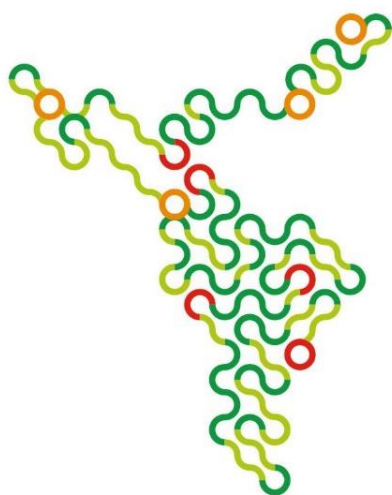


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

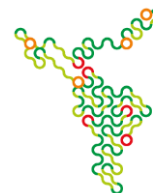


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

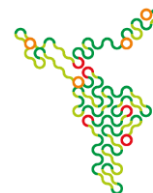




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

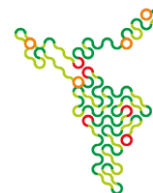


CIÊNCIAS HUMANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR: CURRÍCULOS, LIVROS DIDÁTICOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

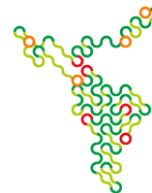


TRABALHOS

POSSÍVEIS RELAÇÕES DO PROFESSOR COM A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS.....	4
Lucimar Araujo Braga	
A POLÍTICA CURRICULAR RECENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA: INTEPRETAÇÕES SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.	17
Jefte da Mata Pinheiro Jr	
A CONSTRUÇÃO DO CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM SOB O CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR DO PARANÁ (2011-2014)	29
Jeferson Rodrigo da Silva	
A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA E SUAS ATUALIZAÇÕES: (RE)SIGNIFICADOS DOS SABERES DOCENTES	37
Maria Helena Tomaz	
DISCUSSÃO DA HEGEMONIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO	49
Andréa Garcia Furtado; Rita Schane; Roberta Ravaglio Gagno	
COMO AS TIC ESTÃO SENDO UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	60
Adilson Tadeu Basquerote Silva; Morgana Scheller	
FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL: O RECURSO DA CINEMATOGRAFIA NAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	72
Amauri Carboni Bitencourt; Solange Aparecida de Oliveira Hoeller	
A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA	84
Vanderleia Benedet Reus; Josiane Monteiro; Giovani Mendonça Lunardi	
A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS TECNOLÓGICOS NA PREPARAÇÃO DO INDIVÍDUO PARA O MERCADO DE TRABALHO	95
Rosilane Regina Mendes	



PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADA NO PROEJA: TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	108
Alessandra da S. Luengo Latorre; Clecia Simone G. Rosa Pacheco	



POSSÍVEIS RELAÇÕES DO PROFESSOR COM A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

BRAGA, Lucimar Araujo¹

Resumo: Este trabalho apresenta uma síntese sobre algumas concepções de professores acerca da concretização do currículo em um curso de licenciatura. O objetivo foi analisar a concepção e as crenças de professores sobre a execução do currículo na educação em um curso de licenciatura. Discorre-se a respeito de algumas teorias de currículo, da formação de professores e sobre crenças a respeito do currículo como um norteador das ações na educação nos cursos de licenciaturas em Letras. A pesquisa é de base qualitativa e os dados são parte de uma tese em desenvolvimento. Os dados foram coletados por entrevistas e o tratamento destes analisados com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Como resultado, perceberam-se os professores como os principais atores na disseminação de crenças arraigadas em concepções tradicionais de pensar o currículo em um curso de licenciatura.

Palavras-chave: Licenciatura. Educação. Currículo.

Possible relations of the teacher with the effectiveness of the curriculum in education in a degree in Letters

Abstract: This paper work presents a synthesis about some conceptions of teachers about the curriculum implementation in a degree in Letters. The purpose was to analyze the conception and beliefs of teachers about the curriculum implementation in education in a degree course. We discuss some curriculum theories, teacher training and beliefs about the curriculum as a guideline of actions in education in undergraduate courses. The research is qualitative in nature and the data are part of a developing thesis. The data were collected by interviews and the treatment of these analyzed with the Content Analysis of Bardin (2011). As a result, teachers were perceived as the main actors in the dissemination of beliefs rooted in traditional conceptions of thinking the curriculum in a degree course in Letters.

Keywords: Degree. Education. Curriculum.

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa/professora Mestre/ Ponta Grossa/ Brasil.



INTRODUÇÃO

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova concepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 2000, p. 92).

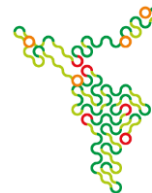
O contexto apresentado como conhecido aqui são os cursos de Letras de uma universidade pública do interior do estado do Paraná e as releituras propostas partem de concepções sobre currículo de professores desta instituição.

A intenção em pesquisar as concepções e as crenças sobre currículo dos sujeitos professores parte de nossa posição de professora formadora e da busca por explicações para melhor compreender como estão/são constituídos os currículos educacionais nos cursos de Letras. Assim, partiu-se do entendimento de que o conhecimento está sempre em construção, concebendo-o como um movimento que ocorre em via de mão dupla, pois, conforme Freire (2000), ao ensinar se aprende e ao aprender se ensina e este movimento de ensino e aprendizagem ocorre a partir de projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos por professores, além de sua atuação em sala de aula.

Percebe-se a educação como um fato social, histórico, econômico (poder), cultural, político e etc. Assim, pesquisa-se como podem ocorrer estes entendimentos no contexto universitário, a partir das concepções e crenças de professores buscando compreender como estes sujeitos concebem o processo educacional e o currículo na universidade.

Entende-se que o desenvolvimento do currículo, em um curso de licenciatura requer uma interpretação integradora sobre este e entre o conjunto de professores/as que formam o curso, os/as alunos, a comunidade universitária e a sociedade como um todo, afinal, em uma universidade pública está previsto a integração da pesquisa, do ensino e da extensão, conforme Art. 207. Da Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/1996, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

De acordo com a CNE/CP/009/2001, nos cursos de licenciatura há uma sobrecarga de responsabilidade destinada ao currículo. É como se o currículo trouxesse os conteúdos, as técnicas e os métodos suficientes para formar especialistas por área de conhecimentos. Entretanto, o



desenvolvimento do currículo também envolve movimentos de política, de poder e de interesses por parte dos sujeitos que o desempenham dentro e fora das comunidades educacionais.

O objetivo é identificar possíveis crenças e concepções sobre currículo em um curso de Licenciatura em Letras, de uma universidade do interior do Paraná. A pesquisa é qualitativa e os dados foram coletados com entrevistas realizadas com alguns professores do curso mencionado, nesta instituição. A análise dos dados foi realizada com o apoio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

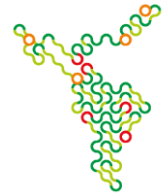
Neste artigo, assume-se um posicionamento análogo à concepção de currículo crítico, por se entender o currículo como uma construção política, social, histórica e cultural em processo constante e que o currículo é construído rotineiramente com a participação dos múltiplos olhares. Cabe ressaltar que não é a intenção enquadrar qualquer pesquisador em uma filiação teórica e assim, o que se utiliza de cada autor são suas contribuições e entendimentos sobre currículo para o desenvolvimento deste artigo.

Epistemologicamente Tadeu da Silva (2004) e Sacristán (2000) subsidiam o artigo quanto a temática do currículo na educação e como são apresentadas as teorias do currículo; as formas sociais de domínio e poder na sociedade e na escola, com o desenvolvimento do currículo na educação, ainda que alguns teóricos separem os autores por linhas de interesse. Quanto à definição de crença esta pesquisa se embasa em Le Bom (2002), pesquisador da área da psicologia que traz alguns conceitos sobre crenças relacionados à Psicologia Social e Priori e Venâncio(2016) abalizam as questões relacionadas a história da educação no Brasil.

Desta feita, o artigo está organizado com a introdução em que apresentamos o objetivo, a metodologia, e se dialoga com o contexto da pesquisa conforme os autores trazidos para esta reflexão. Segue-se com o desenvolvimento do trabalho com uma breve explanação sobre o currículo e crenças e apresentam-se e analisam-se alguns dados coletados e categorizados. Por fim trazem-se as considerações finais para o artigo.

O currículo escolar: o surgimento, a construção da tradição e a atualidade

A educação formal brasileira tem sua história assentada na chegada dos portugueses e na intenção dos padres jesuítas em alfabetizar e em seguida, catequizar os indígenas. Essa educação



então teve início no Brasil império e seguiu até a expulsão dos jesuítas quando o Marquês de Pombal destituiu a permanência destes educadores/religiosos. (PRIORI; VENÂNCIO, 2016).

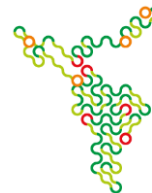
Ao que indica a história, Pombal teve a percepção de que a escola poderia ser vincular ao Estado e não somente à igreja, desta forma, a educação brasileira passa pela primeira ruptura, pois, os jesuítas contavam com uma organização escolar imposta, mas aceita pela comunidade local e as missões estavam espalhadas em cidades em que havia as sedes da Companhia de Jesus. (PRIORI; VENÂNCIO, 2016).

Com essa ruptura na educação e diante da inexistência de professores com formação para continuarem o trabalho dos jesuítas a escola passa a funcionar com aulas régias que eram ofertadas por pessoas indicadas para se tornarem proprietários de suas aulas. Essas aulas eram trabalhadas isoladamente umas das outras, de acordo com o que o indicado (professor) cresse que fosse importante ser objeto de estudo.

Esse formato pombalino de educação começa a ser alterado com a chegada da família real no Brasil, pois, a partir disso a escola começa a ser incrementada com os estudos das línguas portuguesa, francesa além da aritmética, da retórica e de atividades culturais.

O final do século XIX e início do XX, com o advento da modernidade começa a renovação da concepção de educação e com isso surgem novos métodos de ensino, principalmente em função da industrialização, a educação no Brasil começa a seguir outras vertentes como as ideias da escola nova, por exemplo. Grosso modo, as tendências das novas concepções transferem o foco de conhecimento centrado no professor, para as experiências da criança/jovem aprendiz. (TADEU DA SILVA, 2004).

E é neste contexto que aparecem os primeiros currículos, ou seja, a partir das concepções capitalistas da economia em que o Estado moderno entendeu-se responsável como a instituição que organiza e controla a educação. O surgimento do termo *curriculum* na literatura dos Estados Unidos foi levado para a Europa e em seguida para o Brasil sob a descrição de currículo como uma forma de entender a educação a partir de objetivos. Nas palavras de Tadeu da Silva (2004, p. 23), “O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos”. E estes objetivos deveriam definir o que se esperava para o desenvolvimento dos sujeitos para a vida adulta. Para Sacristán (2000, p. 13),



A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se concebem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo.

Assim, com Tadeu da Silva (2004) e Sacristán (2000) percebe-se que o currículo entra para as instituições educacionais como forma de reorganização do formato como a escola disponibilizava o conhecimento, a cultura e o desenvolvimento dos sujeitos. As organizações de materiais didáticos e pedagógicos vieram ampliar os objetivos para a educação, a partir da modernidade, ainda que de acordo com Sacristán (2000), estas organizações tenham condicionado a teorização do currículo no formato como este segue sendo difundido na educação.

Os fatores relacionados ao currículo na educação são os mesmos inseridos na sociedade como um todo amplo e abrangente que prescrevem a socialização cultural, em geral, de um grupo social que detém o poder. A história das instituições educativas no formato da escolarização, em que via currículo se difunde a ciência, a cultura e o conhecimento da humanidade não é neutra e por isso, o “sistema se compõe de níveis com finalidades diversas” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Não é a intenção neste artigo defender se há um currículo que seja melhor que o outro e se há influência da sociedade sobre o currículo e do currículo sobre a sociedade, pois, concordando com Tadeu da Silva (2004) a literatura sobre currículo tem trazido questões para reflexão sobre o que e o como se trabalhar com o currículo na educação.

Crenças e educação: perspectivas teóricas

Inicia-se esta seção procurando relacionar conhecimento e crença. É possível que as leituras e estudos sobre determinados assuntos não garantam verdades a ponto de se considerarem a ciência¹ como inquestionável. E isso está relacionado ao movimento de valorização do homem que surgiu com a modernidade².

¹Para Rajagopalan (2004, p. 34), “As opiniões leigas são desclassificadas em bloco como ‘teorias populares’, cujo interesse é no máximo antropológico”. Ou seja, o autor nos alerta sobre o *status* determinado ao conhecimento chamado de ciência para aquilo que comumente é alegado às teorias populares como sendo de senso comum e que, portanto, não teria tanta fiabilidade quanto à ciência.

²As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas: não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O *status*, a classificação e a posição de uma pessoa na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou



Assim, o movimento de desacomodação e diante da pós-modernidade³ se percebe que não existem respostas que esclareçam totalmente os questionamentos (TADEU DA SILVA, 2004), sejam estes quais forem. O que se tem são possibilidades. Seria como se se vislumbraresse um momento de propostas diferentes dos padrões vivenciados na modernidade:

O pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. [...] Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo (TADEU DA SILVA, 2004, p. 111).

O movimento da modernidade possibilitou aos seres humanos uma visão de domínio e poder. O homem passou do teocentrismo para o antropocentrismo, como senhor da razão, e durante muito tempo se acreditou que se houvessem as respostas necessárias para se compreender o mundo e tudo o que nele existe⁴.

Nesse sentido, se observa que o movimento da pós-modernidade tornou as verdades antes instituídas um conjunto de possibilidades diversificadas. O que se percebe é que estas, outrora aceitas como indiscutíveis, passaram a não caber mais como estereótipos de fatos absolutos. Assim, se entende que “há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras” (BAUMAN, 2005, p. 19).

O movimento da pós-modernidade possibilita ao sujeito olhar para as suas crenças sobre semelhanças e diferenças e vislumbra-las como algo que pode ser repensado e revisto. E talvez isso se dê porque, nesse emaranhado de probabilidades de revisão de conceitos é possível não considerá-los verdades únicas. Percebe-se que as “verdades” podem ser revistas, de modo que, para Hall (2006), tornam-se quase impossíveis de serem classificadas em um movimento tido como puro, uma vez que o sujeito está imerso em um plano em que os conceitos são transitórios.

É possível ver as diferenças dentro de um processo de hibridização. Ou seja, algumas crenças, ainda que consideradas por Le Bon (2002) como *puras* e *verdadeiras*, podem ser revistas.

uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento (HALL, 2006, p. 25)

³ Em particular Lyotard (1985), com base nas teses foucaultianas, radicaliza a leitura dos traços centrais da contemporaneidade, por ele diagnosticada como pós-modernidade, ao reconhecer nela elementos que, a seu ver, configuram uma nova fase da história que substitui a modernidade (GEORGEN, 2001, p. 5).

⁴ Max Weber definiu a modernidade como o “desencantamento” do mundo. Nietzsche, Heidegger, Adorno, Horkheimer e Foucault tratam cada um à sua maneira, do “desencantamento” da modernidade. (GOERGEN, 2001, p. 5).



Perceber a diversidade pelo hibridismo pode ser uma forma de refletir sobre algumas verdades aclamadas no meio escolar.

Pode-se dizer que na educação também se podem vislumbrar as crenças sobre os novos paradigmas questionadores dos mais diversos conceitos epistemológicos. A escola não é uma ilha afastada da sociedade como um todo. Os eventos são vivenciados nas instituições de educação formal como na sociedade, nas igrejas, nas associações, congregações, confrarias, enfim, em todos os lugares em que os indivíduos se agrupam para estudar, se divertir, rezar ou trabalhar são os mesmos.

Evidentemente que algumas das instituições apresentadas se desenvolvem mais que outras. Coletivamente, o que se tem percebido é que a conjuntura atual da educação tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores que, na maior parte das vezes, buscam entender a delicada situação em que esta se encontra.

Nesse sentido, considerando os modelos e aspirações sociais são associados pelas crenças (re)construída se destaca a capacidade de que dispõe o sujeito para elaborar sínteses pessoais e coletivas (LE BOM, 2002). Ou seja, nesse caso, as experiências de professores que atuam em contextos escolares em que o descaso com a educação parece persistir, a manutenção de crenças que envolvem maior credibilidade na área educacional tem um papel importante.

Por essa razão, ainda que o movimento da pós-modernidade apresente um sujeito deslocado⁵, as crenças estão dentro desse imaginário atreladas a verdades absolutas. Para Le Bon (2002, p. 19), “as raras tentativas empreendidas no sentido de elucidar o problema da crença bastam, aliás, para mostrar que ele tem sido pouco compreendido”. Insistindo na dificuldade que os sujeitos têm de compreender suas crenças e considerando que, culturalmente, estas estão dispersas e são ratificadas pela sociedade e pela escola, a crença sobre a insolúvel precariedade na educação, até por ser diariamente veiculada pelo testemunho das mais diversas pessoas, parece também uma crença insuperável.

Ao mesmo tempo em que essa situação parece insanável, a reflexão sobre a educação em sentido amplo tem gerado cada vez mais pesquisas, que buscam compreender o *status quo* que envolve a educação sistematizada e como são apresentados os seus currículos. Dessa feita, observar

⁵ Entendendo esse deslocamento como “[...] sistemas de significação e representação cultural [que] se multiplicam [...]” (HALL, 2006, p. 13)



e analisar crenças em contextos escolares, no caso em um curso de licenciatura parece uma proposta viável, no sentido de tentar aproximar universidade, escola e professores sobre suas concepções acerca do currículo.

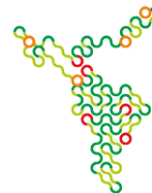
Metodologia, apresentação e análise dos dados

Sobre a pesquisa qualitativa Flick (2004), aponta que as pesquisas precisam de diferentes formas para serem pensadas e articuladas. E isso porque, cada vez mais as pesquisas necessitam partir de teorias indutivas ao invés de conceitos dedutivos previamente. Assim, a pesquisa qualitativa é apropriada para tratar os fatos sociais, políticos, educacionais e psicológicos, por exemplo. Em outros termos: “As interpretações cotidianas e científicas são sempre baseadas em uma prévia e dos eventos sociais e naturais, mimese” (FLICK, 2004, p. 49). É como se fosse necessário interpretar os fatos. A pesquisa qualitativa também possibilita, uma leitura de forma mais próxima os acontecimentos relativos à determinadas situações.

Para este artigo foram entrevistados sete professores de um curso de Letras de uma Universidade estadual do interior do estado do Paraná. Para este artigo se escolheu uma questão apenas que indagada, (Qual é a sua concepção de currículo? Para que serve?). Salienta-se que a entrevista que originou este artigo esta composta por nove questões, mas, que para a este trabalho se utilizou apenas a questão de número quatro. A entrevista foi realizada com sete professores do curso de Letras, integrantes no quadro de funcionários da instituição e está em conformidade com as exigências sobre ética em pesquisa da Plataforma Brasil.

Para a organização e a análise da questão elegeu-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que é uma abordagem de análise de textos que apresenta o olhar do pesquisador sobre suas observações levantadas com questionário, entrevista, vídeos, discursos, etc. Para isto, é preciso que a partir dos dados coletados sejam montadas as categorias que vão organizar as respostas para que se consiga abranger e compreender os diversos discursos encontrados nas respostas. Evidentemente que explanar sobre análise de conteúdo evidencia que o pesquisador precisa seguir certa logicidade de sentido semântico expresso pelos discursos dos participantes.

Assim, trazem-se as categorias formadas a partir das respostas dos professores e na sequência faz-se a análise dos dados trazendo algumas respostas que dão suporte à categoria



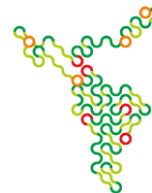
referenciada e apresentada. Os professores participantes são representados pela designação de P1; P2; P3; P4; P5; P6 e P7 para serem mantidas suas identidades.

Qual é a sua concepção de currículo? Para que serve?	Respostas
CATEGORIA 1 O currículo é um guia, um norte ou uma diretriz. Serve para orientar os futuros professores.	P1; P5; P7
CATEGORIA 2 O currículo é uma construção coletiva. Serve como fio condutor para formar.	P2; P4;
CATEGORIA 3 O currículo atende às necessidades de uma equipe pedagógica a respeito de um curso.	P3; P6

Quadro de categorias organizado pela autora a partir de Bardin (2011).

A questão sobre currículo em um curso de licenciatura, no caso desta pesquisa, pode ser levada à concepção de complexidade da escola em que Sacristán (2000, p. 89) define “[...] o currículo como um projeto cultural que a escola torna possível [...]”. Neste contexto, as respostas dos sete participantes deram origem a três categorias que de certa forma englobam a definição sobre currículo para Sacristán (2000), ou seja, se a visão destes participantes é de currículo na categoria um como um guia, na categoria dois como uma construção coletiva e na categoria três o currículo é um documento político todas as categorias representam crenças e concepções sobre currículos veiculados em literatura sobre a temática.

A primeira categoria ‘O currículo é um guia, um norte ou uma diretriz. Serve para orientar os futuros professores’, agrupam três participantes P1; P5 e P7 e pode estar relacionado à forma como Tadeu da Silva (2004) escreveu sobre currículo em que neste formato de guiar, o currículo desfila nas correntes mais tradicionais de conhecimento em que podem adaptar, ajustar e aceitar o que é prescrito como conteúdo e como norma. Para isso, recorre-se a resposta de P1- *Olha, eu acredito que o currículo, ele não é só um guia de referência com todos os conteúdos programáticos das disciplinas, mas ele é muito mais que isso né. Ele é um documento que rege a universidade e a partir dele que o professor faz as suas diretrizes do que ele vai dar em sala de aula. Eu não acho*



que simplesmente constitui um documento, é muito mais amplo! De certa forma ele vai influenciar como vão ser esses professores nas próximas gerações e como ele vai atuar em sala de aula, nos próximos anos.

A resposta do participante P1 valida a categoria com sua afirmação de currículo como um mecanismo necessário para o funcionamento de uma disciplina, de um curso e até mesmo da universidade, neste caso. O currículo figura como o coração de uma instituição educacional e esta concepção e crença atribuída ao currículo tradicional está arraigada na sociedade moderna em que o cartesianismo influenciou a escola para funcionar como um local de formar sujeitos para atuar na indústria. Esse modelo de currículo surgido no início do século XX parece estar presente na universidade do século XXI.

A categoria número dois diz que ‘Currículo é uma construção coletiva. Serve como fio condutor para formar’ e agrupa dois participantes P2 e P4. Como representação desta categoria apresenta-se a resposta de P2 - *Currículo, ele, na minha concepção ele é um instrumento que vai direcionar as ações de um curso, e ele tem que ter uma construção coletiva. Não adianta ele ser pensado por um grupo ou por uma única pessoa. Ele tem que ser uma construção coletiva, só que tem o momento da construção e tem o momento da implantação. Então, o currículo, ele é formado por esses dois momentos né! E aí no momento da implantação quem elaborou vai colocar em prática com quem está usufruindo do currículo também, em nosso caso específico que são os alunos. Então, o currículo, ele vai ser a junção né, de todos esses momentos e ele também tem que ter o espaço pra avaliação, pra discussão, no seu processo de implantação.*

Nesta categoria, a concepção de currículo reúne requisitos que integram a criticidade como a construção coletiva, assim, “A imagem de que um professor colabora para que os alunos ‘consumam’ o currículo não reflete a realidade em sua verdadeira complexidade”, (SACRISTÁN, 2000, p. 37). Para o autor, os professores são os primeiros destinatários dos estudos sobre os currículos que funcionam como um divisor entre a teorização e prática destes. Para este autor, organizar um currículo e depois elaborar uma prática para pô-lo em funcionamento não condiz com as realidades vivenciadas em cada instituição educacional.

A categoria três diz que ‘O currículo atende às necessidades de uma equipe pedagógica a respeito de um curso’ e está composta pelos participantes P3 e P6. Nesta questão traz-se uma definição de Sacristán (2000) em que o autor diz que os professores estão preocupados com as



questões epistemológicas nas instituições educacionais. Assim, a categoria é representada pelo participante P6 - *Bom, tem também os dois lados, né. O currículo é um, um..., pra quem já foi coordenador né, sabe bem. Currículo é uma base, uma grade curricular pra atender um determinado curso. Deve ter um número mínimo de disciplina né. E o outro é esse número de disciplinas atender às necessidades básicas daquilo que a equipe pedagógica, responsável pelo curso quer dar pra o curso, uma identidade, uma cara das pessoas que estão na organização. Por isso as mudanças de vez em quando né. Ah, o curso já está ultrapassado, por que, porque as disciplinas já não atendem mais à comunidade. Então vamos rever, atualizar, todas estas coisas. Eu estou falando em termos de ensino superior né, eu não sei se o teu projeto envolve o currículo também básico.*

A resposta do P6 vai ao encontro da inserção de Sacristán (2000), pois, em meio a sua resposta o participante diz que o currículo tem a cara ou a identidade da equipe que o elabora. Para Sacristán (2000, p. 181) essa identidade e preferências não são hierarquizadas e, em geral, estão relacionadas ao desenvolvimento da educação, mas “Em alguns professores são mais explícitas que em outros, estão articuladas desigualmente”.

Considerações finais

Ao encerrar este artigo se considera que o objetivo foi alcançado, pois, a partir da participação de professores foi apresentada uma breve síntese sobre algumas concepções e crenças de professores acerca do que seja e para que serve um currículo. As três categorias vislumbram que ainda há muito que se pesquisar sobre currículo em cursos de Letras. Em nenhum momento houve a intenção de encontrar uma crença ou concepção melhor ou pior, pois ao se propor uma pesquisa que aborde a temática de currículo se coloca em debate as questões relacionadas à educação de forma global e nesta pesquisa, de professores que formam professores e por que não dizer de nossa atuação por se tratar de um curso de nossa atuação.

As categorias formadas a partir das respostas dos participantes professores apontam para um entendimento de currículo como um artifício inerente à educação sem o qual não seja possível a efetivação e desta forma que estes participantes parecem se identificarem mais com uma tendência de escola tradicionalista. Isto porque nas três categorias há uma tendência de ver o currículo como um item indispensável que apresenta uma finalidade que é formar um sujeito quando se pensa em



educação. Além disso, a participante P1 afirma que o currículo é mais que um documento, ou seja, o currículo é que determina a finalidade de um curso de licenciatura. E então se questiona: e a formação humana? Afinal, cada professor que sai de uma licenciatura irá atuar com seres humanos. Será que apenas o currículo garante a formação de um professor?

Assim, entende-se ser interessante um maior debate e reflexão acerca da temática do currículo em cursos de Letras, tanto entre os professores como entre os licenciandos, pois, conforme Sacristán (2000) a concretização de práticas e teorias contidas em um currículo não precisam ser entendidas na hierarquização mas, sim que os sujeitos envolvidos com o seu desenvolvimento possam elaborar formas de participação que lhes possibilitem entender que um currículo envolve uma gama de características que vai desde a rotina da sala de aula até as leis que regem a educação formal.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes, acesso em 29 de julho de 2016.

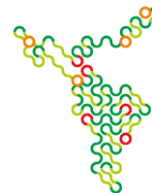
_____. **Resolução CNE/CP 9, de 18/01/2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf, acesso em 16-11-2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Sila e Guacira Lopes Louro. 11ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2004.

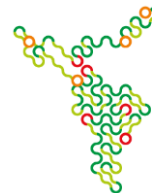
LE BON, Gustave. **As opiniões e as crenças**. Tradução de Antonio Roberto Bertelli. Coleção Fundamentos do Direito. São Paulo: Ícone, 2002.



PRIORI, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. 2º Edição. São Paulo: Planeta, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



A POLÍTICA CURRICULAR RECENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA: INTEPRETAÇÕES SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.

Jefte da Mata Pinheiro Jr.¹

Resumo: O ensino médio brasileiro tem sido objeto, na última década aproximadamente, de um conjunto grande de políticas públicas e medidas governamentais, cujos efeitos ainda são estudados por pesquisadores universitários e profissionais da educação básica. Nesse percurso foram editados dois importantes documentos normativos direcionados à política curricular: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, em 2006); e posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, entre 2011 e 2012). A análise dessas publicações, com base nos aspectos relacionados às ciências humanas e ao ensino de história especificamente, ocupou parte de destaque em nossa tese de doutoramento. Destarte, a presente Comunicação Oral aspira a partilha de algumas conclusões parciais de nossos estudos com o intuito de colaborar com a interpretação dessas políticas mais amplamente, que são atualmente objeto de trabalhos e pesquisas em curso. Notadamente, pretendemos dar destaque: i) aos diálogos epistêmicos presentes nos documentos; ii) às suas influências políticas (recorrendo às conceituações de Estado ampliado no pensamento de Gramsci); iii) às finalidades atribuídas ao ensino médio na sociedade contemporânea; iv) aos direcionamentos específicos aos currículos de História.

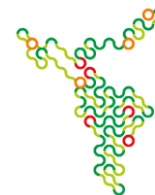
Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo; Ensino de História.

The recent curricular policy and the history teaching: readings about the Curricular Orientations and the National Curricular Guidelines to the Medium Instruction.

Astract: The high school in Brasil has been an object in the last decade of a set of public policies and governmental measures that has been having effects yet to be undertood by the basic-education experts and scholars. In this period two important normative documents direct to the curricular policy were redact: The Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, em 2006) and later the Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, entre 2011 e 2012). The object of our doctorade reasarch were the analisis of this two publications and its repercusion on the humans cience and history teaching, espeacialy this last one. This presentation aims to introduce parcialy some of the achievments of this reasarch in regard to colaborar with a more wide interpretation of those policies that in this present moment are still object of others academic researches in development. Our intention is to bring light to: 1) the epistemic dialogues present in the documents; 2) to its political influences (using to this purpose the category of Extended State present in Gramsci's thinking); 3) the purposes attributed to the high school education in contemporary society; 4) to the specific direction taken by the History curricula.

Keywords: High school, Curricular policies, History teaching.

