V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG IELT Universidade Estadual de Goiás

24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT O8–EDUCACÃO, TRABALHO E ESCOLA

ESTADO MODERNO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: estudo introdutório

Manaël Ben-Elshad Jennifer St Fort[1]- UEG
João Roberto Resende Ferreira[2] -UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O capitalismo cada vez mais preenche um papel incontornável nas relações sociais sendo até agora o único meio de produção existente. Cada vez mais sentimos sua influência nas diferentes esferas sociais. O Estado independentemente do momento histórico preenche um papel importante ao dar subsidio a este para sua racionalização. E o que dizer da escola, apesar das resistências, não deixa de sofrer o poder coercitivo do sistema capitalista. Diante desta realidade, o presente artigo é uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo central um estudo introdutório sobre a relação "Estado Moderno, Cidadania e Educação" tendo como referência o autor João dos Reis Silva Jr, no capítulo primeiro publicado em 2002, pela editora Xamã, em seu livro, "Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC". O estudo articulou o desenvolvimento de suas ideias centrais em relação ao tema. Este trabalho se justifica pela necessidade de compreendermos alguns dos fundamentos da sociedade burguesa para melhor definirmos nossa prática social como professores e cidadãos e de como são definidas historicamente as políticas públicas, em todas as áreas, dentre elas a da educação.

Palavras-chave: Estado moderno. Capitalismo. Cidadania. Educação.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é um estudo bibliográfico que tem como objetivo central entender como se articula a, as complexas relações existentes entre Estado moderno (instituição da nova forma de produção: capitalista), a cidadania (o ser social de direitos e deveres) e a educação (a prática social formativa permitida legalmente pelo Estado capitalista).

[1]*Acadêmica do 5º período do Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. manaelbjsf@gmail.com.*
[2]*Dr. em Educação. Coordenador e professordo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG).joaorob-ferreira@uol.com.br*

Para apropriarmos do conhecimento produzido no referido capítulo, optou-se por desenvolver um estudo seguindo as três abordagens apresentada por Silva Jr, que marcaram épocas distintas com repercussões ainda hoje na organização política, econômica e social de nossa sociedade.

A primeira abordagem do tema é feita nas formulações do liberalismo clássico, cidadania e educação que Silva Jr, utilizou de textos de John Locke; "Segundo tratado sobre o Governo" e "Ensaio acerca do entendimento humano" a segunda trata do tema do Estado do bem-estar social cidadania e educação, por meio das obras do Francisco de Oliveira, "Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal" e Lauro Campos, "A crise total – a economia política do não"; e a terceira, o autor em tela, fez nas reflexões com base em Friedrich Hayek, " O Caminho da servidão" e Milton Friedman, Capitalismo e liberdade", que deram subsidio de analisar o momento atual do capitalismo: o neoliberalismo, o Estado mínimo, cidadania e educação.

ENTENDO A CRIAÇÃO DO ESTADO E A CIDADANIA.

O Liberalismo Clássico é uma teoria burguesa de política e de organização da sociedade que dá ênfase aos direitos inalienáveis da vida humana, tais como à liberdade, à igualdade e à propriedade dos homens em sociedade que constituem o Estado para legitimar e garantir esses direitos. Segundo Silva Jr (2002, p. 13), John Locke (1632-1704), é um de seus principais expoentes que em uma conjuntura de efervescência do capitalismo, descreve em 1690, no ensaio, *Segundo tratado sobre o governo*, os princípios e os fundamentos de organização jurídica e política do Estado, com direito de "fazer leis até de pena de morte", e todas as outras penalidades menores, necessárias para garantir e proteger a propriedade privada, bem como a aplicação da força do Estado, em função do bem público.

Para Silva Jr (2002, p. 14), o "filósofo combaterá a partir dessa tese todos os defensores do inatismo das ideias e, no âmbito da política, todo poder inato". Sua luta em combater o inatismo, estabelecia que os homens, pelo uso de suas faculdades naturais, podem aprender em sociedade, sem a "ajuda das impressões inatas".

Silva Jr, (2002, p. 14), destaque que para Locke, o homem nasce em seu estado natural plenamente livre, igual, racional, porém, sente a necessidade de colocar limites por diversos motivos. Um dos principais foram a imprescindibilidade de garantir a propriedade privada, individual. Assim, os homens, a partir de um momento histórico, fizeram um pacto "contrato social" para organizar a forma de convivência. Este pacto deu origem tanto a sociedade tendo o Estado a sua estrutura máxima de poder político. Neste sentido a proposta liberal, defende a autonomia dos três poderes e a soberania

do Estado que emana do processo pactuante dos homens do que proviria a nova condição humana afastado do estado natural para se constituir no estado social: a cidadania.

O que se pode compreender na visão do Locke, segundo Silva Jr, é que após o pacto social, a relação público e privado é uma relação em que o estatal se deriva do público ao mesmo tempo a ele é submetido. Assim, o espaço privado, possibilidades de ação dos indivíduos em seu coletivo em conjugação com o poder legislativo, que por sua vez é derivado do público e ale submetido.

> Somente dessa forma o pacto social e a constituição dos poderes estariam garantidos e, com eles, os direitos naturais de igualdade, liberdade e propriedade, ancorados na razão. [...} Tal princípio, ainda que se tenha apresentado sob diferentes formas históricas, está presente até a atualidade no plano da ideologia liberal e no aparelho do Estado, modificando-se seu desenho em função das mudanças das relações sociais resultantes do movimento do capital (SILVA JR, 2002, p. 15).

O que Silva Jr aponta é que no momento histórico em que a monarquia inglesa é deposta na Revolução Gloriosa de 1688, Look apresenta sua proposta do liberalismo tendo como fundamentos e princípios a defesa da liberdade do parlamento e do protestantismo, abrindo assim as condições para iniciar o capitalismo como um novo processo civilizatório, em que as instituições sociais com autonomia relativa, se apresentam bem mais avançadas do que o poder absoluto dos reis.

Assim que os princípios modernos da sociedade capitalista, foram estabelecidos, constitui-se segundo Silva Jr (2002, p. 18), algo de extrema relevância na história humana: a condição de ser cidadão, ou seja, a cidadania. “A cidadania é, em si, uma esfera social de materialidade da esfera política na sociedade civil”. O seu desenvolvimento está na produção de práticas humanas realizadas com base nos princípios da ética, da moral com origem nos jusnaturalismo, compreendida na liberdade, na igualdade e na propriedade derivada do trabalho. Para concluirmos esse tópico, concordamos com o autor, que naquele momento histórico de transição do feudalismo para o capitalismo, a cidadania, como condição do ser humano é revolucionária. Porém, com os estudos críticos de análise do desenvolvimento da sociedade moderna, concluímos que as ideias do liberalismo têm um caráter abstrato em oposição ao de “propriedade privada”, pois na verdade, tivemos uma igualdade somente no ponto de vista jurídico e não material.

O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL, CIDADANIA E EDUCAÇÃO.

Como vimos acima, o estudo do texto, permite entender que o liberalismo se configurou como um arcabouço teórico que fundamentou a organização da economia por vários séculos. Este tipo de

orientação teórica e ideológica que prevê maior liberdade de mercado sem a regulação do Estado, entrou em vigor no século XIX, porém, uma profunda crise no início do século XX colocou em chegue esses princípios. Dentre os elementos da crise estão a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929 e a Segunda Guerra Mundial que durou de 1939 a 1945. Até então, a orientação liberal era de retirada do Estado da regulamentação da economia. Com a crise a solução foi a retomada do Estado como regulador econômico. Uma nova forma de organização do capitalismo se fazia necessária.

O Estado do Bem-Estar Social na visão de Silva Jr (2002) é uma forma de organização política responsável tanto pela questão social quanto econômica. Sua implementação iniciou-se logo após a Segunda Guerra Mundial, quando países do eixo capitalista se organizaram pela reestruturação da economia ocidental, assolada pelos horrores da guerra. Impulsionado pela ideia de cidadania e pelas pressões dos sindicatos trabalhistas que reivindicavam melhores condições de trabalho e de salários. O Estado de Bem-estar Social, também conhecido como Estado Providência**,** passou a defender o desenvolvimento econômico e social através do mercado, mas também, e, sobretudo, rompendo com a lógica liberal. O Estado passou a tomar para si a responsabilidade pela proteção social dos cidadãos e por grandes investimentos e obras, comprometendo-se a garantir educação pública, assistência à saúde, transporte, seguro-desemprego, etc. – o bem-estar econômico e social da população.

Segundo Silva Jr (2002) às análises de Campos (2001), a intervenção estatal, por meio de investimentos (em não mercadoria), não produz riqueza, mas teve sim, início a artificialidade da economia capitalista que afetou a dinâmica burguesa. O campo da cidadania alargou-se pelas políticas de bem-estar social: com o sistema de mercantilização, mas, sem eliminar a superprodução do capitalismo.

No desenvolvimento do Estado de bem-estar social nos países centrais do capitalismo, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, o fundo público foi o fundamento de um mecanismo-chave no processo de acumulação capitalista, assegurando, inclusive, a fortificação de uma política anticíclica, por meio do reforço da capacidade de financiamento das políticas sociais. A rigor, até hoje, o fundo público tem exercido importante função para a manutenção da expansão do capitalismo e a garantia de seu contrato social.

