidadania e respeito às diversidades e direitos humanos. De modo

geral, o(a)s vereadore(a)s de Juiz de Fora empreenderam um esvaziamento do conceito de diversidade para tentar garantir que as escolas não abordem as diversidades sexuais e de gêneros, demonstrando profundo desconhecimento do campo educacional e da atuação da escola básica no combate a todas as formas de discriminações e violências. Por fim, é importante ressaltar que embora o documento tenha sido forjado sob um viés conservador, rendendo-se aos ditames político-religiosos, não existe qualquer proibição de que a escola aborde as questões que concernem às diversidades sexuais e de gêneros, o que seria inconstitucional. Sendo assim, as escolas podem fazer frente a esse retrocesso, dando continuidade à construção de práticas pedagógicas afinadas aos princípios dos direitos humanos.