¹Professor do Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB), instituição federal de ensino básico no Rio de Janeiro mantida pelo Comando da Aeronáutica. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em História pela mesma universidade. Atualmente em estágio pós-doutoral no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



Nas últimas décadas, estabeleceu-se o chavão das “reformas educacionais” como expressão que procura reunir e dotar de sentido uma série de medidas governamentais, ou políticas públicas, direcionadas à reestruturar aspectos da educação básica brasileira. Tais iniciativas corresponderam, via de regra, a uma concorrência de interesses em torno do Estado, atravessados pelas determinações de organismos internacionais (frequentemente com atuação destacada de intelectuais brasileiros), pelas pressões das instituições da sociedade civil (associações empresariais, ONG’s, movimentos sociais), e também pelos compromissos político-eleitorais. Nesse sentido, o estudo que procuramos empreender foi o de analisar a política curricular vigente até o golpe de 2016, delineando seus principais interlocutores teóricos, políticos e buscando um sentido geral à formatação dessa documentação. Especificamente, tratamos de examinar as Orientações Curriculares Nacionais (OCN’s), editadas em 2006, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), de 2011, ambas dirigidas ao ensino médio.

Mesmo admitindo que parte importante das recomendações desses documentos ainda guarde grande distância daquilo que efetivamente ocorre nas escolas brasileiras, sobretudo quando pensamos nas inovações curriculares propostas pelas DCNEM, é preciso considerar que as avaliações institucionais têm se comportado crescentemente como importantes instrumentos de indução das mudanças no currículo escolar. Além disso, a reforma do ensino médio em andamento, de alguma forma, precisará negociar com os currículos formais da educação brasileira, seja para potencializá-los sob a força das normas, seja para alterar propostas curriculares em vigência.

A essência mediadora dominante nos textos.

Os documentos analisados possuem muitas afinidades. Inicialmente deve-se destacar a aspiração de transformar profundamente as bases do ensino médio. Os textos não se prendem a mudanças cosméticas ou formais, mas apresentam subsídios para uma reestruturação curricular e de práticas efetivas nas escolas de ensino médio. Assim, as expressões contidas nas primeiras linhas das DCNEM não portam um exagero ao anunciar que desejam a “recriação” ou “reinvenção” do ensino médio. Historicamente, é quase ciclotímico nas políticas públicas brasileiras o desejo de transformar completamente as práticas educacionais vigentes em determinados segmentos do



ensino. Apesar disso, as publicações dos PCNs e das DCNs na década de 1990,¹ embora também estivessem imbuídas do desejo de mudança, por não se ligarem a instrumentos coercitivos muito incidentes, modificaram pouco e muito lentamente as práticas educacionais concretas.

De outra perspectiva, é muito nítido o tom conciliatório ou mediador dos textos, e ele se aplica a diferentes níveis de leitura desses documentos. Se, por um lado, os textos sustentam a urgência das mudanças propostas, através de apontamentos sobre a revolução tecnológica, as mudanças demográficas do ensino médio, a emergência de novas pedagogias e teorias curriculares, de outro está o reconhecimento de que uma mudança nas práticas dominantes não ocorrerá somente encorajada por documentos e recomendações oficiais. Esse movimento configura apenas parte do processo, que, segundo os próprios textos, ainda dependerá de sua assimilação no processo de formação de professores, de uma revisão nos sistemas estaduais de ensino, de uma virada geracional e metodológica na elaboração dos PPPs das escolas, entre outras iniciativas.

Assim, um primeiro nível, em que identificamos o caráter mediador dos textos, está relacionado aos diversos institutos da educação brasileira. São documentos que no fluxo de sua escrita insinuam diálogos, explícitos ou velados, sobre essa questão, com outros órgãos reguladores da educação. Estão em situação de negociação, por exemplo, com o legado anterior dos PCNs e das DCNs elaborados durante o governo Cardoso, embora não sejam uma mera repetição das proposições e ideias anteriores – ocorrendo uma absorção seletiva desse patrimônio. Da mesma forma, incorporam aspectos típicos das reformas educacionais amparadas pelos institutos internacionais, embora não se limitem a ser um arremedo de suas principais ideias. Além disso, os textos também propõem a necessidade de se elaborar uma base nacional curricular comum (complementar a esse esforço inicial), e vale destacar que as DCNEM foram formuladas à sombra da preparação do projeto de lei sobre a reforma do ensino médio. Esse fato representa a proposição de iniciativas compulsórias complementares, capazes de direcionar essas mudanças, distribuindo, assim, responsabilidades com o legislativo federal, o poder executivo em várias esferas e etc. na “recriação” do ensino médio brasileiro.

Outro nível em que os documentos revelam um caráter mediador está nas suas bases teóricas ou eminentemente pedagógicas. O movimento de reformas educacionais, para além de todo aparato

¹PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais; DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais. Documentos publicados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), em 1998.



neotecnicista,² difundiu enormemente as ideias da pedagogia das competências, que desembarcaram nas políticas curriculares brasileiras a partir de meados dos anos 1990. Desse modo, todos os elementos de referência dessa proposta se fazem presentes nos documentos, tanto das OCNs quanto das DCNEM, onde pudemos reconhecer suas bases fundamentais – as transformações tecnológicas e informacionais ligadas à ideia de uma retomada do “aprender a aprender”; o uso de seus principais conceitos – como o de competência, habilidade, contextualização, interdisciplinariedade; além de seus fundamentos teóricos estruturantes – o construtivismo e suas incidências sobre o papel do professor. Contudo, não se tratam de textos construídos à imagem e semelhança dessa pedagogia, pois, muitas vezes, os preceitos fundamentais dessa teoria são incorporados de modo subordinado a outras orientações dominantes (o que contraria frontalmente as opiniões de seus idealizadores). Em certos momentos, procedimentos ligados ao trabalho com as competências parecem adquirir a função de um acessório de corte metodológico, com suas ideias referidas de modo parcelar, não figurando, destarte, como a teoria organizadora dessas reformulações curriculares.

Na análise que fizemos, não se revelou a opção por um corpo teórico integral ou fechado para orientar a elaboração de novas diretrizes e orientações curriculares ao ensino médio. Ao contrário, os textos explicitamente fizeram a opção por concepções curriculares abertas, entendendo o próprio currículo como uma política cultural que precisa conviver com múltiplas abordagens, abrindo mais possibilidades do que as restringindo, decorrendo dessa opção as repetidas referências teóricas ecléticas nos documentos.³ Assim, nesse mesmo nível de mediação teórica, é possível registrar a assimilação de muitas críticas feitas aos documentos curriculares anteriores, sobretudo em referência à literatura da tradição teórica marxista. A título de exemplo, notamos em trechos como na evocação do trabalho como princípio pedagógico (e sua ontologia social) nas DCNEM, ou nos convites à historicidade das formações sociais (que desnaturalizam o neoliberalismo) nas OCNs, a apropriação – algumas vezes seletiva e descontextualizada – de questões levantadas por estudiosos como Marize Ramos ou Newton Duarte.

O social-liberalismo: inflexões às políticas curriculares.

²Tomamos o termo tal como proposto por Luiz Carlos de Freitas. Cf. Freitas (2011 e 2012).

³A conceituação de currículo como política cultural foi adotada nos documentos oficiais acompanhando concepções de diversos estudiosos sobre a questão. Destacamos em especial, ideias defendidas por Stephen Ball e Alice Lopes. Cf. Mainardes (2006) e Lopes (2004 e 2006).



Do ponto de vista das políticas educacionais do governo federal, durante os mandatos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos eleitos pelo PT, o tom dominante foi o da conservação de muitas das diretivas em curso, algumas até de modo linear, em relação ao governo anterior de Fernando H. Cardoso (PSDB). Em verdade, os intercâmbios com a sociedade civil ligada ao grande capital ampliaram-se, sobretudo através da consolidação do TPE⁴ no Brasil, assim como foram aprofundadas as medidas relacionadas às convicções neotecnicistas, como na confecção do IDEB,⁵ na expansão do ENEM, etc.

Essa leitura evidentemente que considera as características gerais dessas políticas, ou, utilizando uma expressão que recentemente se tornou mais usual, ela se situa em seus aspectos “macro”. O exame, todavia, das políticas curriculares de modo específico, com a observação das principais influências abrigadas pelos textos, revela certa descontinuidade conceitual na passagem de governo entre o PSDB e o PT, ou, se quisermos operar com as categorias analíticas recentes, na clivagem do neoliberalismo conservador para o social-liberalismo.

Essa diferença resulta, em grande medida, da composição das comissões responsáveis por encaminhar os debates e redigir as propostas curriculares. Essas comissões, durante o governo Cardoso, estiveram formadas por intelectuais orgânicos das reformas curriculares e do neoliberalismo brasileiro, muitos dos quais possuindo vínculos diretos de colaboração com instituições privadas de pesquisa educacional. De outro lado, entre as comissões instauradas para a formulação das atuais OCNs e das DCNEM há uma clara predominância de pesquisadores vinculados a universidades públicas brasileiras, cuja atuação e trajetória acadêmicas geralmente são compatíveis com o debate curricular, complementada pela presença de intelectuais de atuação mais partidária (agora próximos ao PT). Há, portanto, uma diferença fundamental de orientação e perspectiva de trabalho.

Os antigos PCNs, segundo Falleiros (2005), tinham como traços marcantes: a introdução dos temas multiculturais, numa perspectiva que, inspirada pelo pós-modernismo, inutilizava uma visão de conjunto sobre o capitalismo; o enaltecimento da pedagogia das competências e seu arcabouço construtivista; e um caráter fortemente prescritivo à educação brasileira. Comentando pareceres da

⁴Movimento Todos Pela Educação (TPE) – que reúne empresários e grandes conglomerados financeiros em torno da defesa de reformas educacionais de caráter neotecnicista.

⁵Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – composto a partir da aplicação de exames nacionais aos estudantes e de indicadores do senso escolar.

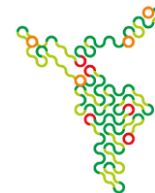


ANPEd sobre o projeto de PCNs à época, a autora constatou: *“uma crítica recorrente nesses pareceres diz respeito ao 'tom' presente no documento: não o de quem faz uma proposta a ser discutida, mas o de quem comunica verdades”* (Falleiros, 2005, p. 215). Amparada por leituras de Anegleyce Rodrigues e de Marize Ramos, Falleiros concebe uma visão de conjunto sobre os PCNs que aponta, como sua finalidade última, a propagação de um certa indiferença frente à ordem neoliberal (Falleiros, 2005, p. 228).

De forma a enfatizar as diferenças que desejamos traçar, é importante contrastar essas críticas formuladas aos PCNs do governo Cardoso com os documentos curriculares atuais. Em primeiro lugar, as questões multiculturais permanecem centrais nos documentos curriculares do ensino médio, e é justo que estejam, mas sem a dominância do relativismo inspirado em Edgard Morin. Por isso, não é possível sustentar, para esses novos documentos, a crítica da passividade diante da ordem dominante capitalista. De acordo com as OCNs, é uma das finalidades do ensino de história, sobre o exercício do poder, fazer o estudante perceber *“(...) como o jogo das relações de dominação, subordinação e resistência fazem parte das construções políticas, sociais e econômicas”* (Brasil, 2006, p. 83). Da mesma forma, as DCNEM possuem abundantes passagens onde uma visão de totalidade sobre o conhecimento e a sociedade são reivindicadas, inclusive potencializando leituras emancipadoras diante do capitalismo.⁶

A abordagem sobre a pedagogia das competências está, nos documentos atuais, submetida a um claro processo de mediação, convivendo com outras perspectivas e, às vezes, em clara posição de subalternidade. Situação diferente, portanto, das considerações de Falleiros sobre os antigos PCNs. Ademais, a vocação prescritiva dos atuais documentos curriculares está suavizada por dois expedientes. Em primeiro lugar, destacamos uma questão referente à forma. Os textos são bastante argumentativos, tanto em teoria quanto nas exemplificações concretas, adotando um tom dialógico distante de “quem comunica verdades.” Isso não os impede de serem altamente propositivos. Suas

⁶Em um dos trechos sobre a consideração do trabalho como um princípio pedagógico, as DCNEM apontam: *“Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico”* (Brasil, 2013, p. 162). Não é possível ler esse documento a partir da ótica da fragmentação, conforme indicam os teóricos mais extremistas associados ao pós-modernismo.



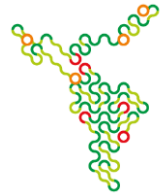
falhas são de outra ordem, pois, em algumas situações, a excessiva diplomacia dos autores acaba desaguando em formulações contraditórias.

A segunda característica que ameniza o sentido prescritivo das OCNs e das DCNEM está em uma visão aberta sobre as orientações curriculares. Nesse sentido, as OCNs sugerem a organização do ensino de história, a título de exemplo, com base em conceitos, visto que isso permitiria uma seleção de conteúdos e práticas segundo as decisões contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e as preferências dos professores. Esses processos decisórios, de acordo ainda com o texto, estariam nitidamente orientados pela visão de mundo das pessoas envolvidas e, por essa razão, faria pouco sentido que um currículo altamente detalhado fosse imposto uniformemente ao ensino médio.

As DCNEM parecem levar essa concepção mais adiante. Seu sentido fundamental é o de sugerir alguns princípios educativos gerais – trabalho, pesquisa, direitos humanos e sustentabilidade ambiental. Esses princípios só conformariam um currículo de fato na medida em que fossem complementados pelas decisões dos sistemas regionais de ensino e pelas disposições do PPP das unidades escolares. Assim, tal como as OCNs, as diretrizes revelam-se altamente permeáveis e se colocam em posição de abertura frente a uma pluralidade de desfechos às suas ideias fundamentais.

É importante destacar, nessa matéria, as repetidas vezes em que o PPP é citado, pois em todas elas são reforçados os métodos democráticos e participativos de sua construção. De modo a acentuar essa responsabilidade das escolas, há a proposição de um currículo fundamentado em duas bases: uma comum a todo o país e outra complementar. Essa ideia amplia a autonomia das escolas em definirem seu perfil e adotarem um currículo efetivamente capaz de espelhar essas convicções. A centralidade dessa autonomia está refletida nas seções 5.5 e 7 das DCNEM, onde se rejeita textualmente o estabelecimento de uma pedagogia oficial em favor do acolhimento de uma juventude plural, que deve se ver amparada por uma variedade de percursos formativos e por uma multiplicidade de escolas.

Essas considerações não devem resultar em enaltecimentos à lucidez dos encarregados por esses documentos. Entendemos seus novos contornos como aprimoramentos que resultaram das fortes críticas a que foram submetidos documentos anteriores, ou seja, de uma luta concreta por hegemonia de valores éticos e visões de mundo. Conforme já indicamos, essas comissões contaram



com pesquisadores da área de educação que circulam por ambientes acadêmicos onde esses debates ocorrem sistematicamente.

Por tudo isso, é possível afirmar que, malgrado a inegável continuidade das políticas educacionais globais na passagem do neoliberalismo politicamente conservador para o social-liberalismo, elas não se apresentam identicamente em tudo. Ao menos, no exame que fizemos das recomendações curriculares, há diferenças significativas entre as duas políticas. De fato, não estaria condizente com os compromissos do social-liberalismo uma ruptura ou um desafio aberto aos pilares que sustentam as reformas educacionais, preservados e fortalecidos em torno do neotecnicismo. Contudo, evidentemente que houve novos arranjos quanto às forças dirigentes da sociedade política, que passaram a disputar a agenda governamental com as forças conservadoras que se mantiveram ao lado do executivo federal, integrando o arranjo político do social-liberalismo. Daí, portanto, ser inteligível uma prática que preserve as estruturas mais amplas e que ressignifique as políticas dependentes em seus interstícios.

As finalidades do ensino médio em tempos da revolução informacional.

Nos documentos curriculares em análise estão presentes algumas ideias que parecem ser debates em aberto, embora, ainda assim, venham a contribuir para argumentações de ordem teórica nesses textos. Dessa forma, as OCNs propõem três grandes finalidades ao ensino médio brasileiro, que sumamos em três “preparações”: a) o aprendizado profissional posterior (incluindo os processos de vestibular); b) o exercício profissional imediato; c) a convivência em sociedade ou a prática da cidadania (Brasil, 2006, p. 67).

Essa correlação poderia ser interpretada como mais uma influência das competências sobre a organização curricular brasileira, visto que alguns de seus propositores apontam conclusões semelhantes. No entanto, se a garantia da universalização do ensino médio for considerada uma meta concreta e desejável, as finalidades desse nível do ensino precisam, de fato, garantir os três objetivos listados. Reconhecer isso não é aderir ao pensamento pedagógico dominante, mas disputar os sentidos implicados nesses objetivos, evitando-se as projeções domesticadoras da sociedade civil vinculada ao capital.

Nessa direção, uma primeira relação importante situa-se entre o ensino médio e a vida profissional, que, em função da idade dos estudantes, pode ser simultânea ou posterior a essa etapa



do ensino. Sobre essa temática, as OCNs possuem uma clara diretriz de historicização das questões referentes ao ensino, às ciências e, com destaque, às questões relativas ao trabalho (Brasil, 2006, p. 74). De modo mais aprofundado, as DCNEM propõem o trabalho como um princípio educativo, tanto em autorreferência ao agir pedagógico, como também em seu sentido de reprodução das condições de existência da humanidade. De certa forma, o trabalho seria o fundamento através do qual se poderia explicar as variações históricas nos padrões de economia, cultura e ciência, proporcionando uma visão de totalidade sobre esses fenômenos. *“Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico”* (Brasil, 2013, p. 162).

Em nossa avaliação, essas referências se mostram insubmissas às relativizações, normalmente de ascendência pós-moderna, a que o trabalho com competências normalmente está associado. Ou seja, as DCNEM defendem enfaticamente a possibilidade de lidar com uma visão de totalidade sobre os fenômenos sociais, a partir dos fundamentos ontológicos do trabalho, que, pelas mesmas razões, justificam as formações sociais segundo suas condições históricas concretas. Em seguida, o mesmo documento endossa a pesquisa como princípio educativo, abarcando uma perspectiva diferente e sinalizando para o construtivismo e suas relações com as competências.

Apesar disso, as DCNEM parecem reposicionar no currículo duas dimensões do conceito de qualificação que, segundo a compreensão de Marize Ramos, foram empobrecidas pela dominância do uso das competências nos documentos curriculares: a conceitual e a social (Ramos, 2006, p. 281). Da mesma forma, os enunciados das OCNs e das DCNEM parecem atender a outros compromissos levantados pela autora com base nas teses de Gramsci, que ora reproduzimos:

Gramsci defende o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Isso não com o propósito de reproduzir esses processos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades sócio-culturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando os conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum. (RAMOS, 2006, p. 296)

Esse historicismo metodológico, no que se refere às ciências e aos fundamentos da sociedade em que vivemos, está presente como elemento curricular nos dois documentos analisados. O mesmo aspecto volta a ter importância no que concerne à cidadania, a última das



“preparações” que figuram entre os objetivos do ensino médio. Nesse sentido, os documentos não transmitem uma lógica de adaptação à ordem ou à precarização do trabalho, imanente ao processo de reestruturação produtiva. Ao contrário, como procuramos averiguar, ambos os documentos não interdita pedagogias mais progressistas e nem prescrevem uma visão sobre cidadania restrita à passividade ou obediência. Nas DCNEM está:

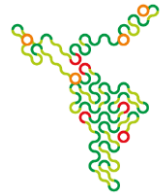
É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. (BRASIL, 2013, p. 167)

Essa citação não só rechaça a tese da secundarização dos conhecimentos atrelada à utilização das competências, como aponta que o acesso a esses conhecimentos é “crucial” para as possibilidades de transformação da realidade social. Por tudo isso, acreditamos que os objetivos propostos ao ensino médio brasileiro são pertinentes a muitos desafios contemporâneos, estando as diretrizes gerais desse ensino propostas de modo amplo e sem animar o apassivamento social.⁷

Fica visível, no geral, uma grande tensão. As proposições curriculares que examinamos se revelaram documentos pedagogicamente ecléticos, e, por esse motivo, toda essa elaboração a que acabamos de nos referir convive com uma defesa de metodologias construtivistas (como a consideração da pesquisa como “princípio pedagógico”) e referências mais diretas ao trabalho com competências.

Essa constatação aponta uma importante controvérsia. Ora, as contestações clássicas à pedagogia das competências tinhamo sentido de expor uma suposta essência inerte frente às transformações recentes da produção capitalista sob direção do neoliberalismo. Porém, tanto as competências quanto os métodos construtivistas, ao aparecerem de modo acessório às diretrizes que expomos anteriormente, o que tende a amenizar a contundência dessas críticas. A não ser que se considere que atitudes inspiradas por essas escolas pedagógicas tenham a força de carregar consigo

⁷Sobre outro contexto e se opondo à pedagogia das competências de modo puro, Marize Ramos escreveu: “Concluimos o quanto a noção de competência é limitada em relação à perspectiva da formação humana, da mesma forma como a ideologia que busca conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e das relações sociais tem seu limite na construção de uma concepção de mundo transformadora” (Ramos, 2006, p. 304). As DCNEM parecem propositalmente querer responder a esse tipo de objeção dirigida ao ensino por competências.



todo o arcabouço teórico de sua formação, a despeito de outras diretrizes dominantes no currículo realmente praticado ou nos documentos oficiais sobre essa matéria.

Acompanhando as compreensões de Marize Ramos, Newton Duarte ou Dermeval Saviani, e nisso não importa tanto as opiniões individuais desses autores, mas as ideias fundamentais da tradição de pensamento do marxismo, a crítica à essência do ensino por competências, ou da tradição construtivista mais amplamente, deve implicar na rejeição sistemática a práticas ou métodos derivados dessas ideias? Essas são escolas que nada têm a dizer sobre o aprender e o ensinar na contemporaneidade por incorrerem em vícios teóricos de origem?

Não responderemos a essas questões a partir de opiniões próprias, mas com base nos documentos examinados. Para eles, as transformações no cotidiano de vida das pessoas introduzidas pela cada vez mais crescente presença de aparatos da informática (informacionais, comunicacionais, etc.), o que inclui as experiências profissionais, embora não estejam limitadas a elas, e sugere uma atualização de metodologias no processo educacional. Nesse movimento, em busca de novas metodologias justificadas pela emergência desse fenômeno, as OCNs e DCNEM buscaram recursos na tradição construtivista e no ensino por competências.

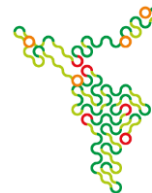
Finalmente, é importante notar que a eventual rejeição a esses aportes do construtivismo, ainda que utilizados de modo segmentado, criam um vazio que precisa mobilizar as energias criativas de seus críticos, pois não é possível simplesmente desprezar os impactos que as novas tecnologias possuem, não na hipotética “vida após a escola”, mas presentemente no cotidiano dos estudantes, professores e suas famílias.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 3 – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.



FALLEIROS, I. “Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania.” In NEVES, L. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

FREITAS, L. C. de. “Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?”. **III Seminário de Educação Brasileira**. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Simpósio: PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional, fev 2011.

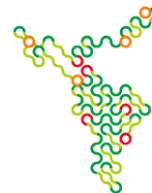
_____. “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.” **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 33, nº. 119, abr-jun 2012.

LOPES, A. C. “Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?” **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: nº 26, mai-ago 2004.

_____. “Discursos nas políticas de currículo.” **Currículo sem fronteiras**. Vol. 6, nº 2, jul-dez 2006.

MAINARDES, J. “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação & Sociedade, vol. 27, nº 94, jan/abr 2006.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.



A CONSTRUÇÃO DO CADERNO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM SOB O CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR DO PARANÁ (2011-2014)

Jeferson Rodrigo da Silva¹

Resumo: em 2011, a secretaria de educação do Paraná elaborou um documento curricular intitulado “Caderno de expectativas de aprendizagem” cujo objetivo era, para os governantes, melhorar a qualidade da educação estabelecendo parâmetros comuns em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em todo o estado. Seguindo o modelo de currículos padronizados que se disseminou por vários estados nas últimas décadas, este documento foi interpretado como uma retomada das políticas educacionais com características neoliberais que viria para substituir a reforma curricular da década anterior que resultou na criação das “Diretrizes curriculares orientadoras da educação básica” do estado. O objetivo deste texto é discutir o processo de construção do caderno de expectativas a partir de uma perspectiva construcionista social que possa situar o documento historicamente no movimento de reformas educacionais dos últimos tempos considerando o seu propósito central de regular a prática docente. Embora o material tenha sido construído para todas as disciplinas da grade curricular, faremos a discussão a partir da História abordando algumas das especificidades dessa disciplina escolar no estado considerando elementos mais gerais do processo de reforma. Acreditamos que este trabalho pode contribuir com a compreensão das grandes transformações pelas quais tem passado a educação formal recentemente no Brasil.

Palavras-chave: Expectativas de aprendizagem. Currículo. História escolar.

The construction of “caderno de expectativas de aprendizagem” under the curricular reform context of paran  (2011-2014)

Astract: in 2011, the Paran  Department of Education developed a curriculum document entitled "Caderno de Expectativas de Aprendizagem", whose objective was for the government to improve the quality of education by establishing common parameters for content that should be worked across the state. Following the model of standardized curricula that has spread through several states in recent decades, this document was interpreted as a resumption of educational policies with neoliberal characteristics that would replace the curricular reform of the previous decade that resulted in the creation of "Diretrizes curriculares orientadoras da educa o b sica". The purpose of this paper is to discuss the process of constructing the expectations book from a social constructionist perspective that can situate the document historically in the educational reform movement of recent times considering its central purpose of regulating teaching practice. Although the material has been constructed for all disciplines of the curriculum, we will make the discussion from History, addressing some of the specificities of this school discipline in the state considering more general elements of the reform process. We believe that this work can contribute to the understanding of the great transformations that have recently undergone formal education in Brazil.

Keywords: Learning Expectations. Curriculum. School history.

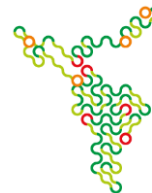
¹ Doutorando no Programa de P s-gradua o em Educa o da UNICAMP sob orienta o da professora Dr . Maria do Carmo Martins.



Quando discutimos acerca das reformas educacionais, é possível dizer que uma forte tendência de produção coletiva de materiais e documentos vem ocorrendo no Brasil desde o processo de redemocratização ocorrido na década de 1980. É neste sentido de uma onda de reformas que os governos do Paraná efetivaram, ao longo das últimas décadas, uma série de ações que, apesar das diferenças e particularidades de cada momento, relacionaram a elaboração e implementação das reformas à melhoria da qualidade da educação e ao envolvimento de muitos agentes nos processos de construção e implementação de documentos curriculares.

Neste trabalho, buscamos problematizar um momento mais recente dessa onda de reformas, referente à construção do “Caderno de expectativas de aprendizagem” para a disciplina escolar História, publicado em maio de 2012 pela Secretaria de Educação do Paraná, com base em um conjunto de documentos relacionados à sua construção e autores de referência no campo de pesquisas sobre as reformas curriculares (GOODSON, 2002; 2013; POPKEWITZ, 2001). De maneira geral, o documento se apresenta como uma contribuição para o avanço da qualidade do ensino estabelecendo parâmetros comuns em relação aos conteúdos que devem ser trabalhados em todo o estado (PARANÁ, 2012). Fazendo uso das interpretações de Goodson (2002, p.48-49), entendemos que essa relação entre “qualidade” e “parâmetros comuns” permite compreendermos o material como produto de uma dada racionalidade técnica que acredita ser possível prescrever objetivos mensuráveis visando a eficácia da escolarização na forma de receituário. O caderno de expectativas é, por isso, um instrumento de implementação curricular altamente eficaz embora essa característica não esteja atrelada simplesmente àquilo que o documento define como conteúdos essenciais.

Historicamente, prescrever objetivos mínimos de aprendizagem sob a forma de conteúdos e temas se tornou algo bastante recorrente nas reformas curriculares dos estados brasileiros nas últimas décadas (OLIVEIRA; FREITAS, 2012). No caso do Paraná, o caderno foi interpretado como um tipo de currículo escrito muito limitado que, inevitavelmente, era comparado a um documento curricular anterior, denominado “Diretrizes curriculares orientadoras da educação básica” (PARANÁ, 2008) pelo fato de estas serem consideradas até hoje, entre muitos profissionais da educação no estado, um referencial importante de orientação para o trabalho docente. Essa questão não será abordada no texto, mas para situar melhor o leitor, as diretrizes foram construídas



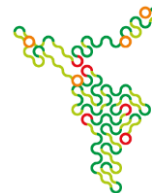
entre 2003 e 2009, como parte de um movimento de reforma educacional desencadeado na gestão de Roberto Requião (2003-2010), enquanto o caderno foi elaborado logo no primeiro ano da gestão Beto Richa (2011-2014).

Estas informações são pertinentes porque o caderno definiu um receituário de conteúdos mínimos seguindo a lógica dos descritores das avaliações de larga escala, como o SAEB por exemplo, instituindo maior objetividade àquilo que deve ser ensinado se compararmos aos temas apresentados nos anexos das diretrizes (PARANÁ, 2008). Além disso, a construção do caderno, inserida nas ações de reforma da nova gestão, gerou uma sensação de “rompimento” com os processos anteriores. Neste sentido, a ideia de que o caderno pudesse ser um substituto das diretrizes tomou corpo em alguns textos que se propuseram a refletir sobre o material (APP, 2011; GURSKI, 2015; CALDAS, 2016).

O “Caderno de expectativas de aprendizagem” é um documento digital de 104 páginas com listas de objetivos na forma de frases numeradas que indicam, para todas as disciplinas, quais conteúdos deveriam ser aplicados pelos professores. O principal argumento para a existência desse caderno era a necessidade de continuar a implementação das diretrizes curriculares por meio de padronização dos conteúdos e temas que os professores deveriam trabalhar (PARANÁ, 2012, p.5).

Esse argumento se sustentava em um discurso de melhoria da qualidade da educação no estado visando transformá-la na melhor do Brasil (PARANÁ, 2011b). Essa busca de melhoria estava atrelada a planos de metas semestrais que prescreviam objetivos claros pautados no tom de urgência para a modernização do sistema educacional com vistas a formação de sujeitos críticos, participativos, transformadores da realidade e capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade, algo que, na visão dos gestores, atrelava-se à elevação do IDEB (PSDB, 2011, p.114). Assim, a mesma lógica de receituário utilizada para justificar a pertinência do caderno aparecia no estabelecimento das metas que todos deveriam cumprir nos prazos determinados.