> A intervenção do Estado por meio de não-mercadorias, em serviços improdutivos com o objetivo de gerar riquezas marginais, pleno emprego e excesso de consumo, em verdade dava início a artificialidade da economia capitalista, e, com isso, a destruição do processo civilizatório burguês por meio de mercantilização social da cidadania,

> isto é, dos direitos sociais. [...] um fundo público é produzido para a manutenção do capitalismo [...], fazendo do Estado a instituição social central para expansão do mercado (SILVA JR, 2002, p. 22).

O Estado torna-se o grande consumidor para a manutenção do capital. Visto a conjuntura socioeconômica, a superprodução do capital e a falta de recurso financeiro da sociedade, foi preciso a sua intervenção para manter a lógica do mercado. Nesta forma histórica do capitalismo, na nova dinâmica econômica o ser social (o cidadão) e de direitos participa na gestão pública de seu país por intermédio de instituições políticas estatais. O cidadão consumista é uma das caraterísticas do sujeito com senso público, coletivo e reivindicatório.

> O Estado de bem-estar torna-se o agente central no mercado consumidor, reproduzindo, dessa forma, as condições de reprodução do próprio capitalismo. E por outro lado, oculta ideologicamente sua negatividade, mas, ao mesmo tempo vai produzindo uma nova crise dessa forma de produção da existência humana, posto que sua ação não produz riqueza, somente usa aquela já produzida para reproduzir o capital, a força de trabalho e produzir sua própria ideologia, acentuando assim, as condições de decadência do processo civilizatório, agora de forma mais intensa. (SILVA JR, 2002, p. 25.)

Neste sentido, o século XX se constituiu no século da social-democracia, que segundo Silva Jr, o grande macroacordo social, quando os capitalistas internalizaram como privado aquilo que é público. O Estado se encarrega da reprodução do capital bem como da força de trabalho, na medida em que o público se privatiza, como, por exemplo, quando o Estado oferece benefícios fiscais privatizando, distribuindo parte da riqueza pública com os capitalistas.

No que se refere a cidadania, neste contexto de bem estar social, se transforma em uma estratégia de solução de conflitos de classes e de administração econômica, na medida em que põe de um lado, a necessidade estrutural de desenvolver a economia e do outro o consumo se apresenta como um direito. Em outras palavras, o ser humano nesta racionalidade é um cidadão consumidor.

No campo da educação fortalece-se e consolida a educação democrática, porém com grandes mudanças. Segundo Silva Jr, (2002, p. 29), é a “descontinuidade de paradigmas educacionais em funções de grandes transformações”. Uma delas na qual o autor se refere é a passagem da educação nacional para educação democrática. Assim, o autor destaca o imenso número de reformas educacionais no mundo todo, bem como no Brasil. Todas essas reformas educacionais chamam atenção para sua estreita relação com as mudanças mais amplas que estão muito mais a serviço da manutenção do capital do que para atender as pautas escolares e de formação humana de forma crítica e que interrogue o real.

NEOLIBERALISMO: A NOVA FACE DO CAPITALISMO

O projeto de bem-estar social, com a promessa de pleno emprego garantido pelo fundo público, como vimos anteriormente, fizeram do fordismo conforme explica Silva Jr, um modelo extremamente rígido em sua base produtiva, com uma organização superestrutural muito estável. Assim, o fordismo entra em declínio na década de 1970, por causa da sua rigidez, das tensões entre o capital e o trabalho, das altas taxas de acumulação do capital; que provocaram o esgotamento do ciclo fordista e mostra mais uma vez a fragilidade do sistema capitalista como um projeto universal.

É necessária, do ponto de vista do capitalismo, uma nova fase de reorganização da economia. Segundo Silva Jr, as políticas severas monetárias e fiscais são ativadas na busca de reformas de ordem geral que geram um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesta realidade, de processo de mudanças radicais se faz sentir tendo a construção de um novo pacto social e consequentemente, reformas institucionais são realizadas em grande quantidade, começando pelas dos Estados, com expressões diretas no âmbito da cidadania e da educação. Portanto, há ainda uma defasagem entre a massa de capital financeiro circulado no mundo e a real riqueza produzida no capitalismo.

Como saída da crise, os organismos multilaterais tais: como Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, O Fundo Monetário, a Organização Mundial do Comercio dentre outros, ampliam suas ações agora para consolidação, em nível nacional e global. Nessa nova ordem, o setor público restringe-se, mas continua influente, enquanto o setor privado expande-se por meio de nova regulamentação diferente da que existia no estado de bem-estar.

> O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social.: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais (SILVA JR, 2002, p. 33).

Além da flexibilização e da desregulamentação, Silva Jr, explicita que o Estado privilegiou a privatização. Aos seus cuidados ficaram a educação, a saúde, a segurança e o Judiciário. Objetivamente, pode-se admitir que apenas o Poder Judiciário esteja plenamente acolhido pelo Estado; a saúde, a educação e a segurança nem tanto. Continuando na mesma interpretação do autor em estudo, atualmente, o político foi reconfigurado conforme a *extended order*, (ordem estendida do

mercado), que causa estreitamento da cidadania visto que os direitos sociais se tornam mercadoria. Há uma acentuação da degradação do processo civilizatório atual como tinha visto anteriormente.

Essa nova concepção de Estado nacional no presente momento histórico, implementado com base teórica dos textos dos autores Milton Friedman e Friedrich Hayek, escritos logo após a Segunda Guerra Mundial, constituiu, segundo Silva Jr, um verdadeiro manifesto de direita. Neste contexto, os coletivos de trabalhadores, como sindicatos, associações se enfraquecem de forma acentuada dificultando ou até mesmo impedindo estabelecer relações com o Estado.

O autor argumenta que há em andamento uma nova forma histórica que nega o avanço da cidadania e a dimensão pública do Estado, na medida em que procura se afirmar a dimensão privada inerente aos valores e princípios da sociedade burguesa. Suas características principais são a emergência do poder político na economia e a sua submissão ao mercado. cujo centro encontra-se uma racionalidade científico instrumental para que o indivíduo pertença à coletividade.

A racionalização capitalista no Estado moderno sofreu modificações conforme aos fins desejados a cada momento histórico. As mudanças não são apenas no plano político e econômico, mas, atinge diretamente a concepção de sociedade, a formação do sujeito social. As instituições educativas (escolas) são alvos principais para transmissão do ideário da sociedade que o capitalismo almeja pois, é ali que a formação acontece intencionalmente.

Neste sentido silva Jr, tece duras críticas ao movimento de extensão capitalista, pois a educação e as políticas públicas educacionais, nessa nova forma do capital se mercantilizam e se convertem em práticas humanas que constituem a formação dos sujeitos orientados pela lógica do capital. A racionalização do sistema capitalismo que visa a produtividade, o lucro, o resultado concreto, enquanto a escola tem como função a transmissão e construção do saber historicamente produzido pela humanidade. Assim, o autor conclui que a submissão da educação, da política e da cidadania à lógica do mercado encontra-se subordinada a uma racionalidade científica instrumental, na qual o indivíduo se sinte cada vez mais sem sentimento de pertença a qualquer coletivo, na qual ele mais se nega e na qual ela torna mais do que nunca uma mercadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO

Este artigo refletiu sobre o complexo tema do Estado, da cidadania e educação tendo como fundamentação vários autores no que se refere a temática. Apesar de reflexões introdutórias, contribui muito para ampliarmos nossa visão de diferentes formas que o capitalismo usa para sua manutenção.

O texto joga luz sobre o Estado, nos fazendo entender que é uma instituição pública, desenvolvida a serviço do sistema capitalista. No liberalismo, entendemos que o fortalecimento do Estado se dá do ponto de vista do privado. O ser social se constitui a partir de seus direitos e deveres. O Estado se erige por meio das concordâncias da sociedade civil pactuantes para vida. No período de bem-estar social, o estado é de providência. Este assegura os direitos básicos da população e a mercantilização. Constitui-se no Estado consumidor, sempre visando a harmonização ao sistema.

No neoliberalismo, a forma atual da política burguesa, defende o livre mercado, a privatização de todos os setores da vida. A participação estatal seria em caso de crise ou como facilitador das diferentes trocas comerciais, o Estado gestor. O Estado sofre o poder coercitivo do mercado, influenciando suas ações para seu próprio avanço.

Neste movimento, entendemos que a escola infelizmente sofre também influência dessas mudanças, O estudo possibilita entender que o capitalismo objetiva o lucro, o resultado necessita constantemente de transformações para sua manutenção e nesta tarefa o Estado ocupa um lugar central. O estudo do texto contribui para pensarmos em outras possibilidades de constituição da cidadania e da educação, como forma de elevar a condição humana para além de mercadoria.

REFERÊNCIAS

SILVA JR, João dos Reis. Estado moderno, cidadania e educação, In. SILVA JR, João dos Reis **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. Xamã, 2002. p. 9 -39.

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: perspectivas para o trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA)

Diessyka Fernanda Monteiro - UEG[1]
Yara Fonseca de Oliveira e Silva - UEG[2]

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Esta pesquisa propõe analisar, dentro da perspectiva de desenvolvimento de uma universidade contemporânea, as políticas de avaliação institucional que possui como finalidade manter o processo contínuo de aperfeiçoamento da qualidade da educação superior, atuar como uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e atender a um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. A questão central a ser verificada é como as comissões próprias operacionalizam a autoavaliação institucional a partir de modelos reflexivos-participativos de modo a assegurar sua autonomia e seu caráter emancipatório? Como tentativa de responder a esse questionamento, recorreu-se à revisão de literatura no campo da avaliação institucional com base em Arana (2014), Felix e Leite (2013), Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) que procuram sustentar os princípios da avaliação democrática com estudos realizados a partir da experiência de gestores. Em tese, conclui-se que os desafios das comissões próprias de avaliação dizem respeito as diretrizes políticas, a implementação dos novos processos de gestão universitária, na condução e organização do trabalho, das metodologias e dos instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Autoavaliação. Comissão Própria de Avaliação. Educação superior.

[1] *Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Letras (habilitação em Português) pela Universidade Federal de Goiás (2010). Especialista em Linguística pela Faculdade AVM (2016). Especialista em Teologia Sistemática pela Faculdade FAIFA (2015). E-mail: professoradiessyka@gmail.com*

[2] *Orientadora dessa pesquisa e Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ, 2014) e Pós-doutora na Universidade do Porto-Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG, 2005). Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS, 1998) e em Avaliação Institucional (UEG/GO, 2005). Graduada em Pedagogia (PUC-GO, 1988). E-mail: yarafonsecas09@gmail.com*

INTRODUÇÃO

A delimitação desta investigação dá-se mediante o recorte do processo de autoavaliação institucional, adotada como indutora do controle de qualidade das IES e ferramenta de gestão das universidades, subsidiadas pelas diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

Os estudos na área da educação direcionada à avaliação institucional têm suscitado um considerável número de debate e discussões relativos à concepção, às finalidades, aos procedimentos metodológicos e político. Duas posições antagônicas, em termos de fundamento que as orientam, tem se destacado: uma de cunho democrático, construtivo, autônomo, emancipatório, carregada de discussão filosófica e ética que norteia a busca pela qualidade nas instituições, de outra lado, o receio marcado pelas propostas reguladoras, excludentes, por valores antidemocráticos e centralizador.

Apesar dos conflitos e antagonismos próprios, a avaliação institucional se mostra importante dado que no desenrolar das atividades burocráticas e institucionais, criam-se hábitos e rotinas que pode nos afastar de uma autoanalise mais consciente e crítica das nossas ações, levando a escolhas incoerentes com a proposta de educação e sociedade que se quer construir. A relevância deste estudo incide nas ações afirmativas das comissões próprias de avaliação que trabalham cuidadosamente os processos avaliativos afim de fazer a autocrítica institucional com base nas informações que às vezes não são percebidas pela comunidade sem uma análise mais profunda.

Posto essa relevância, a contribuição que se propõem neste estudo é elucidar alguns dos desafios da avaliação institucional e seus reflexos na perspectiva de trabalho das comissões próprias de avaliação (CPA). Trata-se então de um recorte teórico no campo da avaliação institucional, apresentado no GT 08 – Educação, Trabalho e escola – do V Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias (SELT) da Universidade Estadual de Goiás, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG).

Interessa, nesta pesquisa, questionar como as comissões próprias operacionalizam a autoavaliação institucional a partir de modelos reflexivos-participativos? Como tentativa de ampliar essa questão, recorreu-se à literatura no campo da avaliação institucional - Arana (2014), Felix e Leite (2013), Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) - que procura sustentar os princípios da avaliação democrática, a partir da própria experiência de gestores, com orientações práticas-metodológicas

diversas, fortemente relacionadas aos interesses, necessidades e intenções compartilhadas entre os sujeitos da mesma instituição.

1 BREVE HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

O processo inicial de criação das universidades brasileiras trouxe uma tradição filosófica positivista, pela qual o processo de avaliação seria concebido como forma de punição e verificação quantitativa de conteúdos memorizados, conforme identificados nos cinco passos formais de Herbart (apud NAVAJAS, 1998). Estes passos são: preparação, apresentação, assimilação (comparação), generalização e aplicação. Sendo esta a didática utilizada nas aulas, ficava explícito que o processo de avaliação da aprendizagem seria uma função do professor em relação ao aluno. O inverso, avaliar o trabalho do professor pelo aluno, seria uma afronta, principalmente considerando a postura passiva dos alunos educados pra não emitir posicionamento crítico. Logo, Navajas (1998, p. 35) conclui que este posicionamento complacente refletia na própria estrutura organizativa universitária que não necessitava ser avaliada, "pois sua produção, quando criava figuras proeminentes no cenário político, social, econômico e cultural, era já de antemão considerada de melhor qualidade".

Esta prática rígida diante dos processos de avaliação concomitante às mudanças no âmbito econômico, político e cultural, pressionavam as universidades por mudanças com o propósito de repensar acerca do 'modelo autoritário' enraizado na história da sociedade. O processo de globalização, a emergência do conhecimento, o estabelecimento de novos padrões de competência econômica internacional, a imperatividade por rupturas com o tradicional frente aos avanços tecnológicos e as novas formas de trabalho, são alguns dos fatores associados às mudanças de transformação do Ensino Superior. Este preâmbulo demonstra que "a institucionalização da avaliação não se restringe, portanto, apenas ao processo avaliativo, mas à compreensão do contexto em que ele se insere no âmbito das reformas educacionais e das mudanças políticas e econômicas mais amplas", (FONSECA, OLIVEIRA E AMARAL, 2008, p. 27).

Em 1994, Navajas (1998) discutia um dos desafios da educação no Brasil, iniciada já na década de 60 com o denominado 'milagre brasileiro, que demandou um aumento quantitativo da escolarização para não comprometer os resultados econômicos. Passada a euforia econômica, o processo expansionista alcançou níveis consideráveis na década de 70, porém sem a 'qualidade'

necessária que deveria incluir boa remuneração e formação docente. Essa realidade desafiou o ensino superior a mover-se dos comodismos teóricos em busca de novos direcionamentos capazes de responder aos conflitos ocasionados pelo crescimento complexo de várias instituições de ensino e pela diversificação institucional do ensino superior, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados.

Nesse cenário, em 1993, consolida-se a proposta de um projeto de avaliação institucional a ser criado em todas as universidades brasileiras, denominado Programa de Avaliação Institucional de Universidades Brasileiras (PAIUB) que surge das bases universitárias. Este se constituiu como uma proposta que pudesse auxiliar no processo de aperfeiçoamento da instituição, na tentativa de assegurar a qualidade do ensino. A ideia do PAIUB estava fundamentada no objetivo de:

> aprimorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e do Governo das Instituições de Ensino Superior e sedimentada no compromisso social da Universidade, a avaliação se apresenta despida dos seus velhos "fantasmas". Participativa, voluntária, levando em conta as diferenças regionais e a história de cada Instituição, a avaliação se coloca como um processo contínuo, sistemático e de construção de uma CULTURA DE AVALIAÇÃO. Trata-se de um projeto de avaliação interna e externa que pretende apontar para a Universidade Brasileira melhores rumos a serem perseguidos. (BRASIL, 1994, p. 6, grifo do autor).

Dentro da perspectiva de desenvolvimento de uma universidade contemporânea, este processo de avaliação deveria atender a três exigências básicas: ter um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, atuar como uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e atender a um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1994). Devido a seu caráter participativo e emancipatório, com ações construídas de modo coletivo, e à ênfase conferida à autonomia das universidades, que puderam conceber e planejar seus projetos de avaliação institucional, tendo em vista os impactos desejados na melhoria da gestão e do trabalho acadêmico, assegurou grande adesão das universidades ao Paiub, (FONSECA, OLIVEIRA E AMARAL, 2008).

Contudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, o Paiub perdeu força pela introdução do ENC, o provão, como mecanismo central do novo modelo de avaliação. Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) descreve que o ENC previa a participação compulsória dos concluintes do curso de graduação e aplicação de questionários para aferir a condição socioeconômica dos alunos e suas opiniões sobre as condições do ensino ministrado, mas foi substituído no ano posterior com a implementação da Avaliação das Condições de Ensino, com o

objetivo de avaliar, por meio de comissões externas nomeadas pelo MEC, os cursos de graduação, concernente à ao corpo docente, infraestrutura e organização didático-pedagógica.

Com efeito, a criação do Paiub, na década de 90, desencadeou um processo de discussão entre vários órgãos e comissões de ensino que resultou na criação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com a proposta de ser um sistema integrador, que garantisse informações e análises da totalidade da educação superior. Com a implantação do SINAES, o processo de avaliação vem sendo desenvolvido em duas instâncias:

i. *Autoavaliação*, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), constituídas pela Instituição de Ensino Superior (IES);
ii. *Avaliação externa*, realizada por Comissões externas designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo diretrizes da CONAES.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior então passa a utilizar uma série de etapas e instrumentos que se complementam: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, avaliação das condições de ensino e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os processos avaliativos, coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional da Educação Superior (Conaes) e operacionalizado pelo Inep, buscam reunir informações que possibilitem traçar um panorama da qualidade dos cursos e de instituições de educação superior no país.

2 DESAFIOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Desde a criação do Paiub observou-se um avanço nas ações e estudos que dão continuidade ao projeto de avaliação institucional (interna e externa). Contudo, alguns desafios de ordens e naturezas diversas permanecem no cenário atual, sobretudo aqueles pautados em posicionamentos político, pressupostos e procedimentos teórico-metodológico em que a avaliação é concebida e conceituada na gestão acadêmica e administrativa da IES.

Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) aponta para alguns dos desafios acerca da avaliação em curso no Brasil e pontua seis dimensões centrais que devem ser consideradas na análise do tema: a) objetivos e valores desenvolvidos pelos mecanismos e programas de avaliação; b) ampliação do poder de regulação estatal sobre as IES; c) compreensão dos novos processos de gestão universitária, de organização do trabalho docente e de formação; d) avaliação das metodologias e dos instrumentos de avaliação e coleta de dados; e) reflexão em relação a finalidade da educação e

dos conceitos de homem e projeto de sociedade. Tendo em vista a pertinência deste estudo será apresentada as duas primeiras dimensões.