Foram publicados quatro planos de meta entre os anos de 2011 e 2012 com ações direcionadas ao aprimoramento da avaliação que previam a elaboração do caderno e a sua utilização como referência para a construção de um sistema de avaliação da aprendizagem em larga escala de abrangência estadual. Referências ao caderno aparecem pela primeira vez no plano de metas do 1º semestre de 2011 que afirmava a necessidade de “[...] estabelecer critérios de avaliação, verificação e potencial de aprendizagem, para o processo de ensinar e aprender, dos alunos da rede estadual”



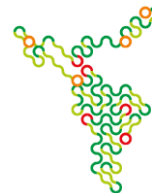
(PARANÁ, 2011b, p.5). Nesse momento, o material era identificado como “Caderno critérios de avaliação” indicando que sua construção seria feita de maneira coletiva envolvendo, inclusive, os próprios professores no processo.

De modo geral, o caderno foi elaborado inicialmente por técnicos do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação apenas como uma lista de expectativas numeradas, seguindo a divisão de conteúdos estruturantes e básicos presentes nas diretrizes estaduais (PARANÁ, 2008). Este é, inclusive, um dos argumentos utilizados no caderno para justificar a continuidade na implementação desse documento curricular. No caso da disciplina escolar História, essa elaboração foi feita com base nos temas de cada ano escolar, o que permitiu a organização das expectativas não apenas pela cronologia clássica da História centrada continente europeu, mas também orientadas por assuntos que perpassavam essa divisão dos períodos históricos como, por exemplo, a diversidade cultural, as relações entre campo e cidade, o trabalho, a formação dos estados nacionais e das instituições sociais (PARANÁ, 2008; 2012).

Como parte do conjunto de metas, estas listas foram submetidas à “validação” dos professores em um evento de formação continuada ocorrido na semana pedagógica de julho de 2011. Neste momento, foram entregues as listas iniciais de expectativas, já identificadas como “Caderno de expectativas de aprendizagem” e uma ficha de sugestões que limitava as contribuições dos docentes à adição, modificação, substituição ou supressão de alguma expectativa.

A mensagem de apresentação do documento que acompanhou aquela primeira versão sintetizava os propósitos do caderno ressaltando a responsabilidade que os professores teriam naquele evento de formação continuada. Entre os objetivos centrais estavam: aprimorar os processos avaliativos em sala, continuar a implementação das diretrizes curriculares estaduais, padronizar as seleções de conteúdo com base em um direito de aprendizagem do aluno, normalizar as práticas docentes, qualificar o processo educativo e servir de referência para a elaboração de um sistema estadual de avaliação (PARANÁ, 2011a) que depois viria a se tornar o “Sistema de avaliação da educação básica do Paraná”, mais conhecido como SAEF.

Existe um forte apelo às atribuições docentes no convite para a participação coletiva. Evidentemente, essa estratégia era uma forma de inserir os professores no debate, mas de maneira que a sua capacidade de ação estivesse condicionada a pequenas incursões sobre as frases elaboradas anteriormente pelos técnicos. Apesar disso, o tempo de reflexão curto e as limitadas



possibilidades de sugerir mudanças não contradizem o elevado índice de adesão ao processo que, se interpretado sob o enfoque da profissionalização docente, na relação entre poder e conhecimento (POPKEWITZ, 2001), implica em questionarmos a relevância daqueles compromissos, amplamente disseminados, em relação à subjetividade dos professores.

Considerando a análise de alguns materiais produzidos nesse momento de construção do caderno para a disciplina escolar História, o aparecimento desse material gerou certa insatisfação que, de maneira geral, foi explicitada na forma de textos anexados às fichas de sugestão preenchidas de acordo com os roteiros. Entendemos, porém, que as condições de intervenção e a própria ideia de profissionalização docente que se configura nesses processos contribuíram para que, nos manifestos, os professores de História tomassem a existência do caderno como algo dado (GOODSON, 2002, p.24). É neste sentido que interpretamos o medo de uma possível substituição das diretrizes estaduais; as solicitações de reordenamento dos descritores de maneira cronológica, seguindo a organização dos livros didáticos; a explicitação de problemas técnicos que dificultariam a efetivação da proposta como a falta de materiais de apoio; a insuficiência de carga horária da disciplina e a necessidade de reduzir o número de alunos em sala.

Considerando o pensamento de Ivor Goodson, suspeitamos que essas evidências sejam decorrentes de uma perspectiva mistificada de currículo, historicamente assentada na subjetividade dos professores (GOODSON, 2002, p.27-28) que constitui os sentidos da atuação nos espaços sociais da reforma destinados a eles (POPKEWITZ, 2001) como, por exemplo, aquele em que se prioriza a discussão sobre a aprendizagem e as boas práticas de ensino. Se pudermos considerar essa hipótese válida, então o “Caderno de expectativas de aprendizagem” tem uma importância maior do que apenas prescrever expectativas para avaliações externas, mas também de qualificar as possibilidades de ação do professor para a discussão dos processos de aprendizagem específicos das disciplinas escolares.

A operacionalização aproveitou o modelo de formação continuada utilizado em anos anteriores acionando uma estrutura burocrática semelhante àquela usada na construção das diretrizes. Talvez isso explique o sucesso dessa etapa, realizada em um dia, com o envolvimento significativo de professores e técnicos. Para a disciplina escolar História, foram obtidas 785 sugestões de todo o estado que depois foram selecionadas e sistematizadas pelos técnicos da SEED para utilização na última etapa de construção realizada no mês de outubro.

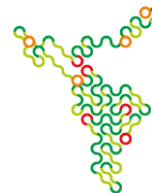


Mais uma vez, a estruturação do ensino em disciplinas escolares contribuiu muito para esse processo ocorrer da forma como relatamos porque permitiu que os aspectos centrais da reforma fossem transformados em discussões fragmentadas pelas especificidades da História escolar e internalizadas nos problemas técnicos das escolas (GOODSON, 2013, p.30-31).

Os manifestos dos professores impactaram as ações daquela gestão que, no mínimo, vinham a público reafirmar a pertinência do material ou utilizavam recursos discursivos para minimizar as resistências e construir consensos. Esse é um dos motivos que justifica a mudança de “critérios de avaliação” para “expectativas de aprendizagem” considerando que esta adequação ocorreu internamente em algum momento antes do evento de formação ocorrido em julho. Outro aspecto se refere à mobilização do sindicato de professores que solicitou maiores esclarecimentos dos gestores acerca da construção de um documento que, em seu entendimento, estaria alterando – ou até mesmo substituindo – os pressupostos das diretrizes curriculares produzidas em um longo processo de participação coletiva (APP, 2011). A resposta dos gestores naquele momento esteve pautada no conjunto de argumentos da mensagem entregue junto à primeira versão das expectativas na semana pedagógica de julho (PARANÁ, 2011c), explicitando a convicção de que as proposições apresentadas até aquele momento seriam suficientes para reverter o clima de ruptura e conseguir a estabilidade necessária para a oficialização do documento.

Para finalizar, é importante percebermos que o caderno de expectativas está inserido em um movimento de reforma local com grande influência de movimentos mundiais para a mudança. Podemos perceber essas forças, por exemplo, na necessidade de associar qualidade aos índices de avaliações externas. Considerando as análises de Ivor Goodson (2013, p.25), entendemos que esses processos se inserem em uma onda de reformas que busca a transformação das escolas em motores de eficiência sob as exigências de organismos multilaterais como o Banco Mundial que estabeleceu, nas cláusulas de um contrato de empréstimo firmado com o estado (PARANÁ, 2013), a necessidade de realizar avaliações externas com base em listas de descritores padronizados. Também é importante observarmos como a definição de expectativas acompanha os movimentos de reforma nacional que vieram, posteriormente, a definir os direitos de aprendizagem da base nacional comum curricular (MELLO, 2015).

Embora a disciplina escolar História não fosse objeto das avaliações externas, a forma como se desdobraram as ações não isentaram essa disciplina, e nem os seus professores, dos processos



globais materializados nas estratégias desses governantes. Por isso a relevância de refletirmos sobre esse documento curricular e o espaço social que foi destinado ao professor de História na sua construção.

Referências

APP. **App e Seed discutem semana pedagógica.** 02 ago. 2011. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/?p=8870%2F&print=print>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CALDAS, Luiz Américo Menezes. **Análise das diretrizes curriculares da educação básica do Paraná: Ciências (2004-2008).** 2016, 146 f. Dissertação (mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2016.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GURSKI, Luciano de Lacerda. **Licenciatura em educação física e os documentos oficiais da educação básica do estado do Paraná (2008-2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de lutas nas escolas.** 2015, 182 f. Dissertação (mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Base nacional comum, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. **Boletim do laboratório de ensino de História** – UEL. Londrina, n.76-77, nov. /dez. 2015.

OLIVEIRA, Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História hoje**, v.1, n.1, p. 269-304, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica: História.** Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Caderno de expectativas de aprendizagem:** versão para a semana pedagógica de julho de 2011. Curitiba: SEED, 2011a.

_____. **Plano de metas:** 1º semestre de 2011. Curitiba: SEED, 2011b.

_____. **Esclarecimentos sobre o caderno de expectativas de aprendizagem.** 03 ago. 2011c. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2668>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. **Caderno de expectativas de aprendizagem.** Curitiba: SEED, 2012.

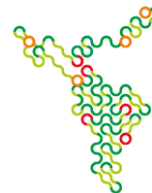
_____. **Contrato de empréstimo nº8201 – BR e contrato de garantia do projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná – Banco Mundial.** Curitiba: SEPL, 2013.



Universidade do Extremo Sul Catarinense

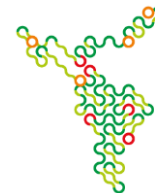
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PSDB. **Beto Richa**: metas de governo (2011-2014). Curitiba, 2011.



A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA E SUAS ATUALIZAÇÕES: (RE)SIGNIFICADOS DOS SABERES DOCENTES

Maria Helena Tomaz¹

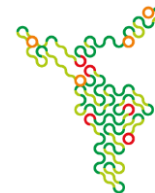
Resumo: A pesquisa em curso configura-se no âmbito do Doutorado em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho, tendo como objeto de estudo a constituição dos re(significados) dos saberes docentes, relativos aos princípios teórico metodológicos expressos na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Com este interesse, o público-alvo principal são professores atuantes em sala de aula na educação básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual. O procedimento metodológico adotado assume uma tipologia de abordagem qualitativa para compreender o objeto de estudo, relevando-se um trabalho em extensão por meio de questionário, e um trabalho em profundidade por meio de grupos focais sustentados na sistematização da análise documental da atualização da PCSC e na percepção dos professores participantes no estudo, respetivamente. Assim, a discussão crítica sobre as (re)significações dos saberes docentes, no âmbito dos fundamentos da proposta, incide diretamente na relação que constroem, ou não, com as suas práticas pedagógicas nas escolas, que no que lhe concerne, constitui-se no grande desafio do processo de implantação da PCSC. Os aportes teóricos de Goodson (1997, 2001), Lopes (2004), Moreira e Silva (2000) Pacheco (2002, 2005) e Zotti (2004) em relação à temática currículo, bem como os estudos de Thiesen (2013) e as produções de Paim (2007), Peres (2008) e Peres e Torriglia (2012) sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina fundamentam a pesquisa. Os estudos de Ball (1998), Ball, Maguire e Braun (2016) sobre os processos de produção, adaptação, resistência no desempenho de políticas nas escolas, e as considerações de Arroyo (2011), quanto à concepção de currículo como campo de disputas e suas implicações são também contribuições para a discussão.

Palavras-chave: Currículo. Saberes. Práticas.

The Curricular Proposal of Santa Catarina's basic education and its updates: (re) meanings of teaching knowledge

Astract: The current research is part of the Doctoral Program in Curricular Development of the University of Minho, with the purpose of studying the constitution of the re (meanings) of teaching knowledge, related to the theoretical methodological principles expressed in the Curricular Proposal of Santa Catarina (PCSC). With this interest, the main target audience are classroom teachers in basic education in the Early Years of Elementary School in the state public network. The methodological procedure adopted assumes a typology of a qualitative approach to understand the object of study, highlighting a work in extension through a questionnaire, and an in-depth work by means of focus groups sustained in the systematization of the documentary analysis of the PCSC update and in the perception of the teachers participating in the study, respectively. Thus, the critical discussion about the (re) significations of teacher knowledge, within the framework of the proposal, focuses directly on the relation they construct or not with their pedagogical practices in

¹Universidade do Minho/UMINHO, Braga, Portugal e Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Florianópolis, Brazil



schools, that in what concerns him, of the PCSC implementation process. Theoretical contributions of Goodson (1997, 2001), Lopes (2004), Moreira e Silva (2000) Pacheco (2002, 2005) and Zotti (2004) in relation to the curriculum theme, as well as Thiesen's studies (2013) and productions of Paim (2007), Peres (2008) and Peres and Torriglia (2012) on the Curricular Proposal of Santa Catarina base the research. The studies of Ball (1998), Ball, Maguire and Braun (2016) on the processes of production, adaptation, resistance in the performance of policies in schools, and Arroyo's (2011), regarding the conception of curriculum as a field of contention and its implications are also contributions to the discussion.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Practices.

O interesse em aprofundar conhecimentos em torno dos significados e sentidos construídos pelos profissionais da educação na sua prática pedagógica, tendo como objeto de estudo a constituição dos saberes docentes da educação básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relativos aos princípios teórico-metodológicos expressos na Proposta Curricular da Educação Básica de Santa Catarina geraram o registro de considerações iniciais expressas nesse texto que configuram-se como parte integrante da investigação em andamento no âmbito do Doutorado em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho. O procedimento metodológico adotado na investigação assume uma tipologia de abordagem qualitativa com um trabalho em extensão por meio de um questionário direcionado aos professores efetivos que atuam diretamente em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de ensino, e o trabalho em profundidade por meio de grupos focais sustentados na sistematização da análise documental das edições da PCSC e na percepção dos professores participantes no estudo. As implicações de um estudo como este incidem em diferentes âmbitos que permeiam as investigações no campo da educação básica dos anos iniciais a partir do desenvolvimento de propostas curriculares: políticas educacionais e curriculares, processo de constituição de saberes dos profissionais da educação, prática pedagógica e as contribuições da formação continuada. Dessa forma, é imprescindível inicialmente mobilizar o olhar para os complexos processos de escolarização¹ no Brasil, as reformas

¹ Nesse contexto o termo escolarização para a pesquisadora assume duplo sentido, porém intimamente relacionados. Num primeiro, a escolarização designa o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar. Em outra acepção, pode significar também o processo de produções de referências sociais tendo a escola, ou outra forma de transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de sentidos e significado.



educacionais e políticas curriculares materializadas ao longo da história para poder contextualizar essa investigação.

Zotti (2004) realizou um significativo trabalho de pesquisa sobre a sociedade, a educação e o currículo no Brasil do período dos jesuítas aos anos de 1980, em que pontua elementos da história da educação brasileira, destacando que “a organização escolar brasileira, por meio de diversos mecanismos, entre eles as definições curriculares oficiais, historicamente negou à maioria de seus cidadãos o direito ao conhecimento” (Zotti, 2004, p. 213). Diante desse panorama, é imprescindível considerar um conjunto de condições materiais que fundamentaram a organização do Estado no Brasil, e, por conseguinte, foram basilares na proposição de políticas educativas e curriculares durante a construção histórico-social do processo de escolarização no país, direcionando olhares diferenciados para os diferentes contingentes populacionais inseridos neste processo desde o período da colonização. Nessa perspectiva, o processo de escolarização no Brasil se desenvolveu coexistindo com realidades históricas, sociais, políticas e ideológicas que foram produzindo referências sociais, modos de socialização e transmissão de conhecimentos, bem como o reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diferentes sujeitos sociais. Essa cultura escolar foi sendo construída com tempos, espaços, sujeitos, materialidades e formalidades das práticas pedagógicas escolares de uma forma complexa. Articuladas a este processo, concepções de currículo foram subsidiando discursos teóricos, documentos curriculares, propostas político-pedagógicas locais e práticas existentes nas escolas de Educação Básica, em que se deu a inserção de diferentes sujeitos, sob o prisma social, cultural, étnico-racial e de gênero permeadas por movimentos de mudanças e permanências, marcados pelas relações de poder, de embates, de lutas e de silenciamentos.

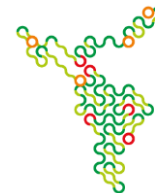
Com este entendimento, torna-se desafiador e imprescindível estabelecer complexas relações entre as condições materiais, os enfrentamentos realizados pelos sujeitos envolvidos no processo relativo as produções históricas das políticas educativas, políticas curriculares e do currículo oficial no Brasil. E também compreender como se deu o estabelecimento de políticas curriculares tendo o currículo como campo político-pedagógico permeado pelas diversas e complexas relações entre os sujeitos, entre os conhecimentos e a realidade - social, econômica, política e cultural situada num determinado tempo e lugar – entendendo-o como campo dinâmico e dialético em constantes confrontos, em que vão se constituindo os processos de seleção, produção,



apropriação ou não do conhecimento. Essa compreensão implica considerar articulações e desarticulações existentes nas políticas curriculares, nos seus fundamentos e nas práticas de atuação que, por conseguinte envolvem conforme Ball, Maguire e Braun (2016) permanentes tensões, intervenções e resistências, oferecendo a possibilidade de uma apropriação reflexiva do processo de criação e recriação, interpretação e reinterpretação de atuações das políticas educativas e curriculares, permeado por uma série de dimensões contextuais que compõe a tessitura educacional brasileira. Nessa perspectiva, o professor atuante na sala de aula se constitui como um dos protagonistas da política educativa e curricular, realizando o que pode dentro dos limites que enfrenta, das possibilidades que agrega ao seu fazer educativo, dos saberes que significa e (re)significa a partir dos recursos disponíveis que possui.

A Proposta Curricular de Santa Catarina e as implicações das (re)significações dos saberes docentes

No Brasil, a constituição histórica da trajetória das políticas educativas, mais especificamente em relação a educação básica, tem sido marcada pela descontinuidade e pela gestão de políticas conjunturais de governo em detrimento de um planejamento de políticas públicas de Estado. Essa dinâmica de desarticulação atinge as reformas educacionais com contínuas mudanças nas legislações, nas formas de financiamento da educação e na relação entre as diferentes instâncias de gestão. E, por conseguinte, as políticas curriculares, ao longo desse percurso vem assumindo centralidade nas reformas educacionais como um dos eixos de mudança envolvendo documentos de orientação curricular, aportes teóricos adotados, sistemas de avaliação e proposição de formações iniciais e continuadas para professores. Nesse contexto de complexas atuações ao longo da história da escolarização brasileira o movimento de elaboração de propostas curriculares estaduais iniciou pelos idos da década de 80, inserido num contexto de reivindicações dos profissionais da educação e confrontos teóricos na busca da construção de propostas educacionais alternativas, caracterizada pela resistência contra a pedagogia tecnicista existente. A luta pela formulação e implementação de políticas públicas inseridas na mobilização pela recuperação do Estado de Direito, em oposição ao regime militar instaurado, foi uma alavanca tensionada para novas conquistas. Assim, as reformas curriculares realizadas no Brasil a partir dos meados da década de 90, conectadas com outras



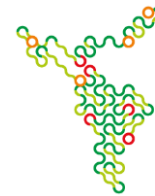
reformas curriculares realizadas em vários países do ocidente nesse período, têm-se constituído como processo contínuo porém complexo e permeado por contradições, pautados na discussão da ressignificação do espaço pedagógico e a constituição de uma nova cultura escolar. Inserida nesse contexto, a Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC² - como política pública para a rede de ensino estadual, foi se constituindo. Desde sua primeira versão, o objetivo central atribuído à PCSC é constituir-se como um documento referencial, teórico e metodológico alicerçado na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico-cultural, que orienta o conjunto de pressupostos teórico-pedagógicos das sucessivas versões do documento e se constituem como desafio à práxis educativa dos professores da rede pública estadual. Nesse processo, caracterizado por uma trajetória de construção coletiva ao longo de mais de 25 anos, foram produzidos documentos norteadores para o currículo a partir da materialização das atualizações da PCSC.

Esse processo, embora possa ser considerado contínuo desde a segunda metade da década de 1980 até os dias atuais, passou por alguns momentos de maior atividade, dentre os quais se podem ressaltar: o momento de elaboração, entre 1988 e 1991; o de revisão e aprofundamento, entre 1996 e 1998; e o de elaboração dos estudos temáticos, entre 2003 e 2005. (...) A orientação era muito clara – deveria ser uma proposta curricular sustentada nos princípios do materialismo histórico e dialético como filosofia e na abordagem histórico-cultural como abordagem pedagógica. (...) A opção por essa perspectiva filosófica e pedagógica está registrada nos vários cadernos publicados entre 1991 e 2005. (THIESEN, 2013, p. 5-19)

Sendo assim, desde a primeira publicação em 1991, a PCSC vem sendo tema de discussões, visando o aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica. Durante o período de 2013 e 2014, visando agregar ao currículo as novas demandas oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica³, a atualização da PCSC tornou-se necessária em face do conjunto dessas diretrizes e de demandas das redes de ensino do Estado de Santa Catarina. Assim,

² No decorrer do texto adotarei a sigla PCSC para denominar a Proposta Curricular de Santa Catarina.

³ Trata-se de Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação Especial, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar.



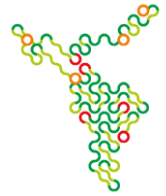
produzida de forma participativa e envolvendo profissionais tanto da Educação Básica como Superior, suas modalidades e áreas do conhecimento, assim como de representações dos movimentos sociais, a Proposta expressa a diversidade de ideias e abordagens que caracterizam as pessoas que a construíram e os grupos que representam.[...] A presente atualização resulta, pois, da atividade coletiva de diferentes grupos de professores e gestores educacionais provenientes das redes de ensino estadual, municipais, federal e privada. (SANTA CATARINA, 2014, p.20)

Segundo os registros na atualização da PCSC Formação Integral na Educação Básica-2014, a metodologia utilizada na atualização da proposta englobou reuniões preliminares envolvendo a equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação, professores das áreas do conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares e especialistas. Estrategicamente, cinco seminários presenciais foram constituídos pelo que foi denominado grupo de produção com representatividade em termos de áreas de conhecimento, regiões do Estado, modalidades de educação, redes e níveis de ensino e etapas da Educação Básica. O grupo de produção foi composto mediante processo seletivo, via edital, com aproximadamente 200 profissionais da educação. Integrada no trabalho do grupo de produção, uma plataforma na internet foi utilizada para que mais professores das redes de ensino pudessem, à distância, acompanhar o trabalho do grupo de produção e contribuir no processo de elaboração dos textos, a partir do acesso às webconferências, aos textos anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina, a fóruns e textos complementares que compuseram a totalidade do material de apoio para este movimento de atualização. Finalizada essa etapa de produção, um dos grandes desafios dessa jornada de atualização da PCSC é:

aproximar o que propõe teórica e metodologicamente das salas de aula e da gestão escolar, ou seja, dialogar diretamente com professores, coordenadores pedagógicos, especialistas e diretores, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as atuais demandas educacionais em suas práticas pedagógicas. (SANTA CATARINA, 2014, p.21)

Em todo o processo de formulação e atualização da PCSC percebe-se o destaque dado à importância da efetivação da proposta, enquanto produção coletiva fundamentada na diretriz teórico-filosófica e metodológica definida. Dessa forma, ao retomar a PCSC em 2014, o grupo de produção revisitou os fundamentos teóricos e metodológicos do documento, considerando que:

Nas diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente



por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade. (SANTA CATARINA, 2014, p.33)

E com a oficialização do documento final da atualização da PCSC realizada em 2014, os anos posteriores foram direcionados para o planejamento e execução de uma extensa socialização entre os professores atuantes nessas instituições. Para tanto, a proposta da Secretaria de Estado da Educação engloba ações como a Formação Continuada, a formação dos Núcleos Temáticos, os Grupos de Estudos por Gerências Regionais de Educação/GEREDs e as parcerias com as Instituições de Ensino Superior, no intuito de fortalecimento das Licenciaturas. Considerando todo esse processo de tessitura e produção dos eixos epistemológicos e metodológicos norteadores da PCSC e dialeticamente, os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas que tecem as suas práticas cotidianas a partir de redes. Dessa forma, é importante considerar que

os pressupostos ideológicos da construção do currículo, nas suas diversas fases, tornam o professor num decisor político, exigindo dele uma atitude de permanente parceria, que lhe advém quer da sua profissionalidade, quer dos espaços de autonomia curricular, que não são conquistados, mas politicamente decretados. O currículo é construído, assim, pela partilha de tomadas de decisão em que o professor intervém activamente num processo, no qual não fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica. E, nesse sentido, “a educação é intrinsecamente política, mesmo nos seus caminhos mais práticos e tortuosos. (PACHECO, 2002, p. 145)

Nessa perspectiva, toda proposta curricular traz consigo “lugares de fala” e uma gama de valores, dificuldades, confrontos e contradições que a constitui, e o currículo que propõe configura-se como um caminho a ser construído. Necessariamente, enquanto política pública indica diretrizes, porém exige condições materiais concretas que assegurem processos de transformações, em que professores tenham acesso e se apropriem do conhecimento produzido, para significarem e ressignificarem seus saberes, para repensarem suas práticas e atuarem como sujeitos. Para que possam, para além da implantação de currículos ou aplicação de propostas, atuarem efetivamente na sua concepção, construção e consolidação. Com essa premissa, Paim (2007) ao investigar a primeira versão da PCSC de 1991, destaca que sua finalidade era ser um documento referencial de redemocratização da sociedade catarinense, diferenciando-se do currículo vigente na época da ditadura. Essa busca de esclarecimento sobre como se daria essa redemocratização, circunscrita no documento, possibilitou a autora historicizar a construção da PCSC de 1991 “ao perceber os sujeitos envolvidos e suas formas de participação, bem como os conflitos e as contradições do



processo” (Paim, 2007, p. 167). Por conseguinte, ao optar pelos pressupostos teórico-metodológicos expressos na PCSC, Peres e Torriglia (2012) destacam que implica estabelecer posicionamentos e consequências na práxis educativa, diretamente relacionadas com as condições objetivas de sua compreensão e efetivação. E essa clareza teórica, principalmente para os professores de sala de aula, envolvidos diretamente na atuação da política curricular se estabelece como mais um limite à efetivação das proposições da Proposta.

Abordar os conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem de forma abstrata pode conduzir os educadores à compreensão desses conceitos como desvinculados da realidade objetiva. A consequência dessa perspectiva para a atividade seria o desenvolvimento de um pragmatismo cego, conforme Duarte (2004), devido os ideais de um dever-ser para a educação não estarem alicerçados em ações coerentes, sem a clareza de sua direção e de seus resultados, ou seja, do seu compromisso ético-político (PERES, 2008, p. 85).

Essa questão nos leva a considerar que é no cotidiano da escola, no movimento da formação, no desafio de se pensar o currículo que se vive, nas tensões de se entender a educação que a proposta curricular e seus eixos norteadores vão sendo efetivados. E nesse campo pertinente às propostas curriculares para a educação, consideráveis estudiosos como Arroyo (2011), Goodson (1997, 2001), Moreira e Silva (2000) e Pacheco (2002, 2005), trazem à tona diferentes elementos e complexidades existentes no processo de atuação da política curricular, entre eles o currículo como “território em disputa” em que estão inseridos os professores no contexto educacional. Concebendo a proposta curricular como política pública de educação a partir de um marco legal, e ao mesmo tempo como prática curricular, a perspectiva de atuação desse professor é vista como fator essencial no processo de discussão e atuações dessa política.

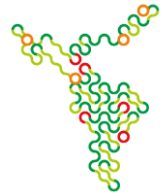
Com essa perspectiva e sem desconsiderar a importância de estudos e investigações que consideram como currículo experiências sociais fora da instituição escolar, o eixo dessa pesquisa defende a centralidade do currículo a partir do lócus da escola, e entende o currículo como o lugar onde se concretizam as ações decorrentes das políticas curriculares locais e nacionais (Pacheco, 2005; Macedo e Pacheco, 2006). E com esse pressuposto, a investigação se circunscreve nos (re)significados dos aportes teóricos e metodológicos que norteiam a PCSC atribuídos pelos professores em duas dimensões que se entrelaçam: na sua prática pedagógica e na formação continuada. Na primeira dimensão considera-se a particularidade e a importância do conhecimento da sala de aula e seu entorno como o “lócus” onde o professor e sua ação dão materialidade às suas



concepções existentes. Na segunda dimensão, a formação continuada é entendida como lugar de busca de esclarecimentos sobre as concepções existentes na proposta, que envolvem outros agentes educacionais presentes nas escolas caracterizadas como ambientes de ensino permeadas pelas relações entre teoria e prática e pelas relações entre seus profissionais que atuam no contexto escolar e que tecem uma rede colaborativa e de confrontos sobre conhecimentos, saberes e práticas.

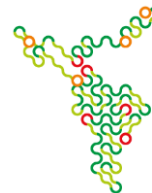
Dessa forma, tratar do contexto em que essa investigação se circunscreve, implica caminhar no sentido de entender que na escola estão presentes as formas como se vão instituindo, organizando, solucionando, particularizando as questões postas por uma proposta curricular, produzida em outras instâncias, e que essa, por sua vez, vai sendo articulada com diferentes concepções sobre o ensino, aprendizagem e currículo, experiências pessoais e coletivas, interesses e intenções políticas, visões de mundo, de homem, de educação, visões sobre a função da escola e as suas relações com a sociedade, entre outros. Dessa forma, as políticas curriculares são constituídas intrinsecamente, de propostas e práticas curriculares em que, neste caso, conforme Lopes (2004, p. 111), está em jogo um “processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados”, que vão estabelecendo modos de transformação de seus conteúdos em conhecimentos a serem ensinados nas escolas, e também articulações entre a proposta curricular e o ambiente da prática educativa. Assim, a PCSC de esfera governamental, é entendida como espaço privilegiado de produção de sentidos ao ser elaborada, mas tendo em mira os lugares da prática, que também são produtores de sentido. Nessa linha de pensamento, é nos significados e sentidos, atribuídos no cotidiano profissional de professores, que as compreensões individuais e coletivas sobre os eixos epistemológicos e metodológicos norteadores da PCSC estão sendo desenhadas e redesenhadas por seus atores/autores, a partir dos espaços em que atuam, nos papéis que assumem no processo pedagógico e nas suas estratégias pessoais de atuação. O currículo é construído e reconstruído, também por professores e alunos na instituição escolar, a qual está permeada de valores, concepções, crenças e (pré) conceitos, acerca do professor, do aluno, do ensino, da aprendizagem; por conseguinte, o currículo como elemento constituinte e construtor da escola é instância viva de todo esse processo.