A primeira dimensão - objetivos e valores desenvolvidos pelos mecanismos e programas de avaliação - aponta para as dificuldades que as instituições de ensino possuem ao formular um conceito claro sobre o que é a avaliação institucional? Por que se quer avaliar? Para que serve a avaliação? Quais os pressupostos direcionam essa avaliação? Quais os valores a serem disseminados? É consensual que estas questões inclui uma expectativa de valor em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Os valores educacionais trazem inferências no modo de conceber o processo da avaliação, sendo eles o ponto de partida para pensar o sentido das ações empreendidas em um dado contexto e, consequentemente, alcançar bons resultados.

Nessa direção, Gatti (2014) reforça a necessidade de considerar referentes claros na concepção dos processos de autoavaliação que inclui refletir na vocação específica de cada instituição de ensino superior na sociedade hodierna e seu compromisso com os estudantes, com a comunidade local/regional. Isto pressupõe ainda considerar o contexto societário com suas novas dinâmicas sociais e epistemológicas que se manifestam nas linguagens e expectativas das novas gerações; nas relações, metas e compromissos firmados no coletivo de trabalho, ou seja, entre os próprios pares; e, por fim considerar o clima institucional que pode propiciar um ambiente receptivo e participativo ou autoritário e hierarquizado.

Os referentes apontados por Gatti (2014) pressupõe um modelo de avaliação *reflexivo-participativos*[3] que se apoia na participação coletiva e democrática de todos os envolvidos no âmbito da IES, e procura realizar, de um lado, uma reflexão sobre o cenário social mais amplo e o local, em suas relações; e, de outro, concepções sobre o papel da instituição educacional nesse cenário. Nesse modelo busca-se um aprendizado coletivo, compartilhado, produzido em processos interativos, pelo qual "o tratamento das informações e dados coletados ocorrem com diálogo, recuo crítico, e uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições no nível das ações-reações" (GATTI, 2014, p. 18).

A perspectiva de avaliação participativa é colocada como um modelo arquétipo de avaliação, mas que remete a duas questões. A primeira questão é que, em partes, o modelo reflexivo-participativo soluciona um problema que a avaliação pautada em *modelos descritivos*

[3] Gatti (2014, p. 17, apud GATTI, 2006, p. 196) descreve quatro possibilidades de modelos para avaliação institucional: a) modelos descritivos; b) modelos descritivos-analíticos; c) modelos reflexivo-interpretativo; d) modelos reflexivos-participativos. Embora nenhum modelo excluí o outro, onde todos se complementam, há uma valorização no último modelo por contemplar ações coletivas em todo o processo de planejamento.

parece não conseguir ultrapassar, ou seja, quando a avaliação inclui processos complexos e situações socioculturais específicas, a abordagem descritiva e quantitativa das categorias ou variáveis em decurso de análise não integra formas diversificadas de coleta de dados como entrevistas, observação, grupos focais, assim como não favorece o diálogo entre os vários segmentos copartícipes. A segunda questão é que a avaliação participativa aponta para o estreitamento nas relações interpessoais, o que sinaliza para o desafio da qualificação de gestores com boa articulação, empatia e interação entre os participantes.

> [a falta de processos socioafetivo-culturais] é uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, não se mostram efetivos. [a] centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. Em decorrência disso, é muito simplista a noção de que o aumento e melhoria no rol de conhecimentos informativos adquiridos individualmente serão suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligadas ao trabalho profissional de gestores ou professores. (GATTI, 2014, p. 21).

Com esta declaração, Gatti (2014) mostra que a relação interpessoal é pressuposto para a atuação efetiva de gestores no processo avaliativo. A formação intelectual não seria o único meio a contemplar as mudanças conceituais, de atitudes e práticas, pois estas se encontram ancoradas em teias de relações sociais. Em síntese, sugere-se como respostas ao desafio de direcionar os objetivos e valores desenvolvidos pelos mecanismos e programas de avaliação o modelo de avaliação reflexivo-participativas, desde que seja considerada a intencionalidade das ações, o favorecimento das relações interpessoais, de formas coletivas e participativas do trabalho firmados em processo contínuo de autoanálise e reflexão.

A falta de medidas e propostas bem articuladas no processo de avaliação para o redimensionamento das atividades institucionais direciona à segunda dimensão desafiadora apresentada por Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) no processo de avaliação da educação superior - ampliação do poder de regulação estatal sobre as IES - refere-se a dicotomia vivenciada entre a autonomia institucional e a subordinação estatal.

Sendo assim, a avaliação concebida como centralizadora, funcional, contábil, operacional, de cunho pragmático, que favorece os resultados pautados na eficácia e eficiência dos serviços prestados, inclina-se a finalidade de regulação e controle do Estado que pouco contribui para a construção de novos conceitos relativos à qualidade do ensino. Nesse sentido, a avaliação corre o risco de não induzir a mudanças profundas no processo de ensino. Por outro lado, a avalição de caráter formativa, participativa, emancipatória, de efetividade social e científica permite a

compreensão e o desenvolvimento institucional, (FONSECA, OLIVEIRA E AMARAL, 2008). Assim, o caminho metodológico percorrido pela comissão própria de avaliação (CPA) ou comissão de avaliação *in loco* para a tomada de decisões podem tendenciar para uma perspectiva reguladora da avaliação e pouco emancipatória e autocrítica.

3 PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO DA CPA

A regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, em 2004, estabelece em seu artigo 11 que cada instituição de ensino superior, pública ou privada, deve constituir sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) com a finalidade de sistematizar as informações institucionais requeridas pelo INEP - apresentadas em 10 dimensões de avaliação - e construir os processos de autoavaliação institucional de modo que assegure a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnico-administrativo), bem como representantes da sociedade civil e organizada.

Nesta proposta, toda a perspectiva de trabalho da comissão está centralizada na gestão democrática que envolve a participação da comunidade, a transparência nas decisões, a prática educativa crítica compromissada com a solução dos problemas da instituição como um todo. Contudo, a especificidade do trabalho em grupo, formado por pessoas de diferentes estruturas sociais e acadêmicas, em que todas as visões, valores, e objetivos são sempre divergentes em relação a IES, o desafio é encontrar um norte comum, uma unidade na pluralidade que mantenha a coerência e compromisso na avaliação das atividades da educação superior.

Definido os desafios da democratização do ensino superior que se abre para a sociedade civil; da autonomia em relação ao Estado; e, do postulado da democratização institucional, com o reconhecimento de regras explícitas e legítimas das funções próprias de cada ator social (professores, gestores, discentes), cabe questionar como as comissões próprias operacionalizam a autoavaliação institucional a partir de modelos reflexivos-participativos?

Como tentativa de elucidar o questionamento, recorreu-se à literatura no campo da avaliação institucional - Felix e Leite (2013), Fonseca, Oliveira e Amaral (2008), Arana (2014) – que procura sustentar os princípios da avaliação democrática, a partir da própria experiência de gestores, com orientações práticas-metodológicas diversas, fortemente relacionadas aos interesses, necessidades e intenções compartilhadas entre os sujeitos da mesma instituição.

Seguindo a perspectiva de uma avaliação de natureza emancipatória, crítica e reflexiva, será analisada a experiência do projeto de avaliação institucional na Universidade do Oeste Paulista

(UNOESTE), relatada nos estudos de Arana, Rizo e Sanches (2014), a partir da operacionalização da avaliação interna (autoavaliação) com a articulação entre a CPA e a gestão pedagógica que visavam à melhoria da qualidade dos cursos ofertados.

Arana, Rizo e Sanches (2014) relatam que ainda no período do Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, em 1993, a UNOESTE havia protocolado seu Projeto de Avaliação Institucional. Fonseca, Oliveira e Amaral (2008) atentou para o fato de que os modelos de avaliação tipicamente participativo remontam às experiências das instituições com histórico de autoavaliação daquele programa. Se destaca neste processo inicial da UNOESTE, a busca por conhecer historicamente a realidade institucional para, só então, definir as diretrizes e ações da autoavaliação. Essa busca pelo autoconhecimento institucional também foi promovido por meio de sessões de "Vivências Universitárias" e "Seminários de Sensibilização" que contou com uma equipe multidisciplinar.

A operacionalização de uma proposta avaliativa relaciona-se à autonomia da equipe de autoavaliação no âmbito da administração superior da IES, afirma Fonseca, Oliveira e Amaral (2008). A falta de autonomia também pode estar representada no grau de racionalismo adotado para interpretação de dados quantitativos. Neste aspecto, a metodologia de análise adotada pela UNOESTE sugere uma análise qualitativa, apoiada em uma vertente fenomenológica que busca no eu-pesquisador (coordenador) e no objeto real (situado historicamente na instituição). Assim, considera que a compreensão dos fenômenos se revela na construção social e na cultura, pois "são as múltiplas realidades, e não uma única que interessam ao investigador qualitativo (no caso, o avaliador)" (FONSECA, OLIVEIRA E AMARAL, 2008, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a gestão institucional e a organização do trabalho pedagógico na perspectiva do trabalho coletivo desenvolvidos no âmbito da CPA constituem-se como um desafio nos processos de compreensão da realidade institucional em sua totalidade e de projeção de ações de modo a alcançar os objetivos institucionais com vistas à (re)construção de conhecimentos sobre a IES.

De modo geral, pode-se afirmar que as CPAs são constituídas por uma ampla representatividade segundo a função social daqueles que integram a comunidade acadêmica, em que o modelo reflexivo-participativo reforça essa pluralidade. Por outro lado, o horizonte de trabalho

revela dificuldades das comissões em ultrapassar o modelo que centraliza nas ações no gestor a gestão estratégica como finalidade do processo.

REFERÊNCIAS

ARANA, Alba R. A. (org.). **Os desafios da avaliação institucional**: o papel da CPA. Curitiba: CRV, 2014. 124p.

ARANA, Alba R. A. RIZO, Cristiane Maciel; SANCHES, Lucimara C. de Andrade. Efetividade das ações avaliativas na UNOESTE. In: ARANA, Alba R. A. (org.). **Os desafios da avaliação institucional:** o papel da CPA. Curitiba: CRV, 2014. 124p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF, 1994. 111p.

FELIX, Glades Tereza; LEITE, Denise (Org.). **Avaliação institucional e ação política**: múltiplas realidades da educação superior. Santa Maria: UFSM, 2013.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico.** In: OLIVEIRA, J. F; FONSECA, Marília (et al). São Paulo: Xamã, 2008. 160p.

GATTI, Bernadete A. Sistemas de Avaliação Institucional: sistematização, interpretações e avaliação de informações. In: ARANA, Alba R. A. (org.). **Os desafios da avaliação institucional**: o papel da CPA. Curitiba: CRV, 2014.

NAVAJAS, Ana Maria. **Avaliação Institucional**: uma visão crítica. São Paulo: Unimarco, 1998.

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

RECORTE DO PERFIL DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DO CAMPUS SANCLERLANDIA, TURMA 2016/2017.

Letícia Nunes de Sousa[1] - UEG
Eder Luz Xavier dos Santos[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

No contexto atual, a educação é um fator fundamental para transformar os membros de uma sociedade em seres pensantes e formadores de novas profissões. A qualificação na área da educação é imprescindível para adquirir técnicas pedagógicas e melhorar utilização os recursos tecnológicos na construção da aprendizagem. O trabalho tem como objetivo identificar o perfil dos alunos de Pós-Graduação na área de Docência Universitária, no Campus de Sanclerlândia, turma 2016/2017. O problema levantado permeia o impacto a docência universitária no sucesso ou fracasso na carreira docente. O embasamento teórico está fundamentado nas teorias de Pimenta e Anastasiou (2002), Soares e Cunha (2010), Cortella (2014), Kochhann e Moraes (2014) entre outros. O estudo constituiu-se de uma análise quantitativa, qualitativa, descritiva e levantamento bibliográfico para embasamento, além do apontamento de fatores que têm levado os profissionais a buscarem um curso de pós-graduação na área de educação. A pesquisa apontou a predominância do gênero feminino entre os componentes da turma, a maioria cursou graduação em instituições públicas, um percentual significativo não atua na área da educação, com predominância de bacharéis em busca de formação na docência.

Palavras-chave: Educação. Carreira. Ensino. Tecnologia

INTRODUÇÃO

A formação do profissional professor deve ser construída além da formação em bacharelado, licenciado e tecnólogo se estender na formação continuada, principalmente para seguir a área da educação, adquirir a capacidade de criar soluções adequadas às diferentes situações que enfrenta no

[1] *Docente da Universidade Estadual de Goiás, graduada em Ciências Contábeis, especialista em Recursos Humanos– E-mail: leticiansousa@hotmail.com.*
[2]*Docente da Universidade Estadual de Goiás, graduado em Administração, especialista em Marketing, mestrando em desenvolvimento Rural Sustentável – E-mail: ederpadrao@gmail.com.*

cotidiano educativo. Quando o professor adentra a sala de aula em nível superior, o mesmo encontra diversidade de gêneros, culturas e vários conhecimentos específicos trazidos pelos alunos.

Outro fator relevante a ser tratado é a evolução pedagógica no ensino, com a tecnologia a disposição dos alunos, o professor precisa se preparar para atender as expectativas de seus alunos com aulas mais dinâmicas e ilustradas para prender a atenção dos mesmos, esse desafio é real visto que a massificação ao acesso a *internet*, possibilitou inúmeras mudanças na forma de aprender.

O presente trabalho teve como objetivo pesquisar o perfil dos graduados que buscam a especialização na área educacional, compreender os fatores que levaram os mesmos a escolherem essa qualificação. A problemática foi elaborada sobre a seguinte questão, qual o impacto da docência universitária na careira docente?

A metodologia utilizada foi coleta de questionários junto ao público pesquisado, no intuito de se elaborar análise quantitativa, qualitativa, descritiva, com amparo de pesquisa bibliográfica. O trabalho está divido nas seguintes partes: Contextualização da docência, O uso da tecnologia nas práticas pedagógicas e pesquisa de coleta de dados.

1 IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Atualmente no Brasil identificar a necessidade e a busca de formação de professores, que estão ou irão ser absorvidos pelo mercado de trabalho, principalmente na área da educação superior. A formação básica de professor/educador não dá amplo suporte para o cotidiano em sala de aula. Trabalhar com a diversidade de gêneros requer conhecimento didático e pedagógico, habilidades e principalmente ter o dom para ensinar e construir ideias e conceitos com aluno.

Quando se realiza pesquisa do significado da palavra docência, “ação de ensinar; exercícios de magistério”, qualidade da docência, palavra derivado do latim *docens*, tem a palavra latina *docere*, que significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender,” (SOARES, 2010, p. 24). Entende-se a complexidade desta profissão, passar o conhecimento de forma mais clara aos alunos. Normalmente os educadores têm sala de aula, alunos de diversos perfis, regiões, culturas. Assim, a docência, é uma atividade desenvolvida por profissionais de diversas áreas, que lidam com a didática. Candau (2012, p.32) define didática como “um artifício universal para ensinar tudo a todos”. Em sala de aula, o foco é construir conhecimento, visto que o professor deve ser visto como mediador do conhecimento em áreas específicas.

Neste sentido Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que quando o profissional autônomo dentre várias especialidades como médico, engenheiro exerce a docência no ensino superior simultaneamente a sua atividade, a mesma é identificada, em seus consultórios, clínicas, escritórios, o que aumenta a credibilidade aos seus clientes, visto que a sociedade observa o caráter e admira os educadores.

Com a observação de várias profissões e áreas específicas do conhecimento, fica clara a procura de curso em áreas de formação didática, ressaltam Pimenta e Anastasiou (2010) que não basta ter conhecimento em áreas especificas, para docência é fundamental a didática para qualidade do ensino e técnicas que propõem a capacidade de ensinar os alunos e suas respectivas disciplinas.

A sociedade critica a forma do professor na sua profissão, Cortella (2014, p. 35) “uma parte das pessoas acham que nós não trabalhamos” e os alunos fazem umas perguntas chatas no início do semestre ou até mesmo no decorrer de conversas informais em sala de aula, tais como “professor, o senhor não trabalha, só dá aula?” São as diversas formas culturais em qual a sociedade visualiza uma profissão tão importante como a dos profissionais da educação no nosso país.

Em busca do reconhecimento pela profissão Vasconcellos (2009, p. 24), diz: “o nosso lugar de professores não está conquistado porque temos um contrato ou fomos aprovados num concurso”, são os diversos relatos sobre a docência, no processo de educar.

Neste contexto concorda Loureiro (1999, p.19) sobre a desvalorização dos docentes "que recebem poucos incentivos e acarreta uma avaliação pejorativa daqueles que lidam com a formação de professores, uma vez que, para eles, há na universidade outras atividades consideradas mais nobres”. Os profissionais da educação lidam com a desvalorização dentro da própria universidade, por anos de estudo.

Sendo os professores que formam médicos, engenheiros, entre outras profissões tão bem remuneradas no mercado. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 97) destacam que a “educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer”, diante dos conceitos fica claro que a forma de transformar a sociedade e as pessoas que a compõem é através da educação.

Para Vasconcellos (2009) a importância do professor, como coordenador das atividades a serem desempenhadas, na gestão de pessoas, no individual e em grupo, podendo assim verificar as diferentes necessidades, desejos, saberes, expectativas, objetivos, planos de ações, negociação de tempo e disciplinas com os alunos. No meio escolar é importante à interação do professor com aluno,

e principalmente da vivência, dos conhecimentos e trocar informações para estimular o aluno a produzir seu próprio conceito e formar suas ideias.

Já Freire (1987, p. 68) ressalta a troca entre aluno e professor “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A interação gera conhecimento, docentes e discentes formam uma equipe de trabalho, capaz de formar o novo ser e lhe conceder autonomia nas ações frente a sociedade da qual pertença. Ainda Freire (1996, p. 22-23) afirma que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

A atuação do professor em sala de aula passa por uma complexidade de variáveis que intervêm no processo educativo, pois na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, rapidamente e de forma imprevista. O Professor deve trabalhar consciente de sua atuação profissional baseado no pensamento prático e na capacidade refletiva do aluno, o que possibilita segurança para enfrentar e entender a realidade e o contexto de seus alunos (VASCONCELOS, 2009). Da mesma ideia comunga Freire (1996, p. 39)

> A formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão critica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Os docentes responsáveis pela formação de novas profissões buscam aplicar a seus acadêmicos a teoria, interligada com a prática de mercado, para melhor aplicar o conteúdo. A didática em sala de exige muito talento dos profissionais, pois a informação tecnológica está a mãos de todos os alunos, o professor precisa atualizar as novas ferramentas (CANDAU, 2012).