Destaca-se ainda, que tanto no plano das políticas educacionais curriculares como no campo das práticas curriculares, sentidos diversos são produzidos em distintas escolas, conforme as histórias, as concepções e as formas de organização dos respectivos grupos que ali se articulam. As



políticas educacionais curriculares, dessa forma, são constantemente recontextualizadas de diferentes formas por esses grupos a partir de diferentes experiências; diferentes contingências capazes de favorecer ou dificultar possíveis mudanças; diversos compromissos e histórias, correlacionadas a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas, e assim dando origem a novos sentidos não necessariamente previstos (Ball, 1998; Ball, Maguire e Braun, 2016). Nessa trama, o contexto da prática também é efetivamente produtor de sentidos para o currículo, quando oferece possibilidades ao professor, de reinterpretar as definições curriculares oficiais e, de outro, perceber as próprias práticas a serem também reinterpretados. Estão imbricados nesse processo, as produções de sentidos e significados que alicerçam os saberes docentes e suas práticas pedagógicas. Nesse complexo processo de constituição de saberes docentes, o professor mobiliza seus saberes, os significa, os ressignifica. São nas escolas, nas interações em salas de aula e fora delas tidos como espaços concretos que as ações dos professores se materializam e se particularizam na abordagem do currículo.

Cabe ainda destacar que a investigação, situada nesse momento na aplicação dos questionários por extensão, busca estabelecer algumas dimensões constitutivas do processo com a obtenção dos dados de caracterização do conhecimento inicial sobre a existência da PCSC dos professores efetivos da rede pública estadual de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrando também um conjunto de variáveis a serem consideradas no processo inicial de análise dos dados, entendidas como fatores possíveis de interferir nas opiniões expressas nos grupos focais posteriores que serão realizados ao longo da pesquisa como: instituição de ensino onde trabalham, idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação na rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, bem como o nível de participação na elaboração e o conhecimento da existência da PCSC e suas atualizações, suas considerações sobre as formas de contato com os documentos enquanto referenciais ou não de suas práticas pedagógicas e os processos desencadeados de formação continuada. E durante todo processo de investigação, os objetivos traçados envolvem: mapear as apropriações realizadas pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da rede estadual de ensino dos fundamentos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina; caracterizar as narrativas de significados atribuídos pelos professores à organização da sua prática



educativa a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina e analisar se as mudanças político curriculares tem impacto na formação contínua dos professores.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: Silva, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

GOODSON, Ivor. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. F. **O Currículo em Mudança**. Lisboa: Porto Editora, 2001.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: Revista Brasileira de Educação, 2004, Nº 26. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009. Acesso em 23/04/2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

PACHECO, José. A. **Políticas Curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, José. A. **Estudos Curriculares**. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005

PAIM, Aida R. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991**: políticas e textos. 2007.190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PERES, Elisandra de S. **Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina**: uma análise histórico-filosófica. 2008. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina.

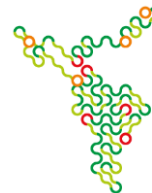
PERES, Elisandra de S.; TORRIGLIA, Patrícia L. Análise dos princípios orientadores da Proposta Curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990. In: **IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da região sul**, 2012, Caxias do Sul, Anais. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1816/960>. Acesso em 26/05/2015.



Universidade do Extremo Sul Catarinense

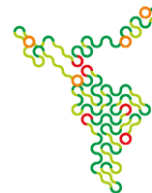
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação

Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



THIESEN, Juares da S. **Política Curricular**: discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013.

ZOTTI, Solange A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.



DISCUSSÃO DA HEGEMONIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO

Andréa Garcia Furtado¹Rita Schane²Roberta Ravaglio Gagno³

Resumo: O estudo objetiva relacionar o conceito de hegemonia e sua relação nas políticas educacionais, especificamente nas políticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A metodologia aplicada ocorre a partir da leitura e análise fundamentada na concepção dialética da história que procura identificar as contradições que fazem parte da formação social e que repercutem nas políticas públicas educacionais. O referencial teórico para esse trabalho sustenta-se nos escritos de Antonio Gramsci e Antônio Vieira Pinto, bem como, revisão de literatura e arcabouço documental sobre o livro didático (LD). As políticas educacionais têm investido na melhoria de programas estruturados a atender a demanda de problemas relacionados às diferenças sócio-político-econômico-cultural-éticas, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo oferecer livros didáticos gratuitos e de qualidade a todos os estudantes do país. No entanto, há a necessidade de se refletir as relações de hegemonia consolidadas em programas como o PNLD, visto que estudos apontam que o livro didático tem sido um instrumento de formação de ideias com valores políticos, éticos, morais, sociais e culturais, sendo o Estado a instituição que garante os mecanismos para a formação dos cidadãos. Nesta perspectiva, o LD, ao ser usado em sala de aula, pode se tornar um recurso pedagógico efetivo de formação crítica e reflexiva a partir de situações-problemas propostas pelos profissionais da educação.

Palavras-chave: Hegemonia. Políticas Educacionais. Livro Didático.

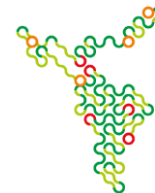
Discussion of hegemony on policies educational didactic book

Astract: The study aims to relate the concept of hegemony and its relation in educational policies, specifically in the policies of the National Textbook Program (PNLD). The applied methodology comes from the reading and analysis based on the dialectical conception of history that seeks to identify the contradictions that are part of the social formation and that have repercussions in public educational policies. The theoretical reference for this work is based on the writings of Antonio Gramsci and Antônio Vieira Pinto, as well as a literature review and documentary framework on the textbook (LD). Educational policies have been invested in the improvement of structured programs to meet the demand for problems related to socio-political-economic-cultural-ethical differences, and the National Textbook Program (PNLD) aims to offer free and quality textbooks to all students in the country. However, there is a need to reflect the established hegemony relationships in programs such as the PNLD, since studies show that the textbook has been an instrument for forming ideas with political, ethical, moral, social and cultural values. To the institution that

¹ Doutoranda em Educação, FARESC, Curitiba-PR, Brasil.

² Mestre em Educação, FARESC, Curitiba-PR, Brasil.

³ Doutora em Educação, UNESPAR, Paranaguá-PR, Brasil.



guarantees the mechanisms for the training of citizens. In this perspective, LD, when used in the classroom, can become an effective pedagogical resource of critical and reflexive formation from situations-problems proposed by education professionals.

Keywords: Hegemony. Educational Policies. Textbook.

Hegemonia e Educação

A finalidade deste item é compreender o processo de ensino-aprendizagem enquanto formação do ser humano num contexto sócio-histórico determinado. Neste sentido, busca-se averiguar que um dos aspectos responsáveis pela educação nos dias de hoje relaciona-se a economia:

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2005, p. 33).

Este aspecto mostra que o capitalismo determina as relações de dominação e submissão dos envolvidos neste setor educacional, isto é, aqueles que apresentam interesses financeiros e aqueles que estão em busca da inserção no mercado de trabalho por meio da educação. Nesta perspectiva, aspectos observados pela perspectiva política, de valores e da moral precisam ser questionados no ambiente escolar, pois a educação ofertada para os jovens de hoje será a sociedade de amanhã; sendo que a escola poderia ser um local em que todos os estudantes pudessem ter a oportunidade de criar, refletir e questionar os conteúdos extracurriculares e os curriculares, ou seja, local de realização do desenvolvimento integral do indivíduo pela apropriação de conhecimento.

Ao pensar no processo de ensino-aprendizagem do estudante, considera-se que a Educação não é apenas um conjunto de técnicas ou experiências relatadas por outras gerações. Esta experiência se remete à verificação da origem das teorias e no compreender da importância do despertar para a reflexão sobre o desenvolvimento histórico, a fim de entender suas influências sobre as mudanças educativas atuais, as quais as abordagens críticas e inovadoras poderão contribuir para a ação pedagógica no cotidiano escolar. Dessa perspectiva, cabe explicitar a noção de educação.



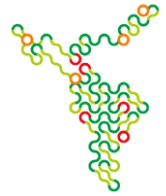
O conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendido, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva (SCHELESENER, 2009, p. 77).

A educação ao ser compreendida na formação de uma sociedade que é organizada por classes e dividida entre dirigentes e dirigidos, no contexto da sociedade capitalista, cujo principal objetivo está no acúmulo de capital/lucro. Cabe ao Estado prover as condições de educação, a fim de cumprir os objetivos da sociedade. Neste sentido, as políticas educacionais procura manter a escola como um espaço de aprendizagem sistemática e se estrutura de forma a garantir às relações sociais as quais os estudantes se adaptem a divisão de trabalho, visto assim, a escola pode contribuir para assimilação de atitudes e valores adequados a uma sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, as relações de hegemonia¹ se concretizam pela relação entre força e consenso, consolidando as relações de poder dominantes. De acordo com Schlesener (2007, p. 28) “O poder é exercido por meio “da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burocrático e político-militar pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio”; a força da sociedade política muitas vezes não aparece como tal porque se apoia na formação cultural, que ocorre na sociedade civil; ainda segundo a mesma autora, a sociedade civil é composta “pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação de consenso, bases de sustentação das relações de poder”.

A hegemonia consolida-se como relações de poder que permeiam a estrutura do Estado e sustentam a vida da sociedade. Da perspectiva gramsciana, as relações entre a sociedade política, que se constitui da esfera administrativa e burocrática e a sociedade civil, formada por instituições como as universidades, igrejas, escolas, meios de comunicação, partidos, sindicatos, etc., se produzem para consolidar a hegemonia dos grupos no poder. Esta relação acontece a partir do momento em que diferentes concepções e posições políticas são colocadas em conflito na luta pelo exercício do poder, frente a ideologias assumidas pelos dirigentes do Estado; quando aceitas pelos

¹ O termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa “conduzir”, “ser guia”, “ser líder”, ou também do verbo *eghemoneuo*, que significa “ser guia”, “proceder”, “conduzir”, e do qual deriva “estar à frente”, “comandar”, “ser o senhor” (GRUPPI, 1978, p. 01).



dirigidos configura-se nas bases de um sistema de hegemonia, configurada como relação entre dominação e direção política.

Além da conquista do poder pela ação dos dirigentes, se faz necessária a unanimidade de pensamento por parte dos dirigidos para que esta hegemonia possa se consolidar. Tem-se a hegemonia quando se consegue uma unanimidade de pensamento, isto é, quando os dominados assimilam o modo de pensar dos dominantes e não conseguem elaborar um pensamento autônomo, capaz de criticar e opor resistência ao instituído (SCHLESNER; FERREIRA, 2007, p. 110-11).

As classes dominadas assumem a ideologia das classes dominantes como sendo modelo-padrão a ser vivido. No entanto, essa aceitação passiva descaracteriza a cultura e os valores dos dominados dificultando a autonomia, pois com isso propaga-se a crença de que o pensamento e a verdade estão com aqueles que possuem o poder. Se os próprios dominados utilizassem os valores emancipatórios de sua própria classe, isto fortaleceria o pensamento autônomo, crítico e capaz de opor resistência ao que está instituído.

Assim, a cultura das classes dominantes e das classes dominadas condicionam a política educacional que tenha como objetivo transformar a sociedade com uma nova cultura a partir da adequação das diferenças que reflete as contradições sociais.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, e de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1978, p. 13).

Os saberes acumulados pela classe dos dominados quando fortalecida e repensada, pode ser ponte para a compreensão do sistema capitalista como um todo, remetendo-se à esfera das relações sociais dominantes-dominados. Fato relevante encontra-se na socialização dos conhecimentos, inclusive aqueles elaborados pelos dominados, de modo a transformar estes mesmos conhecimentos em ações vitais. Neste sentido, os conhecimentos gerados são patrimônios coletivos os quais possibilitam ações concretas de emancipação para uma sociedade mais igualitária.

A escola ao ser considerada um local em que se proporciona o processo sistematizado de ensino-aprendizagem, pode complementar em sua proposta curricular, a partir de discussões sobre a



formação do cidadão na sociedade contemporânea, contribuições para a transformação social referente a não preservação do poder das classes dominantes, sendo que esta acontece por meio da reprodução dos conhecimentos e valores relativos à busca da manutenção das desigualdades sociais vigentes. Nesta perspectiva, a luta hegemônica implica a formação de uma cultura geral integral, isto é, a socialização do patrimônio cultural adquirido por todas as classes.

[...] Uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000, p. 33-34).

A ideia de Gramsci sobre a escola única permite refletir sobre a superação da escola existente hoje ao assumir uma escola socializadora do conhecimento produzido pela sociedade, incluindo o trabalho intelectual dos dominados na forma de cultura popular. A disseminação do desenvolvimento integral a todos os estudantes sem discriminação no processo de ensino e aprendizagem apresenta-se como o sonho de uma nova sociedade, visto que na sociedade capitalista o processo de educação visa a manter as desigualdades.

Uma escola única busca a transformação para uma nova sociedade por meio da compreensão das contradições sociais, para que os estudantes assim possam propor situações concretas as quais visem à melhoria a partir desta visão crítica da realidade na qual estão inseridos, trazendo a superação da sociedade capitalista. A partir da leitura de Gramsci entende-se que:

[...] A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Ao considerar o estudo como processo formativo de superação das relações civis e culturais, dadas em condições hegemônicas, ao buscar unidade entre instrução e educação, na tentativa de socialização e reflexão crítica de conteúdos. Retomando as palavras de Gramsci (1982, p. 136), a maior parte do estudo “[...] não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas”. Portanto, é importante levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes de modo a analisá-los criticamente relacionando-os



a um sistema amplo capitalista, que traz influências para o desenvolvimento e suprimento das necessidades de cada um destes.

As relações de hegemonia podem ser compreendidas na superação das situações de dominação que implica a organização política dos trabalhadores, acompanhada da mudança estrutural da escola. As reflexões sobre as escolas brasileiras se amparam das contribuições gramscianas sobre a hegemonia, tendo-se clareza que as mudanças estruturais não acontecem somente a partir da escola, embora, seu papel seja fundamental para o desenvolvimento de cada comunidade em seu entorno, isto é, a escola é um locus privilegiado para a socialização de conteúdos oriundos de diversas classes de modo a tratá-los de forma crítica, incluindo-se a busca coletiva de soluções para situações-problema enfrentados em um sistema global e capitalista.

Neste sentido, o livro didático ao ser entendido como um dos recursos de formação inseridos no contexto das relações de hegemonia, ou seja, fonte de expressão e consolidação de valores sociais, políticos e econômicos que foram produzidos historicamente. Cabe ao professor iniciar o estudante na lógica dos discursos estabelecidos ou ampliar sua visão de mundo, mostrando outros lados da problemática colocada.

Hegemonia nas políticas educacionais: livro didático

As relações de hegemonia ao se consolidarem com as políticas públicas educacionais, entre elas as referentes ao livro didático, movimento que se pode evidenciar a partir do contexto político do Brasil que é marcado por uma reforma assistida de aspectos históricos, econômicos, políticos, ideológicos e culturais sustentadas por um modo de pensar hegemônico. Características históricas apontam que o livro didático tem sido um instrumento de formação de idéias com valores políticos, éticos, morais, sociais e culturais, sendo o Estado a instituição que garante os mecanismos para a formação dos cidadãos.

Nesta perspectiva, o livro didático é um recurso pedagógico importante tanto para os professores quanto para os estudantes no dia a dia escolar, apesar de seus limites e das dificuldades encontradas em alguns momentos na sua utilização no cotidiano escolar. Visto como um recurso indispensável no processo de ensino e aprendizagem é necessário que o livro didático seja analisado e avaliado. Assim, ao refletir sobre este recurso, não se trata de desmerecê-lo em seu uso em sala de



aula, mas de usá-lo de forma crítica e consciente agregando outros recursos que possam esclarecer os conteúdos de forma mais ampla.

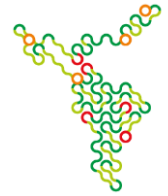
O uso efetivo do livro didático está presente nas escolas há muitas gerações e apresenta a seguinte característica: o conteúdo a ensinar aos alunos é o que está inserido num amplo contexto. Assim, quem o produz possui raízes historicamente situadas em um tempo-espaço específicos do contexto sócio-cultural.

Do ponto de vista da Pedagogia Tecnicista², o professor era somente um transmissor do conteúdo para o estudante, sem que este pudesse questioná-lo. O aluno, por sua vez, era apenas um receptor passivo das informações ali emitidas. Em muitas das escolas brasileiras atuais, esta prática educacional pode se repetir de modo a permitir que professores e estudantes seja ainda receptores passivos das informações emitidas.

Neste sentido, compreende-se que o livro didático é um eficiente recurso utilizado por grupos hegemônicos, no qual o Estado dirige e controla todo o processo de produção e escolha dos livros didáticos, num encaminhamento que, em síntese, consolida as relações de poder vigentes e os objetivos postos pela sociedade. Esta, porém, não se apresenta como uma via de mão única, pois a hegemonia se constitui como relações de força, o que supõe a possibilidade de organização política e compreensão crítica por parte das classes dominadas. Ao visualizar metas como as propostas elaboradas pelo governo em relação aos livros didáticos, é válida a reflexão se os mesmos são aceitos ou não pelos interessados de modo passivo, embora existam discursos pedagógicos que incentivem uma prática contrária.

Nas políticas públicas educacionais verifica-se que o livro didático pode vir a ser uma das ferramentas de controle (coerção) no sentido de filtrar os conteúdos que passam a ser considerados apropriados ou inapropriados ao aprendizado do estudante, sugerindo serem aceitos de modo consensual pelos profissionais da educação que por meio das suas ações pedagógicas estabelecem a política educacional vigente no país que contribui na formação do ser humano, ou seja, a sociedade

²A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2008, p. 12-13)



a qual almeja. Esta situação pode ser observada a partir de outros referenciais, como a definição de educação apresentada por Saviani:

A educação destina-se à promoção do homem, caracterizando-se como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Dentro desse contexto, o processo ensino e aprendizagem é organizado intencionalmente de modo que se atinja adequada, eficaz e eficientemente o objetivo fundamental da educação: a promoção do homem (SAVIANI, 2007, p. 131).

As políticas públicas educacionais têm investido na melhoria de programas estruturados a atender a demanda de problemas relacionados às diferenças sócio-político-econômico-cultural-éticas e o programa específico estudado neste trabalho é Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo objetivo é oferecer livros didáticos gratuitos e de qualidade a todos os estudantes. No entanto, há a necessidade de se refletir se esses programas não contribuem para a manutenção de obstáculos relacionados à citada “promoção do homem”.

O livro didático, ao ser analisado por especialistas de cada área do conhecimento, traz à tona a elaboração de formas de avaliação que determinam quais são os melhores livros didáticos produzidos pelas editoras. A partir desta iniciativa criou-se o Guia do Livro Didático, material que apresenta uma seleção de livros didáticos aprovados com critérios cuidadosamente elaborados, os quais chegam às escolas para que professores e equipe pedagógico-administrativa adotem uma coleção. Ao escolherem um livro didático, possuem o que já está pré-determinado pelo Governo Federal, no entanto, é possível cogitar que o processo produtivo deste recurso esteja em parte privatizado, visto que as editoras influenciam significativamente no modo como os conteúdos serão abordados.

Então nota-se que a coerção sozinha não acontece e que há um equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, pois mesmo que o professor ou a escola, como um todo, não participem do processo de escolha, no início do ano letivo, a escola contempla as coleções de livro didático mais escolhidos no Estado em sua proposta pedagógica, pois o Governo Federal com o intuito de enviar livros para todas as escolas cumpre o seu papel e encaminha-o para ser utilizado no dia a dia escolar. A escola ao fazer parte do processo de escolha do livro didático, contribui para a manutenção da hegemonia no sentido de ser um recurso pedagógico oferecido pelo poder hegemônico instituído que apresenta seus valores, suas ideologias e culturas.



O livro didático é um material impresso com conteúdos que abordam diversos temas e imagens que podem transmitir mensagens subliminares, e que entra nas casas dos estudantes e difunde conhecimentos entre as famílias. Assim, o LD se considerado um modelo de transmissão cultural, cabe ao professor ser o mediador deste recurso de modo a transformá-lo em sala de aula como um poderoso artifício de propagação de ideias e que esteja coerente com a realidade a qual o estudante está inserido. Alguns dos livros aprovados apresentam um incentivo ao aprendizado mecânico e passivo, que não proporcionam reflexão e questionamento por parte dos estudantes.

Numa avaliação dos tipos de exercícios apresentados nos livros didáticos para o ensino de ciências, os (as) professores(as) revelaram como as tarefas respondem mais a exercícios de fixação, de memorização que a "verdadeiros problemas". Não aparecem "problemas abertos" (Garret, 1989) como situações problemas (Nuñez e Franco, 2001) que possibilita aproximar o ensino de ciências à lógica da ciência e do cotidiano (NÚÑEZ, 2010, p. 07).

As atividades propostas no livro didático precisam proporcionar a relação entre o conhecimento sistematizado na escola e a sua importância no dia a dia do estudante. Nesta perspectiva, se a mudança for apenas com base no fornecimento material, sem o devido esclarecimento e pertinente movimento reflexivo aos profissionais da educação, o processo de escolha do livro didático torna-se mecânico, sem objetivos e finalidades, vinculados apenas a interesses das editoras e ligados aos intuítos político-econômicos alheios ao nosso país que acabam por influenciar ou mesmo direcionar os processos educacionais.

Em relação ao uso do livro didático pelo professor, visto a sua função no processo de ensino-aprendizagem do estudante, em algumas instituições de ensino no país, sabe-se que o livro didático é o principal recurso na organização do trabalho pedagógico, sendo referencial para as atividades a serem realizadas em sala de aula, assim retoma-se a reflexão de Freitag, que entende o livro didático como um instrumento de trabalho importante no processo de ensino e aprendizagem do professor e do estudante.

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada (FREITAG, 1997, p. 111).



O professor, ao utilizar o livro didático, encaminha a sua metodologia de forma a levar conhecimentos que vão muito além do que se trata neste manual. Para que a política do livro didático se efetive como um meio a melhorar a formação básica dos jovens ela vincula-se à maneira como a proposta está sendo discutida e desenvolvida na escola, tornando-se prioridade no desenvolvimento pedagógico em detrimento aos demais, isto é, sedimentando-se a consciência social, política e econômica dos assuntos tratados em cada livro didático.

Considerações finais

O livro didático não é o fim no processo de aprendizagem do aluno, mas sim o meio. Dessa forma o livro didático possibilita ser capaz de questionar valores, bem como, introduzir outros que contribuem para alicerçar o pensamento crítico. E este meio refere-se ao processo amplo de diversas interconexões bio-psico-sócio-culturais de forma não desintegrada, as quais ocorrem a fim de interferir nos ciclos vitais escolares. Reflexões anacrônicas, bem como as que se dão sobre circunstâncias atuais, permitem o contemplar das estruturas político-econômicas que potencializam ou inibem a esfera escolar. A escola possibilita ao estudante o seu desenvolvimento intelectual a partir de experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar.

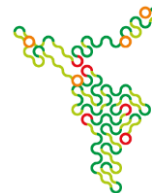
A educação compreendida como um compromisso social o qual o professor, a partir de sua ação no espaço escolar, pode contribuir para a compreensão de situações concretas no processo de ensino e aprendizagem. No trabalho constante de leitura e aprofundamento, pode ampliar a sua compreensão da relação teoria e prática e, nesse contexto, consolidar a concepção de mundo do aluno.

Referências

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da Costa; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.



GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

IANNI, Octavio. **O Cidadão do Mundo**. Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

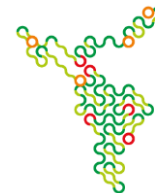
NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **A seleção dos livros didáticos**: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/427Beltran.pdf> Acesso em: 02 fev. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 10 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHLESENER, Anita Helena; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **A Gestão Democrática da Educação e a Formação do Senso Comum**. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Coleção Cadernos de Pesquisa. Curitiba: UTP, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Líber Livro, 2009.



COMO AS TIC ESTÃO SENDO UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Adilson Tadeu Basquerote Silva¹
Morgana Scheller²

Resumo: O estudo objetiva compreender como os estudantes do Ensino Médio percebem o uso das Tecnologias e Informação e Comunicação (TIC) nas Ciências Sociais. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, com dados obtidos por meio de questionários e grupo focal. Os sujeitos da pesquisa, foram vinte dois estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública do sul do Brasil. Os dados coletados no primeiro semestre de 2018 foram analisados seguindo os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD) e apoio teórico de Moran, Masseto e Behrens (2013) e Santaella (2014, 2013, 2010). Da análise, emergiram duas grandes categorias, que descrevem as percepções dos estudantes a respeito do uso das TIC na sala de aula: 1) TIC como meio de informação, sendo possível, a obtenção, adensamento, atualização e validação de informações e dados; e 2) TIC como meio potencializador de aprendizagem, sendo que por meio delas que os sujeitos ampliam a compreensão de temas, subsidiam o estabelecimento de relações e sentem-se motivados para aprendizagem. Concluiu-se que a evidência forte da primeira categoria implica em não conceberem o uso das TIC como meio para autonomia e autoria de modo a propiciar a reflexão e crítica das informações que elas podem proporcionar.

Palavras-chave: TIC no Ensino Médio. Ensino nas Ciências Sociais. Mediação pedagógica.

HOW ICT IS USED IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF SOCIAL SCIENCES: PERCEPTIONS OF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL

Astract: The objective of this study is to understand how the students of High School perceive the use of Technologies and Information and Communication (ICT) in Social Sciences. This is a case study of a qualitative nature, with data obtained through questionnaires and a focus group. The subjects of the research were twenty two high school students from a public school in the south of Brazil. The data collected in the first half of 2018 were analyzed according to the procedures of the Discursive Textual Analysis (ATD) and theoretical support of Moran, Masseto and Behrens (2013) and Santaella (2014, 2013, 2010). Of the analysis two important categories emerged that describe the students' perceptions regarding the use of ICT in the classroom: 1) ICT as a means of information, being possible to obtain, consolidate, update and validate information and data; and 2) ICT as a means of enhancing learning, through which subjects broaden the understanding of themes, subsidize the establishment of relationships and feel motivated to learn. It was concluded that the strong evidence of the first category implies not conceiving the use of ICT as a means for

¹ Doutorando em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática, docente no Instituto Federal Catarinense *Campus* Rio do Sul, Rio do Sul, Brasil.



autonomy and authorship in order to provide the reflection and criticism of the information they can provide.

Keywords: ICT in High School. Teaching in the Social Sciences. Pedagogical mediation.

Introdução

Esta pesquisa aborda a relação teoria-prática do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Médio, cuja problemática centra-se na percepção dos estudantes sobre o uso das TIC no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. A questão central que norteou a pesquisa pode ser assim apresentada: Como como os estudantes do Ensino Médio percebem o uso das TIC nas Ciências Sociais?

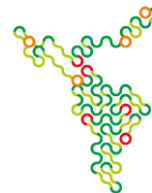
As TIC segundo Ramos (2008, p. 5) compreendem os “procedimentos, métodos e equipamentos para processar informação e comunicar que surgiram no contexto da Revolução Informática”. Desde então, elas estão vem transformando a maneira de ensinar e aprender, à medida que oferecem maior versatilidade na criação e no compartilhamento do conhecimento, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional.

Nessa direção, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) considera como competência geral para Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Diante do exposto, a fim de compreender e identificar as percepções dos estudantes, participantes desta pesquisa, a respeito do uso das TIC nas Ciências Sociais, abordam-se inicialmente considerações sobre o tema, envolvendo as concepções de Moran, Masseto e Behrens (2013) e Santaella (2014, 2013, 2010), Tonini (2013) e Torres e Franco (2016).

Posteriormente, apresenta-se a perspectiva metodológica da pesquisa contendo a caracterização dos participantes, o instrumento utilizado para a constituição dos dados, bem como a metodologia de análise utilizada. Na sequência, descrevem-se os principais resultados obtidos decorrentes da análise de questionários respondidos pelos estudantes e das entrevistas realizadas com os mesmos, por meio de grupos focais, dialogando com as teorias concernentes.



Procura-se expor as percepções dos mesmos a respeito das do uso das TIC nas Ciências Sociais na sua sala de aula objetivando a aprendizagem. Finalizando o artigo, apresentam-se algumas considerações sobre o estudo desenvolvido e proposições para estudos futuros.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

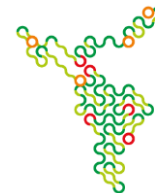
Nas últimas décadas, a sociedade tem presenciado a criação e disseminação de aparatos tecnológicos capazes de alterar a forma de viver e de se comunicar em um ritmo acelerado. O contexto educacional não encontra-se a margem desse processo e em especial as TIC, vem promovendo mudanças diretas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Masseto (2013) o processo de aprendizagem e o uso da tecnologia desenvolvem-se sob a ótica do conceito de aprender, do papel do professor e do estudante e do uso da tecnologia. Para o autor,

O conceito de aprender está ligado diretamente ao sujeito (que é o aprendiz) que por suas ações, envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências, pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda o comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido as diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar fatos e fenômenos diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se (p. 142).

A realidade estrutural e social, exige que a aprendizagem se converta em um processo contínuo durante toda a vida e a presença das TIC modificaram a forma de receber, organizar abstrair e expor o que foi aprendido (TORRES; FRANCO, 2016). Em contexto semelhante, Moram (2013, p. 31) destaca que “com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”.

Nessa perspectiva, recentemente os espaços escolares vem sendo desafiados pelas tecnologias digitais móveis, que relativizam a noção de ensino e de aprendizagem “localizado e temporalizado” (MORAM, 2013, p. 30). Assim, “por meio desses dispositivos à continuidade do tempo se soma a continuidade dos espaço: a informação é acessível de qualquer lugar”



(SANTAELLA, 2013, p. 23). Para a autora essas novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis¹ compreendem o que ela classifica como Aprendizagem Ubíqua. Como consequência as tecnologias móveis propiciam a conexão contínua, interferindo diretamente nas formas de ensinar e aprender.