A formação do profissional na área da educação, não pode ser idealizada como receita de bolo, CANDAU (2012) conceitua educação um processo de ensinar e construir, a teoria é maravilhosa, mas prática do educador é fundamental, para articular a relação conteúdo/metodologia, um conjunto que deve completar o profissional em sala de aula.

Segundo Rodriguês (2003, p. 60) “educar se torna sinônimo de treinar”, esse período que o aluno está na universidade em busca do conhecimento teórico, é necessário que o educador busque a experiência vivenciada pelo aluno do mercado de trabalho, enriquecendo assim suas habilidades. Por sua vez o educador precisa lapidar as técnicas profissionais do trabalhador é implantar a didática pedagógica para enriquecer o conhecimento de seus aprendizes.

2. TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Atualmente, para auxiliar nas práticas pedagógicas, os educadores contam com ferramentas tecnológicas criadas para beneficiar a sociedade, em sua sala de aula. Sendo assim, a educação ganha força e facilita o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Essas ferramentas podem tornar-se essenciais ou desnecessárias, a depender da forma que o docente utiliza.

Para Grinspun (2009 p. 70) "tecnologia um conjunto de atividades voltadas para a prática enquanto a ciência é voltada para as leis que a cultura obedece". Observa-se claramente que a tecnologia é usada para uma comunicação rápida, o que facilita o processo ensino-aprendizagem, com a criação de uma aula atraente com recursos que proporcionam sons, imagens e despertam a sensibilidade auditiva e visual, serão melhores absorvidas por alunos. Exemplos de recursos: computador, data show, TV/DVD entre outros recursos (KOCHHANN e MORAES, 2014).

Já Pocho (2010) expõe as formas de utilizar o computador como uma ferramenta para auxiliar no ensino, na construção e desenvolvimento das aulas, com a s funções de correção e análise de experimentos trabalhos dos alunos, com acesso e armazenamento de informações.

Um fator importante a ser verificado pelo professor, antes de iniciar o planejamento das atividades, é necessário verificar a qualidade das máquinas que a faculdade possui em relação à quantidade disponível no dia de sua aula, para assim preparar atividades individuais ou em grupo, outra dica relevante ao educador é o conhecimento na área de informática, para utilizar a criatividade da área educacional, no intuito que os alunos produzam textos e ilustrações, construir cartazes, produzir os relatórios, dentre tantos outros (POCHO, 2010).

O projetor é um recurso facilitador e mediador de aprendizado, podendo expor textos, imagens, luz, som, movimento, pesquisa e busca de *links* já organizados neles próprios ou com possibilidade de torná-los presentes através de acesso à *internet*. Com ele, o aluno aprende através de todos os sentidos, reflexão e a compreensão do assunto abordado durante as aulas (MASETTO, 2010).

Logo por sua vez a TV/DVD são ferramentas didáticas que exercem influência na vida do aluno, pelos programas produzidos comercialmente, mas o professor pode e deve simular em suas aulas a interligação das notícias com a teoria exposta em sala de aula. Sendo assim, a utilização destes recursos no ambiente das universidades promove a leitura da realidade. Ao educador é necessário interpretação e entendimento da tecnologia escolhida. Tais tecnologias podem fornecer informações importantes de um conteúdo, com a ilustração de informações sintetizadas em gráficos, figuras e

tabelas. A TV e o DVD potencializam o processo de ensino aprendizagem quando utilizados com finalidades didáticas (GRINSPUN, 2009).

A tecnologia pode auxiliar o educador a passar o conhecimento de forma clara e objetiva, Kochhann e Moraes (2014), apontam que a aprendizagem significativa é composta pelo desenvolvimento cognitivo nas modalidades: visual, auditiva e cinestésica, sendo que a de visual está relacionada da sequência de imagens, códigos de cores, vídeos e demonstrações, a auditiva se configura na apresentação de palestras, grupos de discussões, músicas e instruções orais, já a cinestésica está pautada na associação de conceitos e emoções, dramatização, jogos, experiências e representações corporais.

São inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas na prática em sala, sendo o educador responsável em escolher as melhor técnicas e recursos, divido as diferenças de idade e principalmente a nível superior que se tem diversas áreas de conhecimento teórico e prático.

3 METODOLOGIA

Para traçar o perfil dos alunos que buscaram a Pós-Graduação na área Docência Universitária no Campus de Sanclerlândia, foi aplicado questionário, constituído com perguntas abertas e fechadas. No questionário continha 10 questões de múltipla escolha conforme Anexo (1), para indicação, gênero, a faixa de idade, região onde reside, área de formação, tipo de instituição que concluiu a graduação, atividade profissional, motivo pelo qual escolheu o curso, dificuldades na área da educação, grau de satisfação em cursar a Pós em Docência Universitária. A obtenção dos dados através do questionário enviados pelo *e-mai*l de cada aluno e aplicativo do *whatsapp*. Foi realizada pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, pois busca a compreensão do objeto em estudo. Conforme Costa (2011) este estudo se caracteriza de natureza aplicada, pois tem o objetivo de gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos no caso o perfil dos acadêmicos que concluíram a especialização em docência universitária.

Após a coleta dos dados foram realizadas as tabulações, a confecção dos gráficos, com a ajuda da ferramenta do *Microsoft Office EXCEL 2017*.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na etapa de coleta de dados foi identificada a dificuldade em aplicar a pesquisa, mesmo sendo dentro da universidade e os resultados são produzidos pelos alunos do Curso de Docência Universitária do Campus de Sanclerlândia, turma 2016/2017, taxa de retorno aos questionários, mesmo com os incentivos publicados aos alunos ao longo do prazo determinado de 8 (oito) dias , para enviar suas respostas via *e-mail* ou via aplicativo de mensagem *whatsapp* , o retorno foi de 52% do total da turma.

Foram recebidos, ao final do período da coleta, 23 questionários, sendo enviados 41 questionários, número que corresponde ao número total de matriculados no curso no momento de conclusão para análise. Para contabilização dos dados houve a constatação de 03 (três) desistentes. A turma iniciou as atividades com 44 alunos.

Em relação ao gênero a turma é formada por 65% de mulheres e 35% de homens, isso é comprovação que as mulheres buscam, mas a formação na área de Educação. Ressalta (LOUREIRO, 1999) que várias pesquisas realizadas sobre os egressos de alunos no meio acadêmico a presença feminina continua sendo predominante.

Em relação á idade, as amostras obtidas indicam a predominância da faixa etária de 20 a 24 anos, contemplando 52% da amostra. Portanto a verificação indica a presença de um público jovem, que busca qualificação para adentrar a área da docência.

O curso de especialização abrangeu oito cidades da região de Sanclerlândia, onde aconteciam as aulas presenciais. Os alunos que residem em Sanclerlândia demonstraram um percentual de 57% dos participantes os demais oriundos de cidades como Adelândia, Anicuns, Aurilândia,Cidade de Goiás, Iporá, Mossâmedes e São Luís de Montes Belos. A comprovação da pesquisa é que o curso abrangeu alunos com um raio de 90 km de distância do Campus.

A pesquisa demonstrou que 70% dos alunos entrevistados concluíram a graduação em instituições publicas, em diversas áreas de formação.

Os alunos bacharéis em administração apresentaram maior percentual, sendo 35% do total da amostra, sendo a turma composta por profissionais oriundos de outras quatro áreas específicas: biologias, ciências contábeis, letras, pedagogia.

No Quadro 1, a coleta de dados demonstra a evolução dos profissionais antes e depois do ingresso no curso de pós-graduação. Diante destas informações é possível salientar que 26% dos entrevistados estavam atuando como professor, quando iniciaram o curso, após a conclusão percebe-se que alguns saíram e outras áreas de atuação e foram para atuação na educação, no ano de 2017, 30%

dos entrevistados estavam na área da educação e concomitante ao desenvolvimento de outras atividades.

Quadro - 1 Evolução dos profissionais após o curso.

Atividade Desempenhada	
Antes	**Depois**
Funcionário Público	Funcionário Público
Professora	Professora
Professora	Professora
Atendente de Caixa	Desempregada
Desempregado	Professor
Costureiro	Auxiliar de Escritório
Costureira	Agente Comunitário de Saúde
Auxiliar Administrativo	Auxiliar Administrativo/ Vendedor
Vendedora	Vendedora
Costureira	Costureira
Vendedora	Vendedora
Técnico Administrativo	Técnico Administrativo/ Professora
Professor	Desempregado
Professora	Professora
Recepcionista e Escriturária Fiscal	Recepcionista e Escriturária Fiscal
Monitora Creche	Costureira
Professora / Empresária	Professora / Empresária
Agente Administrativo	Agente Administrativo
Revisora Hering	Professora
Vendedora	Vendedora / Professora
Analista Administrativo	Analista Administrativo
Desempregado	Desempregado
Professora / Sistema Prisional	Sistema Prisional

Fonte: Pesquisadores (2017).

Um dado importante da pesquisa foi 43% da turma cursou a especialização com a intenção de seguir a carreira docente, entre mulheres e homens.

No queisito oportunidade de atuar como professor apresenta um percentual de 65% dos alunos não tiveram oportunidade de entrar no campo da educação e 35% tiveram a oportunidade de entrar na area educacional.

Agora em relação à dificuldade em sala de aula a maior parte dos alunos, que tiveram a oportunidade de ir a campo, relata que a dificuldade em sala de aula são os conflitos internos, totalizando 43% da amostra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o ritmo acelerado que as pessoas estão vivenciadas no seu dia a dia, pode perceber que o conteúdo na área educação é complexo e que os profissionais da área educacional frequentemente participam de formações continuadas para acompanhar a evolução tecnológica e melhoram as didáticas em sala de aula.

A pesquisa demonstra claramente como os profissionais de áreas específicas estão procurando a qualificação na área da educação, salienta-se que a maioria do publico é do sexo feminino, com uma faixa etária de 20 a 24 anos, esses alunos que tiveram a formação em Docência Universitária são de 09 (nove) cidades em torno de Sanclerlândia, a maioria dos alunos são do município de Sanclerlândia e bacharéis em administração, onde o curso é oferecido, nota-e a preocupação com a formação continuada. As principais dificuldades dos profissionais que estão em sala de aula, são os conflitos internos, fatores relevantes na área da educação.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Org. 22. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, Marco Antônio F. da. **Projeto de Pesquisa:** entenda e faça Rio de Janeiro: editora vozes, 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

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

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação Tecnológica:** desafios e perspectivas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCHHANN, Andrea. MORAES, Andrea Carla. **Aprendizagem significativa: na perspectiva de David Ausubel.** Anapólis: editora da universidade de Goiás, 2014.

LOUREIRO, Walderês Nunes (Org). **Formação e profissionalização docente** Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

MASETTO, Marcos T., MORAN, José Manuel., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

POCHO, Claúdia Lopes, AGUIAR, Márcia de Medeiros, SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Tecnologia Educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma escola:** O transitório e o permanente na educação**.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Sandra Regina e CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar:** Fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009 - (Coleção Docência em Formação. Série Problemática Transversais).

ANEXO A - Questionário para Especialistas de Pós-Graduação do Campus de Sanclerlândia

1. Qual é o seu Sexo?
2. Qual é a sua Faixa Etária?
3. Qual é a cidade que você mora atualmente?
4. Em que tipo de instituição de ensino você concluiu a sua Graduação?
5. Em qual área é a sua graduação?
6. Qual a sua atividade profissional antes e depois da especialização?
7. Qual você considera a principal contribuição do curso de Docência Universitária na sua formação?
8. Durante a sua especialização em Docência você já teve oportunidade de atuar como professor?
9. Caso você teve alguma experiência em sala de Aula. Quais a principais dificuldades encontradas no ato de lecionar.
10. Faça uma avaliação do Curso de forma geral (professores, coordenação, estrutura física, cumprimento da ementa).

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG IELT Universidade Estadual de Goiás

24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

CONSTRUÇÕES INICIAIS DE CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL EM CONTEXTO ESCOLAR: deleite e pedagógica

Elson Marcolino da Silva [1] - UEG
Emilene de Oliveira Pereira [2] -UEG
Jane Maria Ferreira Antonio [3]- UEG
Rávilla Silva dos Santos [4] -UEG
Vitoria Viviane Caetano Moura [5] -UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

No presente artigo tem-se como objetivo apresentar discussões sobre a literatura infantil no campo da educação escolar. Apresenta-se parte das reflexões surgidas a partir dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos por bolsistas do Programa Pibid - Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG. Como os estudos encontram-se em fase de ampliação teórica e análise dos dados empíricos, limitar-se-á, aqui, à apresentação dessas reflexões teóricas. Como forma de orientar a realização do estudo, elegeu-se o seguinte questionamento: é possível a construção de concepções de literatura infantil no contexto escolar? O estudo aponta, inicialmente, que é possível a construção de pelo menos duas concepções de literatura infantil: a) concepção de literatura infantil para deleite; b) concepção de literatura infantil pedagógica. Espera-se que este artigo possa contribuir na formação dos professores, principalmente em relação aos que trabalham com o gênero literário infantil.

Palavras-chave: Literatura. Literatura Infantil. Educação.

[1]*Doutor em Educaçãe bolsista do Pibid Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH E-mail: elsonmarcolino@gmail.com*
[2]*Graduanda em Pedagogia e bolsista do Pibid Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH – E-mail: emilene.pedagoga@gmail.com*
[3]*Graduanda em Pedagogia e bolsista do Pibid Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH – E-mail:janemariaferreiraantonio@gmail.com*
[4]*Graduanda em Pedagogia e bolsista do Pibid Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH– E-mail:* ravilla2.2k@gmail.com
[5]*Graduanda em Pedagogia e bolsista do Pibid Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH– E-mail:* caetanomouravitoriaviviane@gmail.com

INTRODUÇÃO

É inegável a relação direta entre literatura infantil e contexto escolar. Entretanto, ainda que esse gênero literário tenha essa relação direta com a educação escolar, é importante salientar que este primeiro não deve ser entendido pelos professores como apenas um subsidiário pedagógico escolar com funções específicas para o cumprimento de conteúdos e matérias curriculares.

Segundo Cadermatori (1986), a função da literatura infantil é a de, principalmente, possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da criatividade, do "ócio", do devaneio, da imaginação. Em outras palavras, o desenvolvimento para o deleite.

Partindo disso é que este artigo tem como proposta apresentar discussões sobre literatura infantil no campo da educação escolar. Apresenta-se parte de reflexões surgidas dos trabalhos que estão sendo desenvolvido por bolsistas do Programa Pibid – Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG. Como os estudos encontram-se em fase de ampliação teórica e análise dos dados empíricos, limitar-se-á, aqui, à apresentação dessas reflexões teóricas. Como forma de orientar a realização do estudo, elegeu-se o seguinte questionamento: é possível a construção de concepções de literatura infantil no contexto escolar?

O presente texto está organizado em três tópicos. No primeiro, denominado "Literatura infantil: pressupostos teóricos", apresenta-se discussões teóricas em relação ao fenômeno estudado. O segundo, intitulado: "A inserção da literatura infantil no ambiente escolar", procura-se refletir sobre a entrada da literatura infantil na educação escolar. O terceiro, e último item, apresenta-se as bases teóricas iniciais de duas concepções de literatura de infantil.

O estudo aponta, inicialmente, que é possível a construção de pelo menos duas concepções de literatura infantil: a) concepção de literatura infantil para deleite; b) concepção de literatura infantil pedagógica. Espera-se que o estudo possa contribuir na formação dos professores, principalmente em relação aos que trabalham com o gênero literário infantil.

LITERATURA INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A literatura é uma manifestação artística humana que apresenta como matéria prima primordial o uso da linguagem, estabelecendo um diálogo entre quem escreve e quem lê, por meio de fatos fictícios ou reais. Essa manifestação contemplada em sua totalidade não delimita o público ao qual ela se destina. Já a literatura adjetivada com o termo infantil possui, em seu próprio nome,

seu público alvo, que é a criança. Por literatura infantil, compreende-se a modalidade cujas produções literárias estão destinadas para a criança, de acordo com a delimitação do seu perfil. Segundo Cademartori (1986), a literatura infantil possui uma organização referente aos temas, abordagem e apresentação de acordo com esse público específico.

Inicialmente, não existia uma literatura que pudesse ser chamada de infantil e isso é justificado pela concepção que a própria sociedade tinha a respeito das crianças. De acordo com o que Ariès (1981) problematiza, desde a Era Medieval, no século XII, a infância era uma fase negada pelos adultos. Segundo esse autor: "até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo". (ARIÈS, 1981, p. 39).

Com a ascensão da burguesia e as transformações sociais ocorridas na Europa, a literatura infantil ganhou maior representatividade com as obras de Charles Perrault que, segundo Cademartori (1986), é conhecido como um dos precursores da literatura infantil em âmbito internacional. Esse reconhecimento se deu, inicialmente, por meio da adaptação de obras, que antes eram lidas apenas pelos adultos, para o universo infantil. O contexto social no qual se encontrava a Europa, nesse momento, contribuiu muito para a maneira como essas adaptações foram feitas. Com o conflito entre Reforma e Contra Reforma e a ascensão da burguesia, as obras literárias adquiriram características de acordo com os interesses dessa classe que lograva sua hegemonia. As adaptações de Perrault seguiam os princípios impostos pela Contra Reforma e, além de se caracterizar pela depreciação ao popular e as superstições, também trazia uma valorização dos princípios morais.

À priori, as adaptações das lendas da Idade Média para contos infantis feitas por Perrault decorriam principalmente de contos e lendas populares, que eram transmitidas para as famílias "através de contadores, que, na época, integravam-se à vida doméstica como servos" (CADEMARTORI, 1986, p. 36). Dessas lendas e contos, o autor extraía os conteúdos inadequados para as crianças. Posteriormente, Perrault começou a fazer produções destinadas e pensadas verdadeiramente para a criança.

Segundo Cademartori (1986), além de Perrault, nomes como Jacob e Wilhelm Grimm (*A bela adormecida, Os músicos de Bremen, Os sete anões e a branca de neve, O chapeuzinho vermelho, A gata borralheira*), Collodi (*Pinóquio*), Lewis Carrol (*Alice no país das maravilhas*), entre outros, foram fundamentais no surgimento e na consolidação da Literatura Infantil como um gênero produzido e destinado especificamente para as crianças.

Em relação a literatura infantil no Brasil, Rodrigues (2013) destaca que esse gênero literário teve sua implantação marcada no século XIX, com forte influência da cultura portuguesa. Segundo ele, somente:

> Após a implantação da Imprensa Régia, em 1808, com a chegada de D. João VI ao país. As obras publicadas nessa época eram traduções e adaptações das obras portuguesas. Até esse momento nossas crianças liam textos não literários escritos por pedagogos com intenções didáticas e/ou moralizantes. (RODRIGUES et al, 2013, p. 5)

Assim como na Europa, o momento pelo qual o Brasil passava foi determinante no pensamento e na construção dos textos literários infantis. Por se tratar de uma colônia, os textos literários eram adaptações de obras internacionais, principalmente portuguesas.