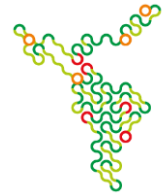
Neste cenário, ao pensar o contexto ao qual estão inseridos os atuais estudantes Cavalcanti (2012, p. 113) destaca que “a juventude está cada vez mais constantemente ligada a artefatos tecnológicos, midiáticos e informatizados como suas principais mediações para se relacionar com o mundo”. Contudo, há que se considerar, que a educação ubíqua proporcionada pelas mídias móveis apresentam-se como um complemento dos processos de educação formal, sem pretensão de substituí-la (SANTAELLA, 2013).

Então, que papéis desempenharão professores e estudantes nesse processo? Destaca-se que o contexto educacional permeado por recursos tecnológicos móveis exige novas atitudes dos estudantes e de professores (TONINI, 2013). Se anteriormente o panorama era de estudantes enfileirados, passivos e memorizadores e professores transmissivos e estimuladores de aprendizagem individualizadora e competitiva, atualmente, impõe-se os desafios de uma aprendizagem compartilhada por todos os sujeitos, onde o papel docente concentra-se na promoção de estratégias que levem a aprender de maneira ubíqua. Assim, segundo Behrens (2013, p. 77)

Em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o professor deve mudar o foco de ensinar para reproduzir conhecimento [...] abrindo caminhos coletivos de busca e de investigação para produção do seu conhecimento e do seu aluno. Por sua vez, o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento.

O contexto descrito anteriormente avaliza as constatações de Giordani (2016, p. 113) ao mencionar que “[...] em tempos de aprendizagem ubíqua, a sala de aula torna-se um território multidimensional, fonte de saberes múltiplos, conectado, multifacetado, interativo”. Corroborando, Santaella (2010) defende que a compreensão da aprendizagem ubíqua está condicionada às modalidades de processos de aprendizagem que as tecnologias comunicacionais fazem emergir,

¹ Dispositivos móveis são definidos como qualquer equipamento ou periférico que pode ser transportado com informação que fique acessível em qualquer lugar. São eles, palms, lap-tops, i-pads, até mesmo os pendrives e, certamente, os celulares multifuncionais, tais como smart-phones e i-phones (SANTAELLA, 2013, p. 23)



“sendo ubíquos o acesso, os contatos e as trocas, aceleram-se as possibilidades de aquisição de conhecimento [...]” (SANTAELLA, 2014, p. 19).

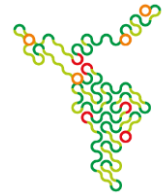
Nesse cenário, Torres e Franco (2016) alertam que as instituições de ensino estão em descompasso com a evolução tecnológica e não acompanham as exigências da sociedade atual. Na mesma direção, Tonini (2013, p. 50) enfatiza a necessidade de “colocar em prática novas formas de agir, de pensar e de comunicar-se trazidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, nas quais de alguma forma todos estamos inseridos nestes tempos de mudança”. No entanto, pouco contribui mudar o suporte da informação com práticas que apenas substituem o folhar de um livro didático por acesso a sites. Atividades sem interação, sem confrontação de ideias, sem construção de conhecimento tornam-se apenas motivadoras de reprodução e fixação de conteúdo. Corroborando, Kobs (2017) sinaliza que os recursos de multimídia interativos podem ajudar os professores no processo de mediação e se configurarem como facilitadores de aprendizagem para os estudantes. Nesse sentido, professores e estudantes necessitam tornarem-se

Usuários com mais eficiência das atuais tecnologias digitais no sentido de fazer buscas mais avançadas, de saber garimpar fontes confiáveis, de selecionar informações relevantes. É preciso saber fazer análises críticas e organizar atividades de produção usando essas tecnologias [...] (TONINI, 2013, p. 53).

Por fim, torna-se pertinente que estudantes e professores se valham das TIC como instrumentos potencializadores do processo de ensino e de aprendizagem, e assim ambos “estejam num permanente processo de aprender a aprender” (BEHRENS, 2013, p. 79). Nesta ceara, o professor assume o papel de mediador e o estudante necessita ser curioso estimulador das melhores qualidades de seus mestres.

Perspectivas metodológicas

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois é uma tentativa de compreender detalhadamente os significados e características de situações apresentadas pelos participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Corrobora com essa ideia Alves-Mazzotti (1998), destacando este tipo de pesquisa como um estudo que segue a tradição compreensiva ou interpretativa, que é a abordagem deste estudo. Especificamente, consiste em um estudo de caso (YIN, 2001) que objetiva compreender como os estudantes do Ensino Médio percebem o uso das TIC nas Ciências Sociais.



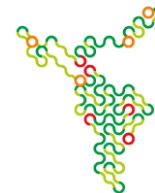
O grupo de participantes da pesquisa foi uma turma de Ensino Médio de uma escola pública do Sul do Brasil, composta por composta 22 estudantes, 15 meninas e sete meninos que residem no mesmo município (14 nas comunidades e 8 no perímetro urbano). Apresentam a faixa etária média de 15 anos, sendo que, apenas dois estudantes possuem distorção série/idade. Todos eles possuem acesso doméstico à rede mundial de computadores e também aparelhos celulares passíveis de conexão à internet.

Os dados foram constituídos mediante consentimento livre e esclarecido, por meio de questionário (GIL, 1999) composto por dezesseis perguntas abertas sobre o uso das TIC nas Ciências Sociais no ano de 2017 e, posteriormente, de um Grupo Focal (GATTI, 2005). Para preservar os sujeitos da pesquisa, garantindo o anonimato, eles foram indicados por letras maiúsculas: A, B, ..., V.

As informações provenientes dos questionários e dos grupos focais, os quais compuseram o corpus, foram analisadas por meio de Análise Textual Discursiva, a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011). A análise compreendeu três etapas principais: (a) desconstrução dos textos do corpus - a unitarização, a fim de obter unidades com significado particular para a investigação, as quais foram devidamente codificadas e organizadas; (b) o estabelecimento de relações entre os elementos unitários com sentido aproximados, organizando-se categorias – a categorização; (c) a captação do emergente em que a nova compreensão é comunicada e confirmada por meio de metatextos ou textos descritivos e interpretativos, que expressam os sentidos obtidos do processo de análise. Neste artigo, os metatextos foram produzidos, considerando as categorias que emergiram do processo de análise e que expressam os principais elementos que constituem o fenômeno estudado.

Resultados e discussão

Os estudantes foram instigados a expressarem percepções a respeito da utilização das TIC na sua sala de aula (em 2017), no entanto as respostas evidenciaram mais expressivamente como percebem o uso dos computadores e celulares com conexão à internet por eles e pelos professores. Da análise dos dados emergiram duas categorias principais em relação ao uso das TIC nas aulas de Ciências Sociais: 1) *TIC como meio de informação*; e 2) *TIC como meio potencializador de*

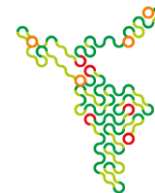


aprendizagem. A seguir, descrevem-se e discutem-se as duas, fundamentando-as teoricamente e ancorando-as nos argumentos dos sujeitos apresentados nos textos.

Em relação a primeira categoria, identificou-se que os estudantes do Ensino Médio percebem as TIC como meio de informação quando mencionam que elas podem ser usadas para *obtenção, adensamento, atualização e validação de informações e de dados*. Das unidades de significado, 80% delas referem-se a essa categoria, como sendo um suporte esporádico, não incorporado a dinâmica das aulas, tanto pelos professores, quanto pelos estudantes.

Esse significado evidencia o que já foi destacado por Tonini (2013) e Moran (2013) ao afirmarem que as TIC, de modo geral, são percebidas apenas como um recurso de obtenção e fixação de conteúdo a serem trabalhados na sala de aula, devendo esta constatação ser superada. O averiguado por Tonini (2013) tornou-se evidente nos protocolos dos estudantes quando afirmaram que as TIC *“ajudam a fazer as coisas, ter informação, [...] (J1). A internet oferece muitas informações como vídeo-aulas (Q1). [Elas nos ajudam a] saber além do que está no livro didático(A1).* Assim, os protocolos evidenciaram que a rede mundial de computadores, por meio dos dispositivos móveis propiciam a *obtenção e o adensamento* de informações, *“pois quando os alunos precisarem de uma informação que não tenha no livro texto (G2)”* ele poderá obter nas páginas virtuais. Foi nesse contexto, que sete dos estudantes mencionaram que as TIC podem ser utilizadas para fazer pesquisa. No entanto, ao serem indagados sobre a noção que possuíam sobre o termo, os mesmos afirmaram que a compreendem como um processo para obtenção de informações, no sentido de abrir o site, ver se o conteúdo se relaciona ao tema em tela e copiar/salvar/imprimir, ou recorta e cola. Tal fato é evidenciado no exposto pelo estudante ao afirmar que *“usamos pra tirar dúvida (K2)”, “pra pesquisar a respeito (M2)”*. Nessa perspectiva, Behrens (2013, p. 80) destaca que a utilização das TIC não ultrapassou o uso da linguagem oral e escrita, desconsiderando *“o registro e a manipulação dinâmica das informações escritas, sonoras e visuais combinadas”*. Na mesma direção Torres e Franco (2016, p. 119) afirmam que é necessário avançar no uso das TIC na sala de aula, à medida que elas são capazes de *“modificar as formas de receber, organizar, modificar e expor o que foi aprendido”*.

Tal constatação evidencia a necessidade de transgredir esta prática reprodutora para favorecer a criação, autonomia e autoria de nossos estudantes. Tentar sinalizar práticas que vão noutra direção: a de não apenas entender os recursos tecnológicos para além da

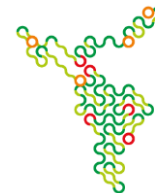


dinamicidade e prazer do uso de uma música, de um documentário, de imagens para contribuir com uma aprendizagem significativa do conteúdo [...] (TONINI, 2013, p. 52).

Ainda em relação à categoria TIC como meio de informação, os estudantes manifestaram que sua utilização também pode ser no que concerne a *atualização e validação* de informações e dados. A análise das respostas evidenciou que dez dos estudantes mencionam seu uso para sanar dúvidas, uma vez que eles poderiam diversificar ‘o que já possuem sobre’ acessando à internet, permitindo que aquelas informações ou pressupostos que possuíam anteriormente pudessem ser verificadas. A saber: “*Tem sempre algo a mais, algo novo (R1), “com ela podemos pegar exemplos (M2)”. Porque muitas vezes o livro didático deixa dúvida e a internet tira essa dúvida (T1)”. [assim] podemos tirar várias dúvidas sobre o conceito que estudamos na sala de aula (U1)*”. No entanto, diante das várias manifestações do termo dúvida, quando questionados a respeito do entendimento do termo, expressaram um pseudoconceito. Ao invés de ausência de certeza, a compreensão foi de ausência de informação sobre algo. Assim, pode-se inferir diante das respostas apresentadas que, para esses estudantes, a escola no contexto dos uso das atuais tecnologias não vem se constituindo um espaço rico de aprendizagem.

Nesse sentido, Tonini (2013, p.51) destaca a necessidade de promover o uso das TIC na sala de aula para além da atualização e validação de informações, à medida que ela “não se restringe à novidade, a atualização de recurso didático, mas sim um mudança na forma de pensar, de agir, de outra maneira”. Na mesma direção, Santaella (2013, p. 23) destaca que com os dispositivos móveis o “acesso a informação tornou-se livre e contínuo” e desse modo podem ser acessados em qualquer tempo e lugar. No entanto, cabe ao professor ter competência para mediar um processo que privilegie outros modos de fazer uso da informação, para além da simples reprodução, de modo a constituir um espaço rico de aprendizagem conforme descreveu anteriormente Moran (2013).

A respeito da segunda categoria, *TIC como meio potencializador de aprendizagem*, os protocolos dos estudantes evidenciaram que as TIC possibilitam que eles ampliem a compreensão dos temas estudados, subsidiam o estabelecimento de relações e apresentam-se como motivadoras de aprendizagem. Em contexto semelhante, Torres e Franco (2016) ao analisarem como se incluem as TIC em ações de aprendizagem no Ensino Superior no México, constataram que ela possibilita ampliar os conhecimentos e auxilia na resolução de problemas de aprendizagem. Isso pode ser percebido quando os estudantes destacam que elas “*ajudam a ter compreensão sobre o tema (D1)*”.



“Porque temos diversidade de conteúdos que nos permite ampliar nosso conhecimento (I1)”. Com o uso da internet, acaba nos levando a conhecer coisas diferentes (H1)”. O cenário descrito pelos sujeitos permite relacionar as ideias propostas por eles, de que o uso das TIC ampliem a compreensão dos temas estudados.

Nesse sentido, estudantes e professores podem introduzir ou intensificar a utilização das TIC em consonância com racionalidade científica, transformando o ambiente escolar em um espaço profícuo ao desenvolvimento de ações pedagógicas significativas. Podendo assim emergir o que Santaella (2013, p. 26) considera ser um “novo processo de aprendizagem sem ensino”.

Além de potencializar a aprendizagem, como exposto por Moram (2013), Masseto (2013), Behrens (2013), Tonini (2013), as TIC apresentam-se *como motivadoras de aprendizagem*, à medida que reposicionam o estudante ao papel de sujeito, de protagonista, responsável pelo seu processo de aprendizagem. Assim, “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos” (MORAM, 2013, p. 28). Nessa conjuntura, o professor assume o papel de “mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem” (BEHRENS, 2013, p. 142). Nesse sentido, os protocolos dos estudantes avalizam tal assertiva ao afirmarem que *“até da dá mais vontade de fazer as coisas bem feitas, bem pesquisadas (J2)”*.

Outro elemento destacado pelos estudantes é o uso das TIC como instrumento para *subsidiar o estabelecimento de relações*, à medida que ela possibilita a interação com os outros e com outros recursos, com informações contraditórias, com espaços longínquos mesmo que permaneçamos no mesmo lugar. Nesse sentido, Moran (2013, p. 28) afiança que “aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido”.

Considerações finais

A pretensão do estudo foi compreender como os estudantes do Ensino Médio percebem o uso das TIC nas Ciências Sociais na sala de aula. Por meio da Análise Textual Discursiva dos dados obtidos com os 22 estudantes do Ensino Médio, duas categorias emergiram a respeito do que concebem sobre o a utilização das TICs em sala : 1) TIC como meio de informação sendo possível por meio delas, a obtenção, adensamento, atualização e validação de informações e dados; e 2) TIC

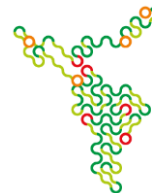


como meio potencializador de aprendizagem, sendo que por meio delas que os sujeitos ampliam a compreensão de temas, subsidiam o estabelecimento de relações e sentem-se motivados para aprendizagem.

A partir das interpretações realizadas ao longo do estudo, mediante as relações entre as categorias e o aporte teórico, defende-se a tese de que esses estudantes do Ensino Médio concebem a utilização das TIC na sala de aula, fortemente como meio de informações e, discretamente, como meio potencializador para ampliação das compreensões de conteúdos estudados na sala de aula. Essa última percebida sutilmente, implica no frágil estabelecimento, por parte dos estudantes, de relações que geram novas e ampliadas compreensões de temas, bem como nos impactos fragilizados das perspectiva crítica e criativa que vislumbram.

Nos protocolos dos estudantes não se evidenciou nenhuma perspectiva do uso das TIC como meio potencializador para a construção ou elaboração de argumentos, destacando-se mais como meio possível de reprodução ou apenas acesso à informações e não a respeito das implicações sociais, políticas ou econômicas decorrentes delas. Isso implica que eles podem estar acostumados com práticas pedagógicas que não incentivam a criticidade e a reflexão, estando em espaços afastados das atividades investigativas. Desse modo, provavelmente os mesmos já estão ‘adestrados’ em práticas tradicionais baseadas em transmissão e reprodução. Nesse sentido alguns questionamentos emergiram: Será que esses estudantes possuem então autoria em seus trabalhos? Por que ainda permanecem com um falso conceito do termo ‘pesquisa’? Que fatores podem e devem ter contribuído para expressarem tão fortemente os preceitos da racionalidade técnica? Sendo assim, umas das implicações desse estudo é discutir com a comunidade pedagógica da Instituição os resultados no sentido de estudar, planejar e implementar práticas que superem a visão reprodutivista de ensino e que aproximem mais da investigação, para que os estudantes possam superar o sentido latu de pesquisa, uma vez que a Tecnologia pode ser um poderoso recurso nesse processo.

Todavia, evidencia-se a necessidade de ampliar os estudos sobre o tema, bem como, destacar que os dados apresentados correspondem às percepções de uma turma de estudantes, podendo destoar das percepções de outras turmas da instituição ou de outras unidades de ensino. No entanto, a revisão de literatura e os dados apresentados sugerem que é mister ampliar as discussões



e os usos das TIC na sala de aula, o papel de mediação pedagógica e participação dos estudantes no seu próprios itinerários formativos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda. J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, SP: Pioneira, 1998. p. 145-152.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BEHRENS, Marilda A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-73.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

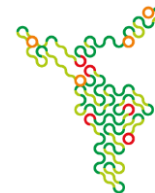
GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender**. 2016. 144f. Tese (Doutorado em Geografia) Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KOBS, Fabio Fernando. **Os possíveis efeitos do uso dos dispositivos móveis por adolescentes: análise de atores de uma escola pública e uma privada**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.



MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. ver. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-73.

RAMOS, Sérgio. **Tecnologias da Informação e Comunicação**: conceitos básicos. Portugal, 2008. Disponível em: <http://livre.fornece.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Unicamp: 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidadepara-a-educacao>. Acesso em 02 fev. 2018.

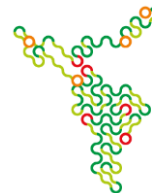
_____. O leitor ubíquo e suas consequências para educação. In: Patricia Lupuion Torres. (Org.). Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

_____. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. **ReCeT**: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, p. 17-22, 2010.

TONINI, Ivaine M. Movimentando-se pela web 2.0 para ensinar geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013, p. 49-61.

TORRES, Claudia I.; FRANCO, Orlando D. La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo. **Apertura**, v. 8, n. 2, p. 116-129, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.



FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL: O RECURSO DA CINEMATOGRAFIA NAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Amauri Carboni Bitencourt¹

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller²

Resumo: Neste estudo trataremos de um relato de experiência, cujo objetivo consiste em refletir e analisar o uso da cinematografia (filmes, vídeos, documentários, etc) como contributo para a formação humanística dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas (Pedagogia, Matemática e Física) do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul. A Resolução CNE/ME n. 2/2015 (BRASIL, 2015) que *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior*, prevê uma organização curricular que priorize a integração de modo a garantir ao egresso um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do percurso formativo vivenciado, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Nesta perspectiva, temos investido em atividades integradoras entre as disciplinas de filosofia da educação e história da educação para as licenciaturas nas quais atuamos, tendo como foco a formação humanística dos acadêmicos. Dentre as metodologias e recursos utilizados, está o uso da cinematografia, que será destaque nesta narrativa. Apresentaremos aspectos do planejamento e encaminhamentos feitos pelos docentes das disciplinas citadas, bem como depoimentos de acadêmicos que vivenciaram o processo, destacando elementos que possam figurar a relação teoria e prática que deve permear a formação dos licenciados.

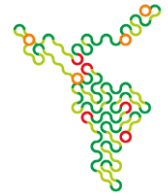
Palavras-chave: formação humanística; cinematografia; Diretrizes Curriculares.

Humanistic training in undergraduate courses at the Catarinense Federal Institute - Rio do Sul campus: the cinematography resource in the disciplines of education philosophy and history of education

Abstract: In this study we will deal with an experience report, whose objective is to reflect and analyze the use of cinematography (films, videos, documentaries, etc.) as a contribution to the humanistic formation of the undergraduate students (Pedagogy, Mathematics and Physics) at the Catarinense Federal Institute – Rio do Sul campus. Resolution CNE / ME n. 2/2015 (BRASIL, 2015), which *defines the National Curricular Guidelines for Initial Formation at the higher level*, provides for a curricular organization that prioritizes integration in order to guarantee egress a repertoire of information and skills composed of a plurality of theoretical and practical knowledge, based on principles of interdisciplinarity, contextualization, democratization and social relevance, ethics and affective and aesthetic sensibility. In this perspective, we have invested in integrative activities between the disciplines of philosophy of education and history of education for the

¹ Doutor em Filosofia; Professor do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul/Brasil.

² Doutora em Educação; Professora do Instituto Federal Catarinense – *campus* Rio do Sul/Brasil.



degrees in which we operate, focusing on the humanistic training of academics. Among the methodologies and resources used, is the use of cinematography, which will be highlighted in this narrative. We will present aspects of the planning and referrals made by the professors of the mentioned disciplines, as well as testimonials from academics who have lived through the process, highlighting elements that may include the relation theory and practice that should permeate the training of graduates.

Keywords: humanistic training; cinematography; Curricular Guidelines.

1 Introdução

O escritor Rubem Alves (2014, p. 105), na obra *A grande arte de ser feliz*, faz uma interessante observação: “o que é a vida humana? Esta é uma questão de suma importância. Seria bom se tivéssemos coragem de pensá-la nas escolas de medicina, de direito, de teologia”. Muitos são os acadêmicos que vão à universidade, aprendem conteúdos técnico-didáticos para suas respectivas disciplinas, mas poucas são as oportunidades para refletirem acerca de temas existenciais. É nesse sentido que elaboramos atividades cujos assuntos abordados se estendem para além desses conteúdos dos ementários.

Partimos do pressuposto de que podemos tornar a aprendizagem de um conteúdo de história da educação e filosofia da educação mais eficiente e mais atrativa utilizando metodologias em que as aulas possibilitem mais do que a absorção dos temas das respectivas ementas. Normalmente, seguimos livros estabelecidos nas referências a partir do Projeto Pedagógico do Curso ou textos extraídos de revistas científicas escritas por especialistas que estão mais interessados em dialogar com “seus pares” do que em produzir conhecimentos que sirvam para fins didáticos. Para além dos conteúdos formais, almejamos por uma relação de ensino e de aprendizagem que leve os acadêmicos a refletirem acerca da sua história e sua vida pessoal. Se a metodologia empregada fosse apenas leitura, aula expositiva e discussão, provavelmente os estudantes não se sentiriam muito motivados, fazendo com que a aprendizagem não ficasse “a contento”. É nesse sentido que os docentes elegem alguns recursos para que os conteúdos sejam aprendidos e assimilados com maior clareza e profundidade e que se estenda para além da sala de aula. É por isso que planejamos visitas a museus, viagens de estudos e atividades integradas/integradoras entre diferentes disciplinas da matriz curricular, ou mesmo intercursos. Aqui, nosso objetivo é mostrar como a arte, mais especificamente o cinema pode ser um desses recursos.



Considerado a sétima arte¹, o cinema é uma criação cultural, que comunica, doutrina, educa, influencia e serve também de entretenimento popular. Não é nossa intenção dissertar acerca da cinematografia ou de sua história, mas mostrar como este recurso artístico-didático-metodológico pode contribuir no ensino e aprendizagem na disciplina de história da educação e filosofia da educação, especialmente no que tange à formação humanística dos acadêmicos em cursos de licenciaturas.

No documentário *Eu Maior* há o depoimento de vários expoentes da cultura contemporânea, que em diferentes áreas profissionais, refletem acerca do autoconhecimento, do sentido da vida e da felicidade. Por meio de entrevistas, esses profissionais relatam questões que os move enquanto habitantes deste planeta. Lançado em 2013, *Eu Maior* se tornou um referencial para aqueles que buscam por significar sua vida, seu mundo e modo de existir, refletindo temas existenciais.

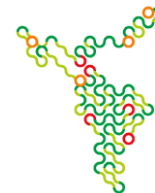
Vemos cotidianamente que as pessoas estão cada vez mais voltadas para a imagem que os outros fazem delas do que de si mesmas, na obra *108 contos e parábolas orientais*, Monja Coen (2015, p. 181) afirma que: “publicamos nossas selfies em toda parte. Centramos em nós mesmos, mas não dentro de nós mesmos. Preocupados com a aparência e o parecer dos outros, deixamos de penetrar na essência”. Dão voltas em torno de si, do exterior, esquecendo-se de adentrar na casa do eu, do si mesmo, do interior.

Muitas vezes os acadêmicos vão às aulas, e estão tão imbricados com suas questões existenciais que não conseguem aprender direito o conteúdo específico da disciplina que estão cursando. É nesse sentido que planejamos a atividade integradora entre as disciplinas de filosofia da educação e filosofia da educação. Assim, no primeiro dia do semestre letivo 2018/1 reunimos acadêmicos da primeira fase de Pedagogia e Licenciatura em Matemática para assistirem o documentário *Eu Maior*.

2 Formação de professores: exigências contemporâneas

A formação de professores, no contexto brasileiro atual, apresenta características demarcadas por diretrizes e documentos formulados, em nível de federação, que impõem uma

¹ O cinema como “sétima arte” foi estabelecido pelo italiano Ricciotto Canudo no "Manifesto das Sete Artes", em 1912 (publicação de 1923).



perspectiva distinta do que se tinha como previsão anterior, demandadas pelas políticas públicas desta área formativa.

Nesta realidade, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE nº 2/2015 definem 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 (BRASIL, 2015a; 2015b).

Em relação aos documentos citados, à estrutura geral para os cursos de licenciaturas, tem-se a ampliação da carga horária para aqueles que estavam organizados em matrizes curriculares com carga horária inferior a 3200 horas, bem como os estágios curriculares obrigatórios, correspondentes a um mínimo de 400 horas.

Outra indicação relevante quanto ao Parecer (BRASIL, 2015a) e à Resolução (BRASIL, 2015b), refere-se aos componentes curriculares, nucleados a partir de três eixos fundamentais, expressos em ambos documentos:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

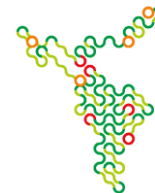
I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...].

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais [...].

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...] (BRASIL, 2015b, p. 9-10).

Diante das exigências contemporâneas, cabe aos gestores e docentes de cursos de formação de professores – no nosso caso, de licenciaturas – a construção de projetos de cursos e, sobretudo, a implementação de ações, que correspondam às concepções atuais, de modo a contemplar os princípios defendidos neste momento, tendo por base os documentos acima.

O compromisso deverá perpassar a educação para a cidadania, envolvendo ações nos diferentes espaços educativos (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, etc). Diante disto, faz-se necessário a valorização do trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica definida, agregando oportunidades e recursos culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as possibilidades de construção



de conhecimento, atendendo aos níveis crescentes de complexidade direcionando à autonomia dos acadêmicos de licenciaturas cujo perfil deverá corresponder:

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2015b, p. 08).

Diante do exposto, concebemos que a formação humanística que apresentamos nesta discussão, apresenta-se como possibilidade de contribuição para que o futuro licenciado possa refletir e compreender aspectos da sua vida pessoal e do campo da sua atuação profissional, para que esteja apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...];
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, 2015b, p. 08).

O recurso da cinematografia, nesse sentido, apresenta-se como uma outra forma de linguagem, distinta da utilizada, grosso modo, nos cursos de licenciaturas que, por vezes, tomam os textos acadêmicos (livros, revistas, artigos, etc) como recursos legítimos para a formação dos acadêmicos, enquanto que a cinematografia ocupa, em certa proporção, um caráter de ilustração. Para nós, este recurso é tomado como uma possibilidade pedagógica formativa que permite outros espaços e formas de interpretar e refletir sobre as diversas realidades do processo educacional dos nossos estudantes.

Contudo, há outras formas de pensar a cinematografia em sala de aula. É nesse sentido que erigimos as seguintes questões norteadoras da nossa reflexão: Se o cinema se apresenta como uma possibilidade pedagógica para repensar a formação humanística dos futuros licenciados, como ocorre a relação deste com quem é espectador? Como os acadêmicos das licenciaturas percebem e se relacionam com os filmes e documentários veiculados em salas de aulas? O espectador é alguém



passivo diante da tela ou é alguém que interage, dando sentido à produção cinematográfica? Como arte, o cinema pode levar o interlocutor a descobrir-se “outro” durante e após a execução do filme? Para pensarmos estas questões recorreremos, no próximo capítulo, às teorias de Merleau-Ponty.

3 A interação expressiva entre o cinema e o acadêmico-espectador

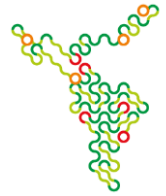
O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty afirma haver um entrelaçamento entre vidente e imagens, que possibilita uma ampliação do conhecimento, não apenas alicerçada em mera ilustração de cenas que se desenrolam na tela, mas numa mútua imbricação em que o filme torna acessível um mundo de objetos e fatos, fazendo com que a história seja sempre atual, na medida em que o espectador a vivencia de acordo com o roteiro proposto pelo filme/documentário. Nessa vivência, o espectador se torna um co-criador da obra.

Grosso modo, podemos dizer que há duas maneiras de pensar a elaboração da obra de arte em Merleau-Ponty: como representação e como expressão. A primeira está mais atrelada à maneira clássica em que o artista faz uma espécie de decalque do mundo e a transporta para a tela, papel ou projeção. A segunda, especialmente pensada à maneira moderna², pensa a arte como algo que ultrapassa o próprio artista: é uma expressão em que o artista entra em contato com o mundo, se mistura com ele e dá existência a um novo visível. Um novo visível que não é fechado em si mesmo, tampouco acabado. Assim, a obra de arte, sendo inacabada, necessita do espectador para que lhe dê sentido.

O termo expressão é concebido na filosofia de Merleau-Ponty em aspectos diferentes, conforme ele prossegue em suas investigações filosóficas. Na obra *Fenomenologia da Percepção*, de 1945, por exemplo, expressão tem um sentido mais fenomenológico e, em outra, *O Visível e o invisível*, obra inacabada e editada em 1964, adquire um aspecto ontológico³. Sendo em um ou em outro aspecto, Merleau-Ponty almeja por uma filosofia da expressão que ultrapasse a ideia de representação largamente empregada e difundida a partir de René Descartes. Para este, por exemplo, a arte é a representação da mente do artista. Na esteira de Leibniz – outro filósofo contemporâneo a Descartes, do século XVI, – Merleau-Ponty pensa a arte como a expressão de um

² Aqui estamos nos referindo à arte moderna e não à filosofia ou história moderna.

³ Nosso objetivo aqui não é fazer uma investigação acerca da fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty, mas tratar da arte cinematográfica enquanto expressão.



artista em seu contato com o mundo. O que ele põe na tela, escreve no papel, ou projeta no cinema não é uma representação de si ou do mundo (não faz um decalque deste), mas em sua interação com o mundo é que a arte passa a surgir. É assim na pintura, no desenho, no cinema, etc.. Em síntese, na esteira de Merleau-Ponty, podemos afirmar que a arte cinematográfica faz surgir um novo mundo e permite que o espectador produza outros mundos a partir desta interação.

O cinema é uma criação artística em que a expressão é maior do que as intenções dos que a elaboram e se estende até o espectador que co-cria a obra. Quando alguém assiste um depoimento sobre o significado do sentido da vida, por exemplo, ele não assiste passivamente o desenrolar da reflexão e as analisa racionalmente. No ato de ver o filme, de escutar a fala, seu corpo, juntamente com seus sentidos, entrelaça-se com as cenas da projeção, numa imbricação em que ele vivencia a sua história a partir do que foi falado na película. De alguma forma, a história do outro se atualiza no momento em que ele se coloca diante do filme/documentário. Este mostra por meio de palavras e imagens situações que remetem o espectador aos seus próprios dilemas existenciais.

Não é apenas o sentido da visão do acadêmico que entra em contato com as cenas de *Eu Maior*, mas ele escuta a melodia de fundo que percorre o filme/documentário, e também sente o tom de voz e a expressão fisionômica dos que depõem. Ele “habita” o mundo do documentário, sofre e vibra com o personagem,

[...] o espectador, sem formar uma ideia clara, experimentará a unidade e a necessidade do desenvolvimento temporal em uma bela obra. Então, como agora, a obra deixará em seu espírito, não uma soma de receitas, mas uma imagem irradiante, um ritmo. Então, como agora, a experiência cinematográfica será percepção” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 62).

De fato, ele percebe as cenas que se desenrolam diante do seu olhar. Contudo, à medida que ele se emaranha nos depoimentos, seu corpo e espírito se entrelaçam com a história passando a se sentir como se estivesse na própria experiência do outro.

As percepções que os depoimentos dão a ver se imbricam com as reflexões do espectador: joga-o em situações inaugurais, em momentos e lugares que ele ainda não tivera estado, e que constitui uma possibilidade de aprender e vivenciar algo novo. Essa abertura às portas e janelas ao desconhecido, que acontece em maior ou menor intensidade de acordo com o interesse e concentração do estudante-espectador, quando este “mergulha” nas reflexões dos depoimentos,



permitem uma comunicação de reversibilidade entre obra de arte e espectador, em que o estudante está no documentário tanto quanto o documentário está no estudante.

Podemos dizer que ao mesmo tempo em que o documentário desloca o espectador de seu mundo pensado, constituído e cristalizado, criando ecos diversos em sua vida, o espectador, por sua vez, dá sentido ao documentário, projeta os impensados⁴ e silêncios que a obra permite estabelecer.

A obra, desse modo, ensina um sentido, ensina um aspecto perceptivo; é uma espontaneidade educadora. Ela torna-se maior que o próprio autor e o próprio espectador. É por ela que acontece o momento da expressão.

4 vivenciando a experiência da cinematografia como recurso formativo nas licenciaturas

Em sua obra *Pensar bem nos faz bem* o professor Mário Sérgio Cortella (2013, p. 15) – escreve que a “academia é o espaço para o conhecimento, algo que Platão nos legou, em relação à necessidade de pensar, de se refletir, de se trabalhar as ideias para a nossa educação, a fim de que ela nos eleve, nos faça crescer e nos torne melhores”. Foi pensando nesta direção que planejamos a exibição de *Eu Maior* no primeiro dia letivo do semestre 2018/1 com os acadêmicos da primeira fase de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Como norte refletivo das disciplinas de filosofia da educação e história da educação, após assistirem o documentário, os estudantes deveriam responder a seguinte questão: “O que o documentário contribui para refletir sobre a sua formação humanística e profissional [como futuro(a) professor(a)]?”.

Sobre as perguntas existenciais escreve o acadêmico Osvanir Becker⁵: “De onde viemos, para onde vamos, quem somos nós? Estas e outras questões tem intrigado o ser humano durante séculos”. Muitos pensadores tentaram responder a essas questões fundamentais da existência humana. Continua Becker: “O documentário *Eu Maior* procura responder, através de personalidades ligadas à filosofia, educação, líderes políticos, religiosos, entre outros, o verdadeiro sentido da vida”.

Certamente que o sentido da vida não se esgota com alguns estudos e investigações, tornando-se um tema que perpassa toda a nossa vida. Entretanto, “o documentário nos instiga a sair da zona de conforto, fazendo questionamentos sobre os posicionamentos que damos as nossas

⁴ Impensado aqui está no sentido daquelas ideias não pensadas pelo autor, e não no sentido de que seja impensável.

⁵ Acadêmico da primeira fase do curso de Licenciatura em Matemática.



vidas”, declara Katiana Virginia Bagatoli⁶, e não apenas isso, “por estarmos distraídos, ocupados, não paramos para refletir e acabamos aceitando as coisas como elas são [...]”. No tocante à educação, Katiana diz querer que seus alunos a “levem para dentro de si, que [a] guardem como alguém que ensinou e dedicou sua profissão a eles [...]”.

“O documentário me fez refletir sobre qual é o meu papel no mundo, quem sou eu, quais são as escolhas que estou tomando, as atitudes que estou tendo e se estou buscando ser feliz”, alerta Bruna Nardelli⁷. E ainda: “acredito que para ser uma futura professora e exercer bem a minha função e profissão, necessito olhar para mim e também para meus alunos de maneira humanística, sair da zona de conforto”, buscando sempre mais conhecimento, enfrentando desafios e, acima de tudo, amando o que faz.

Mauricio de Aguida⁸ fez um depoimento relacionando que sua vida pessoal andava meio monótona, não aprendendo nada de novo e estava vivendo uma vida sem agregar conhecimento novo. A partir do momento em que começou a estudar, sentiu que sua vida começara outra vez a agregar rumos promissores. Maurício escreve que “o documentário contribui para nos mostrar que nós não estamos na ‘terra’ somente para comer, trabalhar e dormir, tem algo maior, um sentido que algumas pessoas encontrarão e outras não.”

Moniege Nunes Farias⁹, acadêmica que já atua na área educacional, diz que “como profissional ele me alertou sobre a forma de como ver o aluno”. Almeja “por diretrizes para ajudá-los em seus dilemas, problemas, suas dúvidas”. Em seu fazer pedagógico pretende levar “os alunos refletirem e descobrirem a beleza da vida é uma tarefa diária, envolvente e apaixonante para o professor”.

Para além de uma exposição cinematográfica ilustrativa em que os acadêmicos pudessem assistir a depoimentos sobre questões sobre a sua existência, o documentário possibilita ser um agente de mútua imbricação em que espectador e obra de arte possam sair mais “ampliados” – o primeiro dando significado à segunda e esta fazendo refletir o universo tão pouco explorado da existência do ser do espectador. Sarah Luiza P. Bento¹⁰ salienta que mais do que um meio que

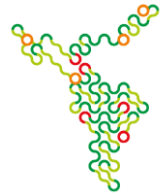
⁶ Acadêmica da primeira fase do curso de Pedagogia.

⁷ Acadêmica da primeira fase do curso de Pedagogia.

⁸ Acadêmico da primeira fase do curso de Licenciatura em Matemática.

⁹ Acadêmica da primeira fase do curso de Pedagogia.

¹⁰ Acadêmica da primeira fase do curso de Licenciatura em Matemática.



mostra um modo de lidar com fatos de sua vida, “*Eu Maior* ajuda o ser a transcender de uma maneira totalmente distinta de qualquer artigo destinado à autoajuda e ao autoconhecimento. Digo isto por experiência própria, e pude comprovar, ainda mais, que a felicidade depende de tudo.” Um tudo que está sempre se atualizando na experiência do agora e que, entretanto, não se esgota com um, dois, ou trinta depoimentos.

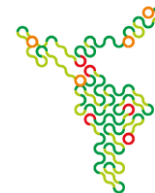
O documentário possibilita uma experiência que vai além das próprias falas, fazendo eco nos expectadores, tornando-se parte de suas vidas. A partir do momento em que os acadêmicos entraram em contato com *Eu Maior* novas possibilidades se abriram e assim, puderam experimentar uma formação humanística na própria sala de aula.

5 Considerações finais

“Você me pergunta, então, onde está a escola em que se ensina a sabedoria esquecida...” escreve Rubens Alves (2015, p. 55) em seu livro *Se eu pudesse viver a minha vida novamente*, e depois responde: “Não há escolas para isso. Todas as escolas só nos ensinam a ser ferramentas”. Quem sabe pudemos, com *Eu Maior*, mostrar aos acadêmicos das licenciaturas isso que o escritor afirma não haver escolas que ensinam, e que gostaríamos, a todo semestre, de provar o contrário. Ou seja, tentamos possibilitar aos estudantes-espectadores uma formação que vá além da mera educação instrumental.

Nosso objetivo foi, pois, ir em oposição a essa afirmação de Rubens Alves. Talvez as escolas têm se empenhado em cumprir a demanda do mercado de trabalho e priorizado, por isso, o ensino das disciplinas que compõem o aparato tecnicista dos cursos. Contudo, não podemos ser generalistas e acreditarmos que não há espaços para outras discussões e reflexões. A atividade que desenvolvemos com os acadêmicos que apresentamos aqui demonstra que podemos abrir momentos - para que isto ocorra - dentro das disciplinas da matriz curricular dos cursos de licenciaturas.

Este relato nasceu a partir da experiência interdisciplinar - numa perspectiva integradora - entre as disciplinas de história da educação e filosofia da educação, buscando trazer a arte, a educação e a filosofia para uma formação humanística nos cursos de licenciaturas. Para além das aproximações e diálogos teóricos e disciplinares presentes neste texto, está o vivenciado pelos próprios acadêmicos por uma abordagem que se estende para além dos conteúdos regulares das ementas.



E, nessa perspectiva, a cinematografia participa como um dos elementos que auxiliam no percurso didático-metodológico que adotamos, juntamente com outros recursos que assumem peso real para a compreensão dos conteúdos erigidos, e mais do que isso, ultrapassa esses horizontes, estendendo-se ao próprio ato reflexivo de vida de cada acadêmico, suas buscas e questionamentos.

Neste estudo, para uma melhor ampliação do ensino e aprendizagem no tocante à educação, além dos entrelaçamentos apontados acima, pensamos que os diálogos feitos entre as disciplinas de filosofia da educação e de história da educação por meio da cinematografia, permite aos educadores e educandos expandirem seus conhecimentos e vivências acerca do tema da educação humanística. Mais do que uma ampliação no sentido ordinário, Merleau-Ponty nos ensina que a arte cinematográfica delinea horizontes distintos que estão além ou aquém do próprio roteiro do filme/documentário. *Eu Maior*, assim, permite experienciarmos tanto o momento das reflexões dos profissionais acerca dos seus pontos de vista acerca de questões existenciais, bem como nos possibilita co-criarmos com o cineasta, dando diferentes significados à obra de arte e, conseqüentemente, a nossa vida.

Referências

ALVES, Rubem. *A grande arte de ser feliz*. São: Planeta, 2014.

ALVES, Rubem. *Se eu pudesse viver a minha vida novamente...* Campinas/SP: Verus, 2015.

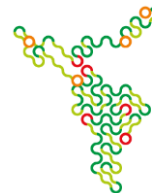
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.2**, de 09 de junho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b.

COEN, Monja. *108 contos e parábolas orientais*. São Paulo: Planeta, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Pensar bem nos faz bem*. São Paulo: Ferraz & Cortella, 2013.

Eu Maior. Direção e produção de Fernando Schultz. São Paulo: Fernando Schultz, 2013. Disponível em: <www.eumaior.com.br> Acesso em: 18 de maio de 2018.

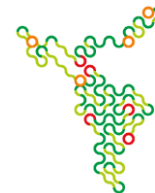


MERLEAU-PONTY, M. (2004). A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Trad. Paulo Neves e Maria E. Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify.

_____. (2002). *Conversas: 1948*. Trad. Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1996). *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2003). *O visível e o invisível*. Trad. José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva.



A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Vanderleia Benedet Reus¹

Josiane Monteiro²

Giovani Mendonça Lunardi³

Resumo: O educador, na sociedade do conhecimento, necessita realizar o enfrentamento na utilização das tecnologias na sala de aula. Assim este relato de experiência realizado com as discentes do Curso de Pedagogia da Uninter, em 2017, no Pólo de Sombrio- SC, estabeleceu uma ponte entre a teoria e a prática educativa, e permitiu ao profissional da educação buscar novas metodologias, na perspectiva de refletir o papel das tecnologias como ferramenta pedagógica no planejamento do professor. A metodologia consistiu na busca bibliográfica e estudos sobre as temáticas: Tecnologia a serviço da inclusão; Tecnologia e inclusão digital; EaD e a tecnologia; Inovações e tecnologias e as transformações sociais; Uso do celular na sala de aula; Blog; Uso de jogo e aplicativos em sala de aula. Discutiu-se a importância dos trabalhos desenvolvidos na formação acadêmica, pois através dessa temática os alunos puderam conhecer e aprender que tecnologia é desde um adaptador de lápis, até a mais moderna invenção criada para dar condições de aprendizagem aos alunos. A utilização das tecnologias permitiu a todos os alunos aumentarem suas fontes de aprendizagem e principalmente a autonomia.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação. Tecnologia.

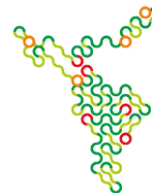
Abstract: The educator, in the knowledge society, needs to face the use of technologies in the classroom. Thus, this experience report with the students of the Uninter Pedagogy Course in 2017, in the Sombrio-SC Complex, established a bridge between educational theory and practice, and enabled the education professional to seek new methodologies in the perspective of reflect the role of technologies as a pedagogical tool in teacher planning. The methodology consisted of the bibliographic search and studies on the themes: Technology at the service of inclusion; Technology and digital inclusion; EaD and technology; Innovations and technologies and social transformations; Use of the cell phone in the classroom; Blog; Use of game and classroom applications. It was discussed the importance of the work developed in the academic training, because through this theme the students were able to know and to learn that technology is from a pencil adapter, to the most modern invention created to give learning conditions to the students. The use of the technologies allowed all the students to increase their sources of learning and mainly the autonomy.

Keywords: Pedagogy. Training. Technology.

¹Mestranda Tecnologias da Informação e Comunicação – UFSC Araranguá Brasil. E-mail: leiareus@gmail.com.

²Mestranda Tecnologias da Informação e Comunicação – UFSC Araranguá Brasil. E-mail: leiareus@gmail.com.

³Professor Doutor UFSC- Araranguá- Brasil E-mail: leiareus@gmail.com.



I Introdução

A sociedade contemporânea marcada pela conectividade aumentada pela tecnologia remodelou arranjos sociais. (SELWYN, 2012). A rede fomentou a interconexão de pessoas, objetos, organizações e informações, independente de tempo e espaço, propiciando linhas de comunicação mais abertas e empoderadoras.

Para Castells (2009) a conectividade mundial influencia a política, a economia e a cultura da sociedade, podemos dizer que quase toda a humanidade está interligada. A sociedade passa por uma revolução tecnológica. Com o avanço da inteligência artificial, a nanotecnologia e a robótica, surgem constantemente, novas pesquisas e resoluções para as problemáticas, das diversas áreas, desde a medicina até a agricultura. (SELWYN, 2012).

As novas tecnologias estão inseridas no cotidiano das pessoas. A IoT (internet das coisas) propõe a integração da inovação nos objetos, roupas, aparelhos eletrodomésticos, casas e carros, conectados por aparelhos móveis. De acordo com Santos (2015), a Internet das Coisas - do inglês *Internet of Things* (IoT) - emergiu dos avanços de várias áreas como sistemas embarcados, microeletrônica, comunicação e sensoriamento.

A internet causa verdadeira revolução na sociedade; pois se trata da “onipresença de uma comunicação multimodal e interativa, a qualquer momento e sem limites” (CASTELLS, 2003, p. 56). Assim, as novas tecnologias, associadas à revolução informacional também possibilitam novas formas de aprendizagem na formação dos professores e conseqüentemente na escola.

Dessa forma, o relato de experiência, aqui descrito, foi realizado com 266 discentes do Curso de Pedagogia da UNINTER, em 2017, no Pólo de Sombrio -SC. A proposta de atividade denominada “Portfólio” tem por finalidade a melhoria da qualificação profissional na Formação Inicial, (BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO 2015) .

As discussões foram realizadas de forma presencial, as atividades propostas foram compartilhadas com o grupo participante e as tecnologias elencadas foram aplicadas na escola, por aquelas que já lecionam, com os seus alunos do ensino fundamental.

O portfólio é um dos momentos que integram o grupo de práticas no Centro Universitário Internacional - UNINTER. Constitui-se como um conjunto de atividades interdisciplinares que objetiva promover a relação da teoria com a prática, do aluno com o tutor do pólo e de todos com a



comunidade. Assim, os temas propostos em 2017 e descritos aqui, foram escolhidos a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

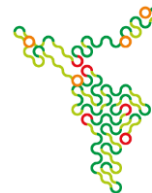
Assim este documento destina-se a responder às seguintes indagações: o que o aluno precisa conhecer para tornar-se um bom profissional? As temáticas escolhidas em 2017 complementam os conteúdos discutidos no curso? O portfólio constitui-se como uma proposta de reflexão acerca da prática docente e resultou em um acréscimo na formação de alunos do curso de Pedagogia da UNINTER?

Inventariar e democratizar o uso das novas tecnologias na escola requer a criação de condições pedagógicas e estruturais, como políticas públicas adequadas, melhorias na infraestrutura das instituições públicas, desde os laboratórios até a ausência de rede de internet de banda larga, entre outros problemas, como a acessibilidade e usabilidade das mídias.

Dessa forma, no contexto educacional, o desenvolvimento das novas tecnologias, é repleto de contradições e debates, pois a escola caminhou lentamente na adoção de uma prática democrática com o uso das tecnologias. Desde seus primórdios, utilizou os recursos tecnológicos, como a caneta de pena e tinteiro, o quadro de giz, o mimeógrafo, o projetor, a televisão, entre outros, até o próprio livro didático, para apenas apresentar a informação. Entretanto, com a popularização dos computadores e o acesso a internet, não basta apenas repassar a informação, é necessário discutir formas de acessá-la e compartilhá-la.

A escola é um espaço democrático de aprendizagem e deve ser palco de discussões sobre a utilização das tecnologias no ensino. O relatório anual do New Media Consortium (NMC), Horizon Report, Edição Educação Básica 2015 oferece um olhar crítico referente à forma tradicional de funcionamento da escola, bem como a necessidade de fomentar mudança e inovação na forma de ensinar, ou seja, é necessária “a integração da tecnologia na formação do professor” (JOHNSON, 2015, p. 57).

Para Freire (1979, p. 69) “a educação é comunicação” e por meio desta concepção que devemos repensar a prática educativa e o uso das tecnologias em sala de aula. Inserir as inovações tecnológicas nas escolas implica em mediar, ter uma nova postura, imbuída de “*práxis*”, que favoreça a construção de uma aprendizagem significativa, complexa, baseada em projetos e desafios, e assim, estimule o estudante a pensar, a ser um autor de suas próprias ideias.



Os alunos da atualidade, transitam com facilidade nas redes sociais, como facebook, *sites* de jogos e se comunicam por meio de aplicativos de mensagens efêmeras como *WhatsApp*. Essa forma de interação entre os nativos digitais caracteriza “uma população heterogênea de estudantes que exige maior flexibilidade do ensino disponibilizado criando uma pressão no tempo e no espaço”. (SILVA, 2007, p. 67).

II Metodologia

A metodologia deste relato de experiência consistiu em uma pesquisa qualitativa, aplicada com estudantes do curso de Pedagogia do polo da UNINTER de Sombrio-SC no ano de 2017. A proposta de atividade denominada “Portfólio” tem por finalidade a melhoria da qualificação profissional na Formação Inicial, atendendo às demandas educacionais contemporâneas.

O portfólio é um dos momentos que integram o grupo de práticas no Centro Universitário Internacional - Uninter. Constitui-se como um conjunto de atividades que objetiva a relação da teoria com a prática, do aluno com o tutor do pólo e de todos com a comunidade, de forma interdisciplinar. Os temas foram escolhidos a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, por meio da seguinte indagação: O que o aluno da Pedagogia precisa conhecer para tornar-se um bom profissional?

A temática escolhida complementou os conteúdos discutidos no curso. O conjunto de atividades está organizado de modo a contemplar momentos de leitura, escrita, oralidade e prática, voltada para a Tecnologia da informação e comunicação. A figura 01 apresenta a estrutura dos conhecimentos estudados no portfólio.

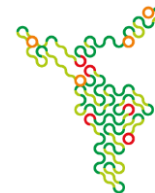
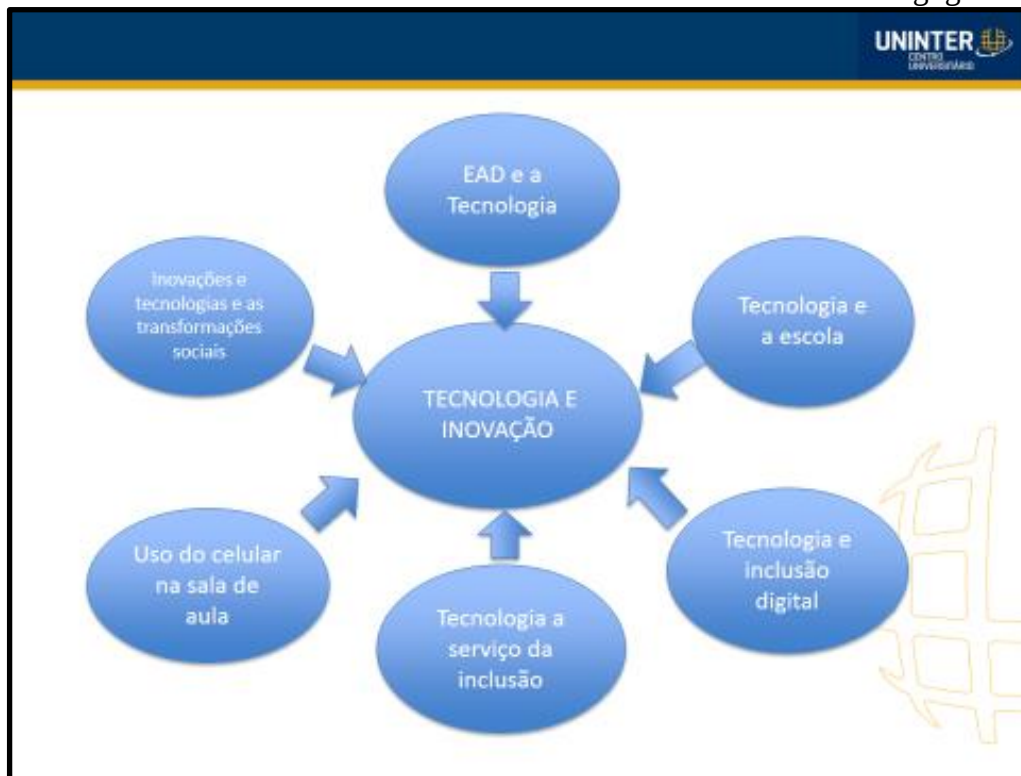


Figura 01 - Estrutura dos conhecimentos estudados no Portfólio: Práticas Pedagógicas e as TIC.



Fonte - Desenvolvido pelos autores.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (2000), diante dessas novas demandas, é imprescindível rever os modelos de formação docente, significando com isso:

- Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- Atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências;
- Articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- Articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
- Melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

A primeira temática desenvolvida foi: EaD (Educação a Distância) e a Tecnologia, objetivando compreender que a tecnologia está presente no nosso dia a dia e é uma excelente aliada na educação. O ensino à distância, segundo Moore e Kearsley (2007), iniciou com a correspondência, no século XIX, cujos alunos recebiam o material impresso para estudo via correio.



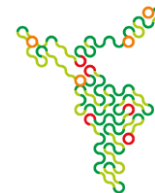
Passou-se depois pela rádio-escola, pela TV e vídeos pré-gravados, pela teleconferência e, atualmente, contamos com a Internet para fazermos o estudo individualizado, ou seja, as inovações tecnológicas transformaram o ensino a distância possibilitando a EaD tão utilizada atualmente pelas instituições educacionais.

Refletir sobre o papel e a história do aluno da EaD, se faz necessário. Os alunos sistematizaram suas experiências e de suas hipóteses sobre EaD por meio de um relato de experiência, compartilharam seu relato com os colegas por meio do *podcast*. Muitos não conheciam esse programa e como poderia ser usado.

O *podcast* é uma ferramenta de áudio personalizado, uma gravação digital disponibilizada em espaços da *internet*, que surgiu em 2004. “Podem ser ouvidos em qualquer lugar e a qualquer tempo e com equipamentos diferentes. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play.” (Miro 2014, p.01). A partir desta prática foi possível perceber as inúmeras possibilidades de uso em sala de aula, como uma ferramenta pedagógica. O *podcast* ainda tem um caráter inclusivo, pode ser utilizado por pessoas com deficiência. De acordo com usuários “tem toda essa tranquilidade de ouvir o conteúdo quando for melhor para mim, eu não preciso ficar presa a um horário fixo pré- estabelecido pela rádio. (FREIRE, 2010, p. 41).

A segunda temática denominada: “Inovações e tecnologias e as transformações sociais”, objetivam refletir sobre o papel transformador das inovações tecnológicas para a humanidade. Segundo Coronato e Pontes (2013), Para a humanidade, a machadinha de pedra lascada foi muito mais revolucionária que o *iPhone*. Partindo dessa premissa, os alunos escolheram uma inovação tecnológica que julgaram revolucionária. Pesquisaram essa inovação e escreveram uma reportagem apresentando as características dessa inovação, seu funcionamento, sua aplicabilidade na sociedade e porque teve papel revolucionário. As informações foram trocadas com os colegas via *WhatsApp*, e apresentadas no polo.

A temática seguinte trouxe o tema: “O uso do celular em sala de aula”. Essa abordagem trouxe a reflexão da polêmica em torno da proibição ou uso do celular na sala de aula. Werneck (2003), explica que a questão não é proibir e sim ensinar aos alunos utilizar o instrumento. Entre as vantagens do aparelho, o autor salienta a capacidade de pesquisa. “O professor pode pedir para a turma descobrir a cotação do petróleo, por exemplo. Além da discussão específica, os estudantes estão aprendendo a fazer pesquisa.” (WERNECK, 2003, p. 56).



Dentro dessa perspectiva os alunos da pedagogia desenvolveram um plano de aula, criando estratégias com o uso do celular como ferramenta pedagógica. Nas apresentações foi possível observar as diversas possibilidades de uso do celular, como a criação de grupos de discussão e debates sobre determinado assunto pelo *WhatsApp*, pesquisas realizadas em tempo real, utilização de jogos educacionais, aplicativos, inclusive o uso do *podcast* como recurso de áudio.

Por fim, todas as possibilidades apresentadas trouxeram aos alunos um novo olhar para esta ferramenta, tendo em vista que alguns alunos tinham rejeição sobre o uso dessa tecnologia.

A aprendizagem colaborativa, que remete a estudantes ou professores que trabalham juntos por meio de atividades em pares ou em grupo, baseia-se na perspectiva de que a aprendizagem é uma construção social. Uma dimensão adicional a essa tendência é um foco crescente na colaboração global online, em que as ferramentas digitais contemporâneas são usadas para interagir com outros ao redor do mundo, dando suporte aos objetivos curriculares e à compreensão intercultural. (JOHNSON *et al*, 2015).

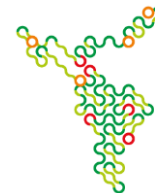
O uso dos dispositivos móveis pode motivar e aumentar o engajamento dos alunos em sala de aula, diminuir a distância entre a vida dos alunos e a escola, facilitar a vida do educador, otimizar o tempo, dinamizar as aulas.

O tema, “Tecnologia a serviço da inclusão”, se deu pelos desafios do processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola e na sociedade. Configurou-se pela necessidade do profissional da educação básica buscar metodologias que possam promover a aprendizagem dos alunos com deficiência, incluindo-os no processo educacional. (JOHNSON *et al*, 2015).

Pensando na questão da relação do uso de inovações tecnológicas com a educação inclusiva, os alunos pesquisaram um aplicativo e ou ferramenta tecnológica que poderia ser utilizado em sala de aula, com alunos com deficiência. As apresentações dos trabalhos aconteceram pelo Blog do Polo, no seguinte endereço: <https://unintersombrio.wixsite.com/portlicenciaturas>.

Os alunos foram extremamente criativos e fizeram ótimos trabalhos, contextualizando teoria e prática. Inclusive, os alunos que trabalhavam com crianças com deficiência aplicaram em sala os aplicativos pesquisados.

Nesse contexto, os alunos foram mobilizados a integrar as tecnologias em suas práticas e indagavam: não que é possível trabalhar? O que mais é necessário trabalhar? Tais questionamentos



fundamentaram a ação dos estudantes e a contribuíram para a suas respectivas formações, como sujeitos heterogêneos, removendo as barreiras para aprendizagem.

Figura 02 - Pesquisa realizada pelos acadêmicos.



Fonte - rosesand.blogspot.com.br.

Dentro do cenário tecnológico, o tema: “Tecnologia e inclusão digital” proporcionaram a reflexão do papel da escola e a inclusão digital. Para tanto a atividade proposta foi desenvolver uma oficina prática de inclusão digital voltada para os alunos e a comunidade. O pólo selecionou algumas atividades apresentadas pelos alunos, para desenvolver com a comunidade, como: conhecimento básico de informática, oficina para professores (*PowerPoint*, criação de *blog*, etc.), oficina para idosos, manuseio de aparelhos de pressão, diabetes e celulares.

A temática final: “A tecnologia e a escola”, propiciou repensar a presença da tecnologia na escola como transformadora, capaz de adequar o ensino ao aluno contemporâneo, preparando-o para os desafios da sociedade atual. Mas, segundo o professor Luciano Meira (*apud* CHAN, 2012, p. 1), “a sala de aula, por sua inércia, pertence muito mais ao mundo da depressão do que o da diversão. Não conseguimos mais produzir encantamento, curiosidade, surpresa”. Nesse contexto foi imprescindível a discussão dessa temática na formação inicial do professor. Os alunos escolheram uma ferramenta tecnológica e propuseram uma nova metodologia a partir do seu uso. Sistematizaram a sua proposta escreveram um comunicado aos pais dos alunos, explicando como a ferramenta implicaria na metodologia da escola.

Saviani (1991, p. 87) diz que “a educação hoje já não pode manter-se somente como acadêmica ou profissionalizante, por isso precisamos de professores que conheçam o sistema produtivo e principalmente as inovações tecnológicas”. Se o compromisso do professor competente é realmente com a formação humana do aluno com a causa de sua humanização e de sua libertação, o profissional docente não deve prescindir da ciência nem de tecnologia.



Brito e Purificação (2015, p. 47), salienta que o uso das tecnologias na educação tem um propósito, romper com o ensino tradicional, propiciar a pesquisa, o desenvolvimento da crítica e da criatividade, superando, a cópia, o mero ensino e a mera aprendizagem. Nesse sentido o educador necessita se colocar cada vez mais em ação frente aos desafios da tecnologia da informação e das comunicações na Educação.

III Discussão e resultados

No mundo contemporâneo, as inovações tecnológicas e as competências digitais, desafiam à formação dos professores. Assim, o papel do professor precisa ser redefinido. Os profissionais da área computacional atuam na inovação das interfaces, no *design* favorecendo cada vez mais a interação homem-máquina. Outra novidade é a possibilidade de armazenamento das informações, a computação na nuvem e *Big Data*.

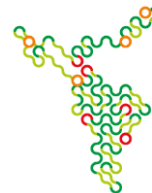
A revolução consiste ainda na disponibilidade de plataformas colaborativas, drones, jogos sérios, impressoras 3D, tecnologias embarcadas, realidade aumentada, o *Daydream* (interação, não sendo necessária a tela do computador) e inclusive na exploração da potencialidade da energia solar, capaz de competir futuramente, com os combustíveis fósseis.

Para isso as novas abordagens sobre a educação nos mostram o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas técnicas, metodologias e materiais de apoio.

O portfólio perpassou todas as disciplinas do curso e propiciou reflexões acerca da prática docente, resultando em um acréscimo na formação dos alunos.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p.1).

Para tanto este portfólio nos trouxe a perspectiva de refletir a inclusão e o papel das tecnologias como ferramenta pedagógica no planejamento do professor.



Por fim, cabe frisar a importância desse trabalho na formação acadêmica, pois através dessa temática os alunos puderam conhecer as novas tecnologias, interagindo com os alunos com desenvolvimento típico e atípico, derrubando preconceitos ainda existentes.

Considerações finais

Na sociedade atual, do conhecimento, as tecnologias acenam como alternativas fundamentais para as mudanças educacionais. Trabalhar esta temática na formação de pedagogos é importante para formar um professor dinâmico e inovador.

O Pólo UNINTER de Sombrio/SC se coloca como co-autor na formação integral de seus alunos, com comprometimento ímpar na construção do conhecimento, para que esses futuros docentes compreendam a tecnologia como instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática. Dessa forma, recomendam-se, novas produções científicas, pois propiciar reflexões presenciais na formação de Pedagogos em EAD, além de práticas pedagógicas inovadoras, contribui para a mudança de paradigma do imobilismo, ainda existente no âmbito educacional. Os estudantes participantes perceberam a necessidade de promover mudanças na forma de ensinar e aprender.

Enfim, sensibilizar os professores contribuiu para o processo de formação. A construção de uma prática inovadora na Educação, requer possibilidades de reflexão nos momentos iniciais da graduação e deve persistir na sua jornada profissional. Pode-se afirmar que foi fundamental oportunizar essas discussões e práticas, pois assim esses professores poderão atuar de forma contemporânea em suas escolas.

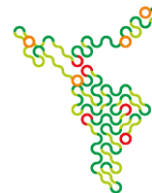
Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial**. Brasília, 2000.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2 ed., Curitiba: Iter Saberes, 2015.

CASTTELS, M. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Redes de indignação e esperança**. Madrid: Alianza, 2009.



CHAN, Iana. **Reinvenção da escola**. Publicado em 4 out. 2012. Disponível em: <<http://emilinha-xavier.blogspot.com.br/>> Acesso em: 10 maio 2018.

CORONATO, M.; PONTES, F. Pedra lascada ou iPhone: qual foi a maior inovação? Publicado em: 08 de fev. 2013. **Revista Época**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2013/02/pedra-lascada-ou-iphone-qual-foi-maior-inovacao.html>> Acesso em: 10 jan. 2018.

FREIRE, E. P. A. **Construindo um modelo de referência à participação ativa dos sujeitos em projetos educativos em ambiente on-line**. Natal, 2010. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. **NMC Horizon Report: Edição Educação Básica 2015**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015.

MIRO, Thiago. **O que é podcast**. 2014. <disponível em <https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>>

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada – Edição Especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

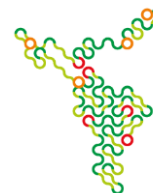
SELWYN, N. **As novas conectividades da educação digital**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, B.; VIEIRA, M.; VIEIRA, L. eXtend collection tree protocol. **Wireless Communications and Networking Conference (WCNC), 2015 IEEE**. pp. 1512–1517. 18 June 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico--crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SILVA, J. B. **A utilização de experimentação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagem**. 2007. 196 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2007.

WERNECK, V. R. **Cultura e Valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
<https://www.passeidireto.com/arquivo/27086412/portfolio-ai---licenciaturaspdf/2>



A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS TECNOLÓGICOS NA PREPARAÇÃO DO INDIVÍDUO PARA O MERCADO DE TRABALHO

MENDES, Rosilane Regina¹

Resumo: Destacar a importância dos cursos tecnológicos para o mercado de trabalho é o objetivo dessa pesquisa. Na sociedade contemporânea se faz necessário ter profissionais qualificados para atuarem em suas áreas específicas. Estes cursos têm foco específico em avanços tecnológicos e atrelados ao setor produtivo. Dependendo do perfil de cada região, são cursos voltados para aplicações práticas e com isso, a inserção no mercado tende a ser mais rápida. Já reconhecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e pelo Ministério da Educação e Cultura, os cursos tecnológicos proporcionam, de certo modo, segurança ao aluno quanto sua colocação no mercado de trabalho, tão concorrido e exigente atualmente. Ademais, se o aluno pretende ingressar em um curso *lato sensu* ou *stricto sensu*, essa qualificação pode lhe auxiliar em escolhas de temas referidos de sua atuação profissional ou não, pode, por exemplo, identificar um problema de pesquisa referente ao seu campo de atuação. Por esses motivos, dentre outros tantos, com o crescimento na procura dos cursos tecnológicos, as universidades estão investindo mais neste tipo de graduação, a fim de suprir a demanda empresarial que busca cada vez mais pessoas qualificadas para desempenhar funções específicas em seus empreendimentos. Este estudo é bibliográfico e qualitativo. Compreendeu-se que as universidades estão investindo nesse nicho da educação e os empresários estão ávidos à espera desses profissionais para uma mão de obra especializada.

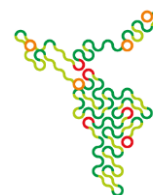
Palavras-chave: Qualificação. Curso. Tecnólogo.

THE IMPORTANCE OF TECHNOLOGICAL COURSES IN PREPARING THE INDIVIDUAL FOR THE LABOR MARKET

Astract: Highlight the importance of technological courses for the labor market is the objective of this research. The market needs qualified professionals to work in their specific areas, so in the vast majority they look for students who are in the last semester of their undergraduate course in their specific areas. Already recognized by the General National Curricular Guidelines and by the Ministry of Education and Culture, technological courses provide more security to the student, since it is known that at the end of his / her graduation he / she can at any time enter into a *lato sensu* or *stricto sensu* course. With the growth in the demand for technological courses, universities are investing more in this type of graduation, in order to supply the business demand that seeks more and more qualified people to perform specific functions in their enterprises. For the development of the article a bibliographical research was carried out in books, articles in magazines and in the internet, where basic concepts about the technological courses, their growth and their acceptance, of the Institutions of Higher Education (IES), as well as of the future academic and , it is concluded, that there is demand for them. The HEIs are investing in this niche of education and the entrepreneurs are eager waiting for these professionals to place in their ventures.

Keywords: Qualification. Course. Technologist.

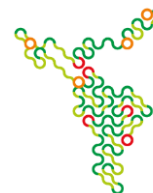
¹Graduada no curso tecnológico de Gestão em Recursos Humanos, Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. Pós-graduanda em MBA em Administração em Gestão do Conhecimento – Centro Universitário Internacional-Uninter. Criciúma-SC- Brasil.



Introdução

Na sociedade contemporânea se faz necessário ter profissionais qualificados para atuarem em suas áreas específicas, seja pela necessidade de mão de obra especializada ou pelo custo benefício que se obtém com a qualificação profissional. Por essa razão, dentre outras, as Universidades que estão sempre em uma constante busca por novas concepções de ensino, almejando obter melhores resultados para os problemas que envolvem a educação e o mercado de trabalho, estão investindo com mais esmero, em Cursos Tecnólogos e não só mais em cursos de graduação, sendo que as duas modalidades oferecem a possibilidade dos alunos, posteriormente a suas conclusões, ingressarem em cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*. Desse modo, o que vem ocorrendo são novos olhares e ações mercantis por parte das Universidades e dos Institutos de Educação, assim como o de muitas empresas. Os envolvidos neste processo transformativo de educação e pensamento/ posicionamento, estão atentos a esta nova modalidade de ensino, os chamados Cursos Tecnólogos, cujos cursos são, também de graduação, a diferença é que são de curto prazo e suas grades disciplinares, possuem mais especificidades, por área de conhecimento. Este é um campo educacional que está em grande expansão, por isso, as instituições de ensino e os empresários estão cada vez mais atentos e à espera desses profissionais que se qualificam em áreas específicas, para adentrarem no mercado.

Diante da importância desse assunto e com o intuito de colaborar com algumas reflexões sobre essa modalidade de ensino, se desenvolveu este estudo bibliográfico e qualitativo. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.” E este pensamento está em conformidade com Gil (2010, pp. 29-31), dado que “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. À vista disso, se buscou conceitos sobre o assunto, na legislação vigente, livros, artigos e sites, que tratam deste assunto com bastante desenvoltura, deixando clara a importância e o crescimento dos Cursos Tecnológicos na preparação do profissional. Ao fazer uma breve análise da demanda de mão de obra da sociedade de Criciúma- SC busca-se destacar a importância dos Cursos de Tecnologia para o mercado de trabalho e, esse é o objetivo geral dessa pesquisa. Justifica-se o tema pela sua relevância, visto que esses cursos estão presentes hoje na

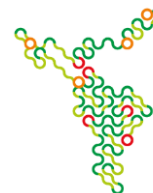


Educação, a fim de suprir a necessidade do mercado, sem perder de vista a qualidade na educação e, ainda, levando em consideração alguns pontos fortes dessa graduação, tais como, o tempo de duração de curso e o custo efetivo das mensalidades para que todos possam ter acesso a Educação Superior. Assim sendo, discutisse neste artigo, sobre as regulamentações que abarcam os Cursos Tecnólogos no Brasil e algumas reflexões acerca da qualificação e empregabilidade para os ingressantes/ estudantes, no atual cenário do país.

A sociedade Criciumense: educação e mercado de trabalho

Na sociedade cricumense, não raro, toma-se conhecimento, que o cenário educacional e alguns aspectos do mercado de trabalho precisam e estão passando por transformações de forma geral e, também, no que concernem as questões dos cursos de graduação intitulados: *Cursos de Tecnologia* ou *Cursos Tecnológicos*, ofertados nas instituições de ensino. Ao observar os noticiários da região, nos sites das instituições, algumas instituições e universidades que oferecem essa modalidade de ensino, em Criciúma, ressaltam que os cursos em questão, estão focados nos aspectos práticos da profissão na qual se destinam. Isto posto, é possível observar que cada região investe em cursos tecnológicos de acordo com a necessidade que a sociedade necessita, a exemplo disso, nota-se que a estrutura deles na Instituição SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que oferece dez cursos de tecnologia divididos em quatro áreas do conhecimento: comércio, informática, meio ambiente e gestão. É importante ressaltar, de acordo com dados retirados do site do SENAC (2018), que para a Instituição, situada em Criciúma, elaborar essa estrutura de cursos, houve uma análise do mercado cricumense, logo, organizaram as ofertas de cursos em quatro grandes áreas e, identificaram dentro delas, a carência da mão de obra existente e pesquisada. Sendo assim, organizaram os cursos de forma a suprir a demanda das áreas afins da seguinte forma: Comércio, Informática, Meio Ambiente, no qual compreendem um tipo de curso cada e na área de Gestão, oferecem sete cursos, isso significa que este é o campo de maior precisão no cenário cricumense analisado pelos consultores e gestores da Instituição.

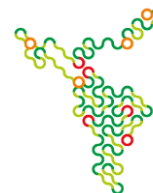
Com isso, assim como a Instituição citada como exemplo, grande parte das instituições e universidades da região, adequaram os cursos tecnológicos, para uma inserção mais instantânea no mercado de trabalho, em vista dos cursos de graduação tradicionais, além do mais, mencionam que a formação está voltada para a investigação, o desenvolvimento e a aplicação prática de



metodologias, ferramentas e processos exigida pelo competitivo mercado de trabalho. Esse posicionamento traz à tona, o pensamento de Gil (2001, pp. 38-39), que as empresas devem se preparar para enfrentar os desafios da inovação e da concorrência e, por isso necessitam de pessoas ágeis, competentes, habilitadas para desempenharem funções de responsabilidade, serem empreendedoras e que assumam riscos, ou seja, precisam de profissionais engajados no processo da empresa como um todo e, os cursos tecnológicos suprem essa demanda, preparando-os para ocupação dos devidos cargos e atividades. Ainda convém lembrar, que o redirecionamento profissional é outro benefício desse tipo de graduação. Há uma grande procura por cursos de tecnólogos por parte de pessoas que já estão no mercado de trabalho, mas ainda não têm diploma superior, desejam valorizar o currículo, ou mesmo gostariam de fazer uma mudança de carreira. Por serem mais curtos e mais focados na prática, podem ser uma boa opção para quem tem uma ideia definida de carreira. Acrescentam-se, neste viés, que os cursos de tecnologia, ao contrário do que muitos pensam, não são cursos técnicos. Ao concluir uma graduação tecnológica, o aluno recebe um diploma de nível superior e pode, inclusive, utilizá-lo para ingressar em programas de pós-graduação do tipo *lato sensu* e *stricto sensu*, com reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura, possibilitando aos concluintes, todos os benefícios de uma graduação tradicional, como, a validade do diploma, para a comprovação de *formação superior* para prestar concursos públicos, por exemplo, e, assim sendo, quem conclui este tipo de curso recebe o título de *Tecnólogo*.

Segundo informações constantes no site Universia (2011), antigamente, o termo *Tecnólogo* refletia nas pessoas, de certo modo, uma interpretação equivocada, porque insinuava que esse profissional atuaria apenas no setor de tecnologia. Muitos ainda acreditavam que por ser uma formação rápida, concentrada em áreas específicas de conhecimento e direcionada suprir as demandas do mercado de trabalho, não seria de muito prestígio, como as graduações tradicionais e por esse tipo de preconceito a procura não era tão incisiva. No entanto, as mentalidades sofreram mudanças com a globalização e a observação da sociedade em geral, com isso, o conceito dos cursos tecnólogos expandiu e, agora atinge diversas áreas.

Em face dessa realidade, percebe-se que a cada ano que passa, os cursos tecnológicos vêm atraindo mais interessados, inclusive profissionais que já estão inseridos no mercado de trabalho e desejam se atualizarem, trazendo para a sala de aula a sua experiência, que aliada à teoria, enriquecendo o debate e, com mensalidades acessíveis, menor duração, esses cursos estão



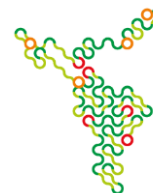
crescendo e se fortalecendo nas universidades. De acordo com leituras em César (2011), compreende-se que a sociedade, assim como os empresários e as instituições de ensino, entende melhor hoje, o que significa um curso de tecnologia, e, estão abrindo as portas de suas empresas para esses profissionais. É certo que esses cursos de tecnologia, assim como seus concluintes, ainda enfrentam barreiras e preconceitos, entretanto, de maneira geral, já são bem mais aceitos pelas grandes e médias empresas, que tinham restrições em relação a esses profissionais. Na próxima sessão apresenta-se uma discussão sobre a regulamentação dos cursos superiores de tecnologia, a fim de salientar sua importância e certificação, além de demonstrar o que efetivamente consta na lei brasileira.

Os cursos superiores de tecnologia e sua regulamentação

É de conhecimento geral e de suma importância que todos os cursos do território nacional, devem ser regulamentados e fiscalizados pelos órgãos de Educação e pelo Estado. Dessa forma, a fim de enfatizar sua importância, regulamentação e certificação, além de demonstrar o que incluir-se na lei brasileira acerca dos cursos superiores de tecnologia e sua regulamentação, apontam-se a literatura. De acordo com bibliografia pesquisada, nota-se que os cursos superiores de tecnologia no Brasil surgiram na década de 1990, sendo discutidos de forma tímida, porquanto, somente na última década é que as instituições de ensino superior se deram conta da importância desses cursos.

Segundo o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) (1996), em sua Resolução nº 3, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia e, em seu art. 4º, estabelece que “os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo”. Conforme estudos de Toledo (2010) em meados de 1996, a Lei, fixa, nos artigos 39 a 42, sobre a Educação Profissional e o Decreto 2208/97, regulamenta os cursos e as normas, referentes à Educação Profissional, estabelece em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico, e, estão instituídos os Cursos Superiores de Tecnologia, no Brasil. (TOLEDO, 2010).

No Brasil, foram criados pela Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002, tendo características especiais, e deverão obedecer às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 com obtenção de diploma de tecnólogo. E sobre a Lei nº 9.394/96, que prescrevem os princípios básicos da



Educação Profissional de Nível Tecnológico, Toledo (2010) faz algumas observações em relação aos cursos de tecnologia no país, como por exemplo, que como só se enfatizou as discussões a partir da década de 1990, ainda que sua implementação ocorresse antes da revolução tecnológica da indústria, nos países de primeiro mundo, como os Estados Unidos, onde os recursos para os cursos tecnológicos tiveram como objetivo qualificar e reciclar os alunos/profissionais pelo sucesso da economia nacional, porém a implantação de novos CEFETS só ocorre efetivamente a partir de 1999. O autor salienta que os cursos superiores de tecnologia foram criados no Brasil, bem depois de outros países capitalistas, como por exemplo, nos Estados Unidos da América, cujos cursos já existiam há uma década. Esses dados, leis, decretos, implementações e fatos históricos afetam o mundo inteiro, assim como o Brasil.

Não menos obstante, sobre a implementação dos cursos tecnológicos no Brasil, Takahashi e Amorim (2008, p. 216), apontam que a partir do ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional de Nível Tecnológico tiveram definição pelo Parecer (CNE/CP29 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), e ainda, passaram a definir os critérios e os objetivos da educação tecnológica. Então, as Diretrizes estabeleceram empenho de abortar com o “preconceito histórico nacional de que a educação para o trabalho destina-se à formação profissional de classes sociais menos favorecidas, ofertando uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico e na realidade do mundo do trabalho”. (TAKAHASHI e AMORIM, 2008, p. 216). Os autores ressaltam que a essa resolução que é fundamentada no Parecer CNE/CES 436/2001 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e no Parecer CNE/CP 29/2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), delibera, em seu Art. 1º, que a “educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias”. (TAKAHASHI e AMORIM, 2008, p. 216).

A partir de então, algumas universidades abriram suas portas para os cursos de tecnologias, cursos de menor duração, em média dois anos e com mensalidades mais acessíveis, os cursos de tecnologia vem conquistando cada vez mais espaço no mercado de trabalho, que busca profissionais com conhecimentos específicos. Ratificando o crescimento dos cursos tecnológicos, a partir de 2000, têm-se, os dados e a suas leituras, juntamente com os gráficos, extraídos do Censo do



Ministério da Educação e Cultura – MEC/2009. Com relação ao número de matrículas por grau acadêmico (bacharelado, licenciatura ou tecnológico), com dados obtidos no gráfico do Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed, que apresenta a expansão do número de matrículas em Cursos Tecnológicos por Modalidade de Ensino – Brasil – 2001-2009, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância, observa-se que os cursos tecnológicos tiveram um aumento mais acentuado (26,1%), de 2008 para 2009, do que o total dos cursos (2,5%). É importante ressaltar que os tecnológicos representam 11,4% do total de matrículas na graduação presencial e a distância. (MEC, 2009, p. 17). O crescimento do número de matrículas nos cursos tecnológicos é observado de forma mais acentuada nas Instituições de Ensino Superior privada do que nas públicas, como mostra o gráfico a seguir:

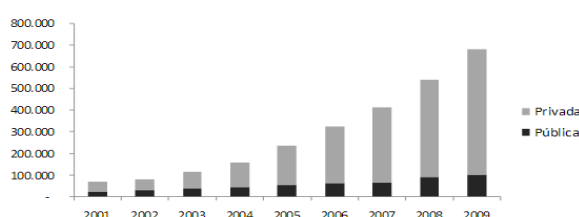
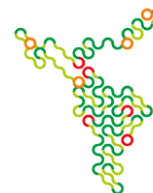


Gráfico – Evolução do número de matrículas em Cursos Tecnológicos por categoria administrativa – Brasil – 2001-2009. Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

Esses dados extraídos do site do MEC demonstram o quanto os cursos tecnológicos cresceram no Brasil a partir dos anos 2000 e, uma das razões, é a necessidade de suprir exigências do mercado de trabalho, pois o mercado não pode esperar e com uma concorrência acirrada, pessoas especializadas para atuarem em áreas específicas de seus empreendimentos e, os cursos tecnológicos vieram suprir essa necessidade. É neste sentido que se pode afirmar que o olhar quanto a esse tipo de graduação mudou e devido ao grande número de pessoas estarem procurando por essa modalidade, as universidades estão investindo cada vez mais em novos cursos tecnológicos, realizando estudos quanto ao mercado de trabalho, aplicando novas metodologias de ensino, todo como meio atrativos para conquistarem mais alunos, oferecendo ensino ligado às áreas de tecnologia, atendendo assim as necessidades do mercado.

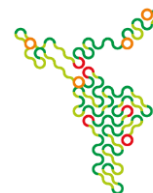
A LDB permite que o tecnólogo dê continuidade aos seus estudos em outros cursos e programas de educação superior, como extensão, pós-graduação, mestrado e doutorado, somente dependendo, evidentemente do interesse do tecnólogo. Segundo Cadsoft (2016) as vantagens do curso tecnólogo estão concentradas em alguns tópicos específicos, como possuírem menor duração,



estarem mais focados em formar especialistas em áreas específicas. Além do mais, os cursos de bacharelado e/ou licenciatura, á exemplo, formam profissionais com habilidades para atuarem em diversas áreas, todavia requer um tempo maior de estudo demais o ensino é por sua vez mais amplo. Contudo, embora as graduações tradicionais tenham perante o mercado mais prestígio e de certa forma são um ensino diferente do tecnológico, o profissional/ tecnólogo, adquire uma graduação válida perante a Lei no território brasileiro da mesma forma que os outros. A grande diferença se faz presente em formar um profissional exclusivo para uma determinada área do conhecimento, com amparo científico e tecnológico ao mesmo tempo, tornando o aluno um especialista, com estudos mais profundos e direcionados naquela área, diferente também do técnico, que adquire apenas o ensino técnico.

Qualificação e empregabilidade

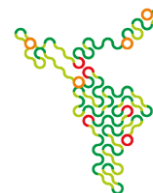
O mercado de trabalho necessita de pessoas certas para os lugares certos e, para suprir essa necessidade procura por pessoas qualificadas e o profissional tecnólogo adquire no seu curso essas habilidades específicas, porquanto o grande fator de vantagem competitiva para as empresas são as pessoas. Segundo Chiavenato, (2002, p. 496), o aperfeiçoamento profissional “é a educação que visa ampliar, desenvolver e aperfeiçoar o homem, para seu crescimento profissional em determinada carreira na empresa, ou para que se torne mais eficiente e produtivo no seu cargo”. O capital humano é que faz toda a diferença em uma empresa para que ela sobreviva num mercado competitivo, portanto, todo investimento despendido para qualificar os seus funcionários é bem empregado, pois há certeza de crescimento do próprio funcionário que recebe essa qualificação, mas também para empresa. Peter Drucker (1992), já assinalava a importância da qualificação das pessoas nas empresas, conforme citado por Rebelo e Maruoka (2007, p. 3), cujo estudo aponta que as pessoas que possuem autonomia são os profissionais que possuem maior conhecimento, aqueles que inovam, buscam um aprendizado constante, destaca o autor, que essa foi à efetiva transformação, a partir do trabalhador operacional do Século XIX, até a contemporaneidade. Com a mesma linha de pensamento e análise da Empregabilidade, Chiavenato (2013, p. 01) diz que isso “significa o conjunto de competências e habilidades necessário para uma pessoa manter-se colocada em uma empresa. Significa a capacidade de conquistar e de manter um emprego de maneira sempre firme e valiosa.” O autor enfatiza que o mundo está mudando muito rápido e consecutivamente o



mercado de trabalho evoluindo, assim sendo, em suas palavras “essa capacidade deve necessariamente incluir flexibilidade e inovação da pessoa para acompanhar essa mudança irresistível. O emprego está se tornando temporário, parcial, fugidio e passageiro. Mais do que isso: multifuncional, flexível e mutável.” (CHIAVENATO, 2013, p.1).

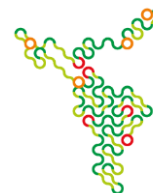
Em suma, a qualificação profissional é necessária para qualquer indivíduo se inserir no mercado, porquanto as empresas estão cada vez mais adotando novas tecnologias em seus ambientes e buscam profissionais com habilidades para trabalhar essas tecnologias e, neste sentido, os profissionais devem estar preparados para atender essa necessidade das empresas ou se não estiverem, devem buscar essa qualificação e os cursos tecnológicos apresenta atualmente, ser uma boa opção, pois qualifica o profissional em áreas específicas de conhecimento e com maior rapidez.

Em relação à necessidade do trabalhador cada vez mais se aperfeiçoar para atender às exigências de um mercado altamente competitivo, Borin *et al* (2001, pp. 4-5) relata que “a inovação tornou-se referência para que as organizações consigam ser competitivas, desencadeando uma série de mudanças no âmbito empresarial e profissional. As empresas dispõem de alta tecnologia e exigem que os seus produtos sejam de ótima qualidade com baixo custo de produção.” Logo, essas transformações, provocam uma processo de procura por trabalhadores que apresentem qualificação específica, estabelecendo, novas classes de profissionais liberais. Segundo os autores Borin *et al* (2001, pp. 4-5), isso pode proporcionar um “desequilíbrio entre a oferta e a procura de emprego, obrigando de forma lenta, mas, consciente os empregados efetivos, a se preocuparem com a obtenção de novos conhecimentos e detenção de novas atribuições e responsabilidades”, acrescentam ainda que “em contrapartida outros profissionais, procurando uma oportunidade para demonstrar suas habilidades e desenvolver novas formas e diferenciais para se manterem empregados. De acordo com os autores por meio dessa evolução, “os profissionais que contemplam cargos ou querem mantê-los, devem desenvolver características e cabedais de conhecimentos, que condizem com a atual situação do mercado, onde o mesmo procura constantemente perfis moldados pela auto/competência”. (BORIN *et al*. 2001, pp. 4-5). Neste sentido, percebe-se que os Cursos Superiores de Tecnologia são os que melhor se adaptaram para atender essas necessidades “urgentes” do mercado, uma vez que, a cada ano novos cursos superiores vão surgindo, justamente preparando o profissional para atender as demandas que vão aparecendo.



Dada à importância e a evolução dos Cursos Superiores de Tecnologia, o Ministério da Educação e Cultura lançou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST (2016, p. 7), o qual é atualizado periodicamente, de acordo com previsão no art. 5º, § 3º, Inciso VI, do Decreto nº 2006/5.773, e na Portaria nº 2006/1.024. Esse catálogo tem por objetivo aprimorar e fortalecer os Cursos Superiores de Tecnologia - CST, sendo indispensável para assegurar o oferecimento desses cursos e cuja formação dos tecnólogos esteja em sintonia com o setor de produção e às necessidades de mercado CNCST (2016, p.7). Corroborando a evolução dos Cursos Superiores de Tecnologia, conforme informação colhida no próprio, em 2006, na primeira edição se elencou noventa e oito denominações de cursos; a segunda em 2010 elevou esse número para cento e treze e, nesta terceira edição em 2016, o número de denominações evoluiu para cento e trinta e quatro, ou seja, a cada intervalo de tempo, quatro a seis anos, novas necessidades vão surgindo e o mercado necessita de pessoas qualificadas para atender essa demanda, por isso, tem-se como dedução, o acréscimo de denominações e sendo elencadas pelo Ministério da Educação e Cultura para sua uniformização nas diversas IES. Sendo assim, o profissional graduado em curso superior de Tecnologia poderá desempenhar suas atribuições na área que se especializou, porquanto os cursos denominados pelo MEC, por meio do catálogo, constam na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), por isso há grande perspectiva de inserção profissional. (CNCST. 2016, p. 8).

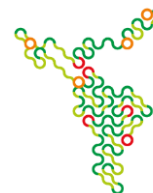
Ressalta dessa maneira, na Lei, que apesar de haver desinformação da população de uma maneira geral, dos próprios acadêmicos que titubeiam quando graduados recebem o título de “Tecnólogo” e do meio empresarial, porquanto há certa confusão com o “Técnico” de nível médio, essa realidade vem mudando gradativamente, pois além da preparação para o mercado, esse acadêmico poderá continuar sua trajetória de estudos. Na apresentação do CNCST (2016, p. 8) não deixa dúvidas quanto a isso: “Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação: corresponde às possibilidades de continuidade de estudos em cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, coerentes com o itinerário formativo do graduado.” Em sequência ainda tem: “Nesta proposta foram indicadas as áreas de pós-graduação definidas pela CAPES. As possibilidades sinalizadas no Catálogo, no entanto, são meramente indicativas e não esgotam todo o leque de possibilidades de verticalização possíveis.” E quanto à preparação para o mercado, tem-se que de acordo com as resoluções devem-se formar profissionais aptos a desenvolver com plenitude e inovação, “as atividades próprias de cada curso tecnológico, com capacidade para utilizar,



desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade. (CNCST, 2016, p. 8). É inegável a importância dos Cursos Superiores de Tecnologia, tanto para os acadêmicos que procuram, quanto para o mercado, que necessita de mão de obra qualificada e para as Instituições de Ensino Superior- IES.

Considerações finais

Em uma perspectiva global, notou-se a necessidade de profissionais com formação rápida, quando comparado ao tempo de formação de uma graduação tradicional, todavia sem perder a qualidade exigida, tão pouco a nobreza para desempenhar funções que não encontram demanda profissional correspondente no mercado de trabalho, ou seja, o mundo necessita de mão de obra especializada, focada na área do conhecimento desejada. Salientando que os cursos tecnológicos que apareceram recentemente no Brasil e foram implementados e regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 3, de 18/12/2002, sendo um curso superior de graduação com características especiais e quem cursa obtém o diploma de tecnólogo e pelo observado e pesquisado possuem vantagens e desvantagens aos alunos, como em tudo na vida pessoal e profissional. Acrescenta-se que as maiores buscas aos cursos são de pessoas que estão procurando por caminhos mais rápidos, graduações e qualificações específicas com prazos mais curtos, seja pelo seu tempo disponível, pelo custo ou pela necessidade do mercado, que muitas vezes necessita de mão de obra especializada com bons profissionais. Percebeu-se que nestes últimos anos, o crescimento e a procura das pessoas para ingressar nos cursos tecnológicos estão aumentando e as universidades estão cada vez mais investindo nesse nicho, visto como, as empresas estão investindo no capital humano, fator primordial para sua sobrevivência, notório ficou a evolução perante a sociedade quanto aos cursos superiores de tecnologia dada, também, a importância evidente do Ministério da Educação e Cultura, que busca a cada ano aprimorar sua regulamentação e, a prova disso é a nova edição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST. Em virtude desse estudo, notou-se que os cursos tecnológicos não beneficiam apenas quem está saindo da universidade, favorece aqueles que estão inseridos efetivamente no mercado de trabalho e querem trocar de profissão, ou quem está atuando em determinada área, entretanto quer aperfeiçoar-se em outra área ou ainda, aprofundar seus conhecimentos, na mesma empresa que atua. Espera-se que este artigo possa



contribuir com novas pesquisas e que tenha de alguma forma, elucidado ou esclarecido um pouco mais acerca do assunto.

Referências

BORIN, F. A.; PARO, F.; HORTOLAN, R. ; FAGUNDES, T. B.; BRASIL, A. S. e LEMES, A. D.. **Empregabilidade como a nova realidade do mercado de trabalho**. AEMS – Faculdades Integradas de Três Lagoas – MS. 2001.Disponível em: <<http://aems.edu.br/iniciacao-cientifica/download/5c56c422cd.pdf>> Acesso em 04/10/2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, p. 27833, dez. 1996.

CADSOFT. **Cresce o número de cursos tecnológicos no Brasil**.2016.Disponível em: <<http://www.cadsoft.com.br/blog/2011/12/02/cresce-o-numero-de-cursos-tecnologos-no-brasil/>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

CERVO, A. L.; SILVA, Roberto, BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 6ª Edição. Pearson Education. Br. 2007.

CÉSAR, J. **Mercado de Trabalho para os tecnólogos**. Disponível em:<guiadoestudante.abril.com.br> Acesso em abril, 2011.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos**. Edição compacta. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Talento e Empregabilidade**. Ago/2013.Disponível em<<http://www2.unicentro.br/empregabilidade/files/2013/08/talento-e-empregabilidade1.pdf>> Acesso em 31 de ago. de 2016.

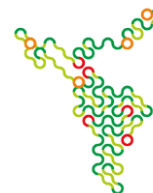
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Lex: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 162, dez de 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001. 307 p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo. Ed. Atlas.2010. 184p.

MEC/INEP (2009)**Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2008**. Brasília. MEC- Ministério da Educação e Cultura. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. 3ª Edição. 2016. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44531-catalogo-nacional-cursos-superiores-tecnologia-edicao3-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 05 de fev. de 2018.

REBELO, L. M. B. (UFAM) e MARUOKA, J. H. C. (UNINORTE). “Capacitação de pessoas como variável estratégica nas indústrias”. XXVII encontro nacional de engenharia de produção. A



energia que move a produção: um diálogo sobre integração, projeto e sustentabilidade. Foz do Iguaçu-PR, 09 a 11 de outubro de 2007.

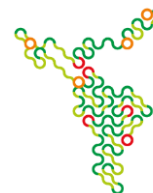
TAKAHASHI, A. R. W.; AMORIM, W. A. C. **.Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TOLEDO, R.F.M. **A expansão dos cursos tecnológicos no Brasil.** um recorte no tecnólogo em gastronomia. Revela. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano III, n. VI, 2010.

Site do **SESI**. Disponível em: <<http://www.ead.senac.br/graduacao/>> Acesso em: 03 fev. 2018.

Site **Universia**. Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/10/04/497375/tecnologo.html>> Acesso em: 10 de abr. de 2018.



PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADA NO PROEJA: TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Alessandra da S. Luengo Latorre¹
Clecia Simone G. Rosa Pacheco²

Resumo: Na década de 1990, o governo brasileiro lançou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que se trata de uma modalidade de ensino ofertada aos alunos que não estudaram o ensino médio de forma regular na faixa etária adequada, e propõe, por meio deste programa, uma formação curricular voltada para a inserção destes estudantes no mercado formal de trabalho. Deste modo, o presente estudo busca refletir e propor possíveis caminhos a serem seguidos para trabalhar com a língua inglesa nas turmas do PROEJA no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, campus Petrolina. Por meio de uma prática pedagógica direcionada e amparada pelas proposições teórico-metodológicas estudadas e dialogadas durante capacitações docentes e da própria (com) vivência cotidiana ministrando aulas nesta modalidade de ensino, surgiram inúmeras inquietações que culminaram na proposta da promoção do aprendizado da Língua Inglesa através da inclusão social, utilizando softwares livres, capazes de intervir de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na instituição. Neste sentido, aqui se propõe uma prática dinâmica, interativa, motivadora e interdisciplinar a ser utilizada como um instrumento didático-pedagógico que visa promover uma aprendizagem significativa, inovando assim o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: PROEJA, Aprendizagem, Tecnologias.

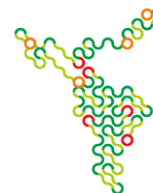
DIRECTED PEDAGOGICAL PRACTICE IN PROEJA: TECHNOLOGIES FOR MEANINGFUL EDUCATION AND LEARNING

Abstract: In the 1990s, the Brazilian government launched the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), which is a modality of teaching offered to students who did not study high school on a regular basis in the appropriate age group, and proposes, through this program, a curricular training aiming at the insertion of these students in the formal job market. Thus, the present study seeks to reflect and propose possible ways to be followed to work with the English Language classes in PROEJA at Instituto Federal do Sertão Pernambucano, campus Petrolina. Through a pedagogical directed practice and supported by theoretical-methodological propositions studied and dialogued during teaching capacities; and with daily living teaching classes in this modality of teaching, arose innumerable concerns emerged and culminated in the proposal teaching English Language enabling social inclusion, using free softwares, capable of intervening positively in teaching-learning English in the institution. In this sense, it is proposed a dynamic, interactive, motivational and interdisciplinary practice to be used as a didactic-pedagogical tool that aims to promote meaningful learning, thus innovating the teaching-learning process.

Keywords: PROEJA, Learning, Technologies.

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Petrolina/PE/Brasil.

² Diretora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Petrolina/PE/Brasil.



1. INTRODUÇÃO

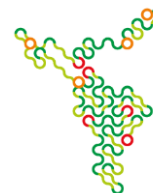
A proposta de relacionar as referências bibliográficas trabalhadas em sala com a temática debatida neste artigo, é um exercício enriquecedor, considerando por sua vez, a relevância da teoria no que diz respeito à construção e desenvolvimento da pesquisa. A teoria deve ser compreendida como uma importante ferramenta de trabalho, ou seja, ela passa a fundamentar de uma maneira imprescindível a pesquisa. Nesse sentido, os diálogos em sala e a compreensão das teses defendidas por vários autores ajudam no entendimento e aprimoramento do trabalho científico. Visto que, os autores que foram lidos e debatidos possibilitaram uma ampliação da visão de várias esferas da sociedade e também do projeto desenvolvido.

Ao tempo em que nos deparamos com uma série de leituras nos deixamos dialogar com inúmeras perspectivas. Os autores nos trazem interpretações diferenciadas da realidade social, mas todas são válidas e auxiliam na compreensão do todo social. É digno de nota salientar que a partir do momento em que entramos em contato com vários teóricos e múltiplas visões de mundo, é necessário ter em mente que os autores não devem ser percebidos a partir de uma lógica que coloca uns como certos e outros como errados. Parto da perspectiva que essa visão é errônea, pois de maneiras diferenciadas todos apresentam interpretações em relação à sociedade que ajuda na compreensão da realidade social.

Diante de posturas e interpretações diversas os teóricos discutidos na disciplina de Inglês enriquecem o nosso arcabouço teórico. Nesse sentido, estabelecer relações do projeto de pesquisa ora em discussão com os autores também, e não menos importante possibilitar um diálogo entre os próprios autores é uma atividade interessante. Acredito que no momento em que colocamos os teóricos para dialogar também entre si estamos ponderando que a capacidade de argumentação e comparações entre teorias é bastante válida. A partir disso, se percorrerá estabelecendo pontes que acredito que são possíveis entre o meu projeto em sala de aula e as interpretações de teorias. Iniciaremos esse exercício externando a proposta da pesquisa para em seguida estabelecer relações teóricas.

2. BREVE REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADA



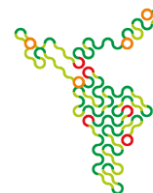
Tomando como ponto inicial uma preocupação com o abandono escolar, com a repetência estudantil, com a falta de vontade e de possibilidades dos alunos em continuar seriadamente os estudos e, principalmente, em função da inserção dos jovens e adolescentes no mercado de trabalho, o governo brasileiro na década de 1990 lança um programa nacional de educação chamado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que trata-se de uma modalidade de ensino ofertada aos alunos que não estudaram o ensino médio de forma regular (por múltiplas circunstâncias), na faixa etária adequada, e propõe uma formação curricular voltada para a inserção destes discentes no mercado formal de trabalho.

De acordo com Brasil (2006):

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006, p. 20).

Neste sentido, uma das disciplinas que são estudadas entre jovens e adolescentes do PROEJA é a Língua Inglesa. A importância desta disciplina no currículo desta modalidade de ensino é enorme para os dias atuais haja vista que o conteúdo desta está presente nos mais variados locais e momentos da vida dos discentes (SILVA, 2011). Nota-se palavras e expressões de Língua Inglesa nas propagandas e noticiários da TV, nas músicas, nos artigos dos jornais e nas notas que são escritas nas revistas semanais e, principalmente, nos dados e informações que são postados eletronicamente nas redes sociais. Redes sociais como blogs pessoais de artistas e jornalistas, *Twitter, Facebook, Google+, Myspace, WhatsApp, Instagram*, além de *sites* de jornais e revistas mais importantes no mundo, em geral, postam dados, notícias, que expressam conteúdos relevantes de acontecimentos mundiais e que acabam por afetar à vida das pessoas em escala global, determinando, influenciando comportamentos novos e distintos a vida diária dos indivíduos.

Visando proporcionar ao aluno do PROEJA do IF SERTÃO-PE – Campus Petrolina, o aprendizado da Língua Inglesa e a inclusão social utilizando *softwares* livres e educativos, é que se propôs intervir no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na instituição. Isso está sendo possibilitado a partir da utilização pedagógica de *softwares*, buscando minimizar as



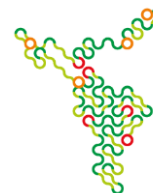
dificuldades de aprendizagem e ao mesmo tempo, motivar os alunos do PROEJA IF Sertão Pernambucano a se tornarem discentes cidadãos imersos na sociedade, a partir dos conteúdos apreendidos pela disciplina.

Os alunos do PROEJA IF SERTÃO em sua maioria possuem uma particularidade. Tratam-se de alunos que para além do universo escolar possuem uma gama de atividades, que vão de tarefas domésticas, pois muitos são mães e pais até o trabalho fora de casa. A rotina de uma boa parte desses estudantes é composta por atividades que na maioria das vezes acaba absorvendo sua energia e seu tempo, em virtude disso percebemos uma maior dificuldade no aprendizado. Nesse sentido, estratégias que possibilitam uma maior facilidade, o que não implica dizer que essa maior facilidade está ligada a ideia de que o aluno não necessitará fazer esforço mental, mas sim, auxiliaria na melhor assimilação dos conteúdos.

No intuito de analisar toda a conjuntura que pode estar ligada a aprendizagem dos alunos do PROEJA, se faz necessário conhecer os alunos em questão. Além de conhecer, prestar atenção em seus conhecimentos prévios. Esse esforço vai no sentido de perceber que ao tempo em que nos apropriamos de um conhecimento mais minucioso dos meus alunos posso criar estratégias para trabalhar com eles.

Na concepção de Ausubel (2003), o conhecimento prévio é a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influência novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Para este autor, a facilitação da aprendizagem significativa depende muito mais de uma nova postura docente, de uma nova diretriz escolar, do que de novas metodologias, mesmo as modernas tecnologias de informação e comunicação.

Corroborando com a visão de Ausubel, Pacheco (2010) diz que é evidente a importância dos recursos de multimeios e *softwares* como novas formas metodológicas de ensinar, visto que, através do seu uso, facilitará o aprendizado dos alunos, instigará o aluno a refletir temas transversais, que são discutidos e podem ser visualizados por meio de filmes, documentários, aplicativos que incentivará os alunos a buscarem abrir discussões sobre as possíveis soluções de alguns problemas vivenciados em nossa sociedade. No entanto, é fundamental saber selecionar e utilizar tais recursos e *softwares*, para mostrar a importância dos fatos e acontecimentos aos nossos alunos, despertando



neles um espírito crítico/construtivo, porque eles se tornarão cidadãos do amanhã, conscientes ou não, só depende das estratégias de aprendizagens utilizadas por nós educadores.

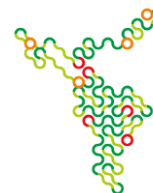
Dentro da lógica do trabalho científico a pesquisa pode me auxiliar nessa construção. Uma metodologia que acredito que pode enriquecer a minha pesquisa trata-se do trabalho etnográfico. Visto que, acredito que ele me daria subsídios na construção e desenvolvimento da pesquisa.

O livro “A etnografia da prática escolar”, (ANDRÉ, 2005) traz uma discussão muito rica no que faz referência aos estudos de cunho etnográfico voltados para a compreensão do cotidiano escolar. A autora elabora uma linha de raciocínio que coloca em questão a forma como a etnografia é trabalhada em trabalhos que se direcionam para o campo da escola. Desse modo, ela propõe uma reavaliação do saber e das estratégias didáticas, para além de pontuar caminhos para a realização da pesquisa etnográfica na educação.

A referida obra nos ajuda na compreensão do que trata a pesquisa qualitativa e quantitativa e dos desafios de ambas. A partir disso ela explana as características da pesquisa qualitativa e o quanto esse recurso metodológico é rico. No que faz referência aos estudos voltados para a escola, à pesquisa de cunho qualitativo passa a ser um método adotado por muitos pesquisadores, pois se acredita que a metodologia citada consegue contemplar uma análise minuciosa do universo escolar. Associado a isso, a autora discorre sobre a importância da realização de um estudo etnográfico, este possibilitaria uma visão mais profunda e ampla das inúmeras práticas escolares.

Ao tempo essa abordagem trata-se de uma análise que contempla os alunos do PROEJA a leitura tem auxiliado no entendimento da importância da pesquisa etnográfica no ambiente escolar. Percebeu-se que uma etnografia bem elaborada de como os alunos do PROEJA compreendem e estão lidando com a ideia da implantação de um *software* livre e educativo que ajudará no acesso e compreensão da língua inglesa se torna um recurso interessante. Dessa forma, o trabalho etnográfico nos traz um repensar da prática pedagógica e da didática utilizada em sala de aula, e também auxiliaria no entendimento de como os alunos estão lidando com esse instrumento de maior acesso a língua inglesa.

Pensando a partir disso, acredita-se que a pesquisa etnográfica daria elementos e dados mais profundos e relevantes do que limitar a uma pesquisa quantitativa. No momento em que o este projeto se coloca diante de um ambiente escolar a etnografia passa a ser um instrumento metodológico muito rico para entender a prática escolar, a essas práticas associadas ao que propus



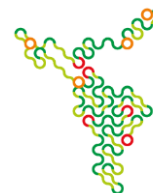
no projeto. Para, além disso, a pesquisa etnográfica nos fará adentrar de uma forma mais intensa no universo dos estudantes para compreender de uma maneira mais intensa suas práticas escolares. No entanto, esse conhecimento não se limitará apenas ao objeto da pesquisa, visto que, a etnografia coloca o pesquisador em constante contato com o pesquisado e isso possibilita que o pesquisador também pense e repense suas práticas na pesquisa.

Outro autor que nos ajuda a pensar uma série de questões dentre elas a etnografia diz respeito ao Clifford Geertz (2008). Na verdade, o autor nos traz uma grande e inovadora contribuição no que diz respeito ao trabalho do antropólogo diante da análise de culturas que podem ser estranhas ou não a ele. O renomado autor supera uma tradição muito consolidada em que o pesquisador passa a ser visto como um protagonista das suas análises, onde os nativos, ou seja, aqueles que são estudados pelo antropólogo acabam por assumir um papel de coadjuvante.

Todavia, o que Geertz propõe é justamente considerar que os nativos possuem o principal papel dentro de uma análise antropológica, afinal de contas são justamente os nativos que possibilitam a escrita de um trabalho que considera por sua vez, a interpretação dos nativos diante daquilo que vivenciam. Clifford Geertz, nos ajuda a compreender que a análise que um pesquisador faz a partir do que enxerga e vivencia não deve ser feita apenas a partir da interpretação do mesmo. Muito mais do que isso, o teórico parte do argumento que as interpretações daquele que está analisando uma dada cultura, um dado grupo, devem estar fundamentadas, sobretudo, nas interpretações que os próprios nativos atribuem aquilo que vivenciam.

Tomando como pressuposto essa prerrogativa, Geertz avança bastante no que diz respeito aos estudos antropológicos. Uma vez que, o mesmo defende a ideia de que os escritos e análises de um certo pesquisador não deve ser baseada apenas a partir de teorias elaboradas e simplesmente de sua interpretação. Contudo, o que deve mesmo ser colocada em pauta é justamente o sentido que os nativos dão para tudo aquilo que experienciam.

Diante disso, destaco que a “descrição densa”, metodologia proposta e defendida por Clifford Geertz não seria uma simples descrição de episódios, mas uma ferramenta metodológica para buscar apreender o sentido mais profundo que o grupo atribui para as suas experiências. A partir disso, percebe-se a importante contribuição do teórico, pois o seu esforço é justamente contemplar e apresentar as expectativas dos nativos.



O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p.7).

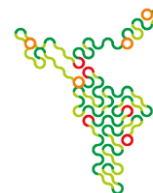
Partindo dessa perspectiva o que o autor faz é tirar do centro o antropólogo, mas não o desconsiderar. Uma vez que, o antropólogo é justamente aquele que se propõe uma análise de um grupo. Contudo, quando ele retira a centralidade do estudioso, ele coloca aquele que é estudado como o fator primordial. Afinal de contas, para Geertz uma descrição densa é exatamente aquela que consegue interpretar fatos a partir da interpretação daqueles que vivem tais fatos.

Outra perspectiva teórica que contribui para estudos ora em tese é a apresentada por Gilles Deleuze. O mesmo acredita que o professor não deve se posicionar como aquele que diz o que o outro deve fazer, aquele que manda, mas o trabalho deve ser construído com ele. Analisa-se que essa perspectiva é de fundamental importância, pois ela atribui um grande dever ao professor. Este que deve caminhar junto ao seu aluno e não apenas atribuir diretrizes para que ele siga sozinho.

Dentro dessa relação que podemos entender como uma relação de cumplicidade entre o professor e o aluno ambos podem contribuir para o melhoramento das práticas escolares. Como a ideia que se propõe faz referência a um mecanismo que ajudaria na melhor compreensão da língua inglesa por parte dos alunos essa cumplicidade é essencial. Afinal de contas, são os alunos que me darão um retorno no sentido de entender se a minha estratégia tem sido aceita pelos alunos e tem dado algum tipo de resultado.

Pensando tudo isso a partir de uma sociedade cada vez mais moderna e avançada, temos que considerar as múltiplas falas, principalmente no que diz respeito as visões de mundo. “Na sociedade complexa e caótica de hoje, no mundo unificado pela informação, multiplicam-se as visões do mundo. A pós-modernidade se distingue pela irresistível pluralização das imagens de mundo” (VATTIMO, 2000, p.12).

Analisando o pensamento desse autor é importante compreender que o trabalho do professor está imerso em um contexto extremamente plural. De uma forma muito rápida as pessoas têm acesso ao inglês, seja através de revistas, programas de TV ou *internet*. Contudo, dessa forma não



podemos acreditar que os discentes estão em contato com a língua, uma vez que a mesma modernidade acelerada que aproxima o inglês através de inúmeras possibilidades é a mesma que faz isso de uma forma também muito precipitada e superficial. Vejam bem, os alunos de uma forma geral necessitam do inglês e podem até mesmo ter acesso a ele justamente devido a processos advindos da modernidade, no entanto isso não é feito de uma forma compromissada com a aprendizagem do aluno.

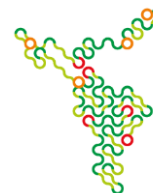
Segundo Pacheco (2010, p. 2) as novas tecnologias, associadas a uma boa proposta pedagógica de ensino, aprendizagem e avaliação, são de grande importância a partir do momento em que são vistas como ferramentas educacionais podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras, por facilitar ao aluno construir seu próprio conhecimento, na qual ele passa a ter o papel ativo e não mais passivo, buscando resolver suas necessidades, para que possa ser um cidadão crítico e reflexivo no contexto da atual educação do século XXI.

Com os alunos do PROEJA isso se configura de uma maneira ainda mais descontextualizada da sua realidade. Dessa forma, acredito que o meu projeto visa justamente suprir uma carência deixada, sobretudo, pela modernidade. Uma modernidade que aproxima técnicas, mas não faz isso com compromisso e qualidade.

Diante de tudo que foi colocado, acredito que a proposta abrange alunos que até mesmo na instituição educacional possuem um tratamento diferenciado e acabam sendo prejudicados por conta dessas limitações.

2.2 OS RESULTADOS ALCANÇADOS COM BASE NUMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADA

Quando o professor compreender, a partir de um completo embasamento teórico-conceitual, que é possível aprimorar sua prática em sala de aula, utilizando estratégias e instrumentos (didáticos) facilitadores da aprendizagem do aluno, podemos dizer que ele transformou sua prática numa possibilidade de aprendizagem significativa por parte do aluno. A partir da observação do organizador prévio (conhecimento) trazido pelos alunos do PROEJA, foi possível perceber a evolução da compreensão dos mesmos na disciplina de Língua Inglesa. Utilizou-se também nas aulas outro instrumento muito importante associado à aprendizagem significativa que foi o mapeamento conceitual. Mapas conceituais são diagramas conceituais hierárquicos destacando



conceitos de um certo campo conceitual e relações (proposições) entre eles (NOVAK; GOWIN, 1984; MOREIRA, 2006). Esses instrumentos são extremamente úteis na diferenciação progressiva e na reconciliação integrativa de conceitos e na própria conceitualização.

Na visão de Moreira (2012):

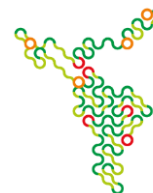
A clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em um dado corpo de conhecimentos, em um certo momento, é o que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos nessa área, em um processo interativo no qual o novo ganha significados, se integra e se diferencia em relação ao já existente que, por sua vez, adquire novos significados fica mais estável, mais diferenciado, mais rico, mais capaz de ancorar novos conhecimentos (MOREIRA, 2012, p. 9).

Foi com base nestes preceitos que foram utilizadas nas aulas de Língua Inglesa também as atividades colaborativas, presenciais e virtuais, formado por pequenos grupos, visando para facilitar a aprendizagem significativa porque tal prática viabiliza o intercâmbio, a negociação de significados, e colocam o professor na posição de mediador.

Obviamente não significa que uma aula expositiva clássica não tenha seu valor para provocar a aprendizagem significativa, contudo, quando mais dinâmica forem as estratégias, melhores serão os resultados obtidos. A concepção da maioria dos pesquisadores é que o ensino expositivo tradicional normalmente promove a aprendizagem mecânica. Entretanto, toda e qualquer estratégia utilizada pelo professor poderá se transformar em um instrumento tradicional e enfadonho, vai depender apenas de como for arquitetada tal organização.

Outro recurso importantíssimo na facilitação da aprendizagem significativa utilizado, foi a linguagem (neste caso, a língua inglesa). Nas primeiras descrições de sua teoria, David Ausubel utilizava a terminologia aprendizagem verbal significativa (*meaningful verbal learning* (Ausubel, 1963). Neste sentido, a linguagem está totalmente imbricada em toda e qualquer tentativa humana de perceber a realidade, fazendo com que a aprendizagem significativa dependa da captação de significados que envolve intercâmbio entre os alunos, negociação entre alunos-alunos, alunos-professores, significados das teorias, das práticas, da linguagem presencial ou virtual, entre outros aspectos.

Nessa tríada, isso pode significar que o conteúdo curricular deveria, inicialmente, ser mapeado conceitualmente de modo a identificar as ideias mais gerais, mais inclusivas, os conceitos estruturantes, as proposições-chave do que vai ser ensinado. Essa análise permitiria identificar o que é importante e o que é secundário, supérfluo, no conteúdo curricular (MOREIRA, 2012).



É válido enfatizar que os resultados vieram consecutivamente durante as aulas de Língua Inglesa a partir das novas abordagens, embasadas no que discorre Moreira (2012), onde os alunos puderam aprender tanto pela *aprendizagem receptiva* (aquela em que o aprendiz “recebe” a informação, o conhecimento, a ser aprendido em sua forma final. Mas isso não significa que essa aprendizagem seja passiva, nem que esteja associada ao ensino expositivo tradicional), quanto pela *aprendizagem por descobertas* (o aprendiz primeiramente descubre o que vai aprender. Mas, uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender).

Para que os alunos aprendessem por meio da aprendizagem receptiva procurou analisar os conhecimentos prévios dos alunos e a partir deste, elaborar métodos e técnicas coniventes com a realidade deles numa tentativa de deixar a língua inglesa menos complexa mediante a realidade detectada. Porém, para que os mesmos aprendessem a partir da aprendizagem por descobertas, utilizou dos softwares livres e educativos, visando dinamizar as formas de ensinar e aprender.

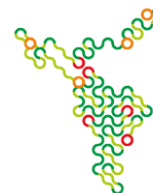
Desse modo, e ainda embasado no que diz Moreira:

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é uma teoria sobre a aquisição, com significados, de corpos organizados de conhecimento em situação formal de ensino. Há poucas décadas atrás dir-se-ia em “sala de aula”. Hoje, na era das TICs, fica melhor falar em “situação formal de ensino” que pode ser em sala de aula (presencial) ou em um ambiente virtual (a distância).

E foi a partir dessa premissa que se fundamentou os ensinamentos no PROEJA do IF SERTÃO-PE na disciplina de Língua Inglesa. As aulas se tornaram mais leves, menos complexas para a realidade daquele público, a metodologia foi readequada, houve a escolha das estratégias dinâmicas, e a aplicabilidade de uma prática pedagógica direciona, com resultados satisfatórios no final do ano letivo.

Conclusões

A partir dessa nova visão de ensino da Língua Inglesa foi possível perceber que a maioria das dificuldades que o aluno tinha para aprender a disciplina, pôde ser transformada em pequenas dificuldades, que numa visão holística da aprendizagem significativa pôde ser superada, (re) significada, dialogicizada e superada. Possivelmente, o que seja primordial, é que o professor



compreenda que sua prática precisa ser repensada, (re)significada, modernizada, e acima de tudo, voltada para seu objetivo maior, que é, o aluno aprender e apreender.

Portanto, foi a partir de todo arcabouço pesquisado e interpretado, que foi possível modificar primeiro a visão enquanto docente e pesquisadora, depois a postura didática, e finalmente, a prática pedagógica, para melhor ensinar, melhor avaliar e o aluno do PROEJA, melhor aprender.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

Ausubel, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000).

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA - Documento Base**. MEC, SETEC: Brasília, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A imanência: uma vida**. Tradução Alberto Pucheu e Caio Meira. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>> Acesso em: 12/10/2015.

FIALHO, Neusa Nogueira; MATOS, Elizete Lucia Moreira. **A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares educacionais**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em: Dez 2012.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

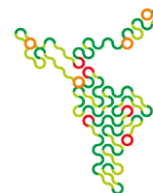
MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?**. Espanha: *Curriculum, La Laguna*, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: maio, 2018.

MOREIRA, M.A. **Mapas conceituais e diagramas V**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2006.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B.. **Learning how to learn**. New York: Cambridge University Press, 1984.

PACHECO, Clecia Simone G. Rosa. **Recursos e Multimeios na escola: uma breve reflexão**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/recursos-e-multimeios-na-escola-uma-breve-reflexao/54864#ixzz5FOAgaNlK>> . Acesso em: maio 2018.

PACHECO, Clecia Simone G. Rosa. **A educação na sociedade do conhecimento: as novas tecnologias e as abordagens do processo de ensino-aprendizagem**. <<https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-seculo-xxi-realidades-atuais-e-perspectivas-de-futuro/55134#ixzz5FOFMPR6G>>. Acesso em: maio 2018.



SILVA, Monica Ribeiro da. **A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas.** 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: Dez 2012.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós moderna.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.