Segundo Cademartori (1986), o autor Alberto Figueiredo Pimentel chega a fazer adaptações dos contos europeus de Perrault, dos irmãos Grimm e de Adersen para uma produção mais nacional, mas ainda assim essa literatura infantil ainda não podia ser considerada como brasileira, visto que poucas ou inexistentes eram as obras de autores do país.

Nesse contexto, o Brasil passava por uma dualidade cultural, ora europeia, elitista e livresca, ora nativa, popular e agráfica, cujos efeitos eram percebidos nas produções literárias. O desafio dos autores brasileiros era deixar a visão turística que se tinha do próprio país, apropriando-se de sua cultura e contexto, de modo a produzir uma literatura que representasse o povo brasileiro, ao invés de fazer adaptações das obras europeias e, consequentemente, da cultura do povo europeu. Voltado para essas questões, Monteiro Lobato ganha destaque em relação aos outros autores, pois explora a cultura verdadeiramente brasileira e cria histórias e personagens próximos da realidade do povo.

A atuação intelectual e política de Lobato em causas nacionais, como na campanha pela exploração do solo brasileiro/petróleo, a defesa do voto secreto, entre outros, deixava claro o seu sentimento de "nacionalismo", que cada vez mais se mostrava presente nas suas produções literárias, caracterizando o povo brasileiro, utilizando os costumes populares, a cultura brasileira, o folclore e os costumes do campo, pregando uma independência daquilo que não fosse nacional. Isso é bem demonstrado na obra *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, obra que consagrou Lobato como um grande nome da literatura infantil brasileira. Personagens como o Pedrinho, a Narizinho, a Emília e o Visconde de Sabugosa conquistaram o público pela sua sagacidade e inteligência. Além desses personagens, outra criação de Lobato que conquistou o povo brasileiro é o Jeca Tatu, uma figura que, com suas peculiaridades, gerava um sentimento de identificação no leitor brasileiro.

Lobato cria uma estética da literatura infantil que marca um padrão de textos pertencentes a esse gênero. Para Cademartori (2010, p. 54), ele "estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário". Esse é um traço forte das personagens de Lobato, que estão inseridas em um contexto social e conseguem pensar criticamente sobre ele, demonstrando serem livres e criativas. Ele almejava a emancipação do sujeito e demonstrava isso em suas obras e personagens.

A INSERÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

Como já discorremos, Ariès (1981) postula que, por volta do século XII, a criança era um ser colocado às margens da sociedade, visto que não havia um espaço para ela naquela configuração social. Isso refletia também as concepções que se tinha a respeito da família, ou seja, um grupo sem muitas preocupações afetivas com a criança. Para o adulto, a fase da infância era apenas um período que antecedia a juventude, sem muita importância social ou afetiva. Isso contribuía, inclusive, para a naturalização das taxas de mortalidade, que eram altíssimas na época.

Não obstante, não se pode negar que existia espécie de negligência para com as crianças na época, ainda que isso não fosse explicitado. Os pais se responsabilizavam pela educação das crianças até certo momento e, depois disso, elas eram encaminhadas para a casa de estranhos para serem iniciadas no trato de alguns afazeres e para servir melhor. As meninas aprendiam os afazeres domésticos e os meninos eram iniciados nos trabalhos manuais.

Posteriormente, essa concepção familiar isenta de cumplicidade se fecha mais em uma pequena quantidade de sujeitos que, preocupados com sua individualidade, passam a estimular o afeto entre si e a preocupar-se com a criança, visto que ela é um ser frágil e que necessita de cuidados especiais. Essa nova concepção de família acolhedora e preocupada com o bem-estar infantil contribuiu para o surgimento de uma nova forma de educação. Segundo Ariès (1981, p. 11):

> A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

Concomitante a isso, Cademartori (1986) e Zilberman (2003) destacam a característica que a literatura infantil tem de um caráter monológico e persuasivo, que não dá espaço para o diálogo com o leitor. Isso contribuiu para que o seu surgimento fosse associado a um viés educativo, promovendo valores e moldando condutas. Isso se deve, principalmente, ao fato de que os textos eram produzidos inicialmente por escritores que objetivavam, com a literatura infantil, promover a educação das crianças e a transmissão de valores da época. As histórias produzidas apresentavam um fim pedagógico, evidenciando, nos personagens e em suas ações, o ideal educativo que as crianças deveriam ter.

Esse contexto contribui para que até hoje esse gênero carregue uma responsabilidade didática, de apoio à educação, de modo geral, e à educação escolar, de maneira específica. É comum que, nas escolas, os momentos de leitura sejam sempre seguidos de um exercício, o que acaba tirando o prazer deste ato, desidratando a leitura ao ponto de moldá-la estritamente para fins pedagógicos. O grande desafio é fazer com que a literatura infantil proporcione à criança a oportunidade de criar um mundo ou de transformar o seu próprio, ao invés de simplesmente moldar comportamentos que a escola, a família ou os adultos desejam. Segundo Zilberman (2003, p. 16), a literatura infantil permanece como uma "colônia" da pedagogia, o que lhe causa "[...] grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança".

CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DELEITE E A PEDAGÓGICA

Cadermatori (1986) entende que, mesmo sendo inquestionável o elo entre literatura infantil e contexto escolar, é importante entender que o gênero literário infantil não pode ser entendido como um instrumento pedagógico para desenvolver nos alunos os objetivos escolares ligados aos componentes curriculares oficiais. Em outras palavras, não faria sentido subordinar a literatura infantil às finalidades pedagógicas específicas da escola. Segundo a autora: "a natureza literária já a coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças" (CADERMATORI, 1986, p. 8).

Entretanto, em função de "pressões" das políticas educacionais, muitas escolas acabam entendendo que a literatura infantil tem o papel de "contribuir" na formação dos alunos, sendo utilizada em sala de aula como um "meio" pedagógico para que sejam alcançadas as metas e objetivos da escola.

Neste sentido, inicialmente, é possível pensarmos em, pelo menos, duas concepções de literatura infantil em contextos escolares. A primeira será denominada concepção deleite de literatura infantil e a segunda intitularemos concepção pedagógica de literatura infantil.

CONCEPÇÃO DELEITE DE LITERATURA INFANTIL

Essa primeira concepção é voltada para o deleite e reconhece o papel e a importância da literatura infantil no contexto escolar, ainda que ela não seja compreendida como uma estratégia pedagógica para o cumprimento das exigências curriculares. De acordo com essa noção, o gênero literário infantil remonta à essência da leitura, que está estritamente relacionada ao desenvolvimento do prazer artístico, do devaneio, da criatividade, da imaginação, do "sem limite", e da fantasia nos alunos. Segundo Cademartori (1986), a literatura infantil "possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança" (p. 18-19), ou seja, por meio dela, a criança cria condições para reformular as concepções de mundo que ela já tem, consolidadas com base em suas experiências.

Para Cadermatori (1986) e Cunha (2006), a literatura infantil exerce um papel fundamental na vida do ser humano e, principalmente, na fase do desenvolvimento infantil. Para as autoras, o homem constrói seus conceitos de maneira gradativa e é na infância que se inicia sua formação, sendo essa fase considerada primordial para a introdução no universo literário, aprimorando os conceitos e visões já estabelecidos pela criança. Além disso, a literatura também pode auxiliar a criança na organização de seus próprios conflitos internos ajudando a superar a dependência e a carência, além de dar condições para que ela reformule seus conceitos de maneira autônoma.

Nessa perspectiva, a obra literária destaca o real, sistematizando a interpretação através da visão do narrador ou poeta em destaque, manifestando-se na criança por meio da ficção ou fantasia. Quando a escola nega ou, até mesmo, ignora esse aspecto da literatura infantil, e força o aluno a utilizar esse gênero para atender os fins didáticos, a criança acaba se distanciando do livro literário, pois ler se torna uma tarefa maçante que requer um resultado prático e sem sentido para ele, minando a possibilidade que ele teria de empreender uma verdadeira "viagem" para o vasto mundo da literatura.

Para Paulino (2012, p. 9), a literatura pode ser, para a criança, um aspecto para a expansão do seu ser "[...] ampliando o universo mágico, transreal da criança para que esta ser torne um adulto mais criativo, integrado e feliz". Em suma, a concepção deleite de literatura infantil compreende o

gênero literário infantil como uma possibilidade de a criança desenvolver dimensões humanas como, por exemplo, a imaginação, a criatividade, o prazer estético, se distanciando das propostas pedagógicas utilitaristas.

Segundo Cunha (2006, p. 15), a escola tem um papel fundamental na conscientização da literatura infantil enquanto uma prática prazerosa. Para ela: "é obrigação do educador mostrar não só a literatura como também as demais artes como as mais fascinantes formas de descoberta do indivíduo, nas relações de recreação e recriação possíveis entre ele e a obra". Ou seja, o educador precisa fazer com que o aluno enxergue na literatura uma expressão artística possível de ser transformada por ele mesmo. É preciso ultrapassar a visão pedagógica da literatura infantil, principalmente, dentro do ambiente escolar, deixando que a criança tenha liberdade para agir e se aventurar nas opções disponíveis referentes a leitura.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DE LITERATURA INFANTIL

Assim como a concepção deleite de literatura infantil, a concepção pedagógica de literatura infantil entende que o gênero literário infantil exerce papel importante no contexto educativo escolar. Entretanto, essa concepção de literatura infantil o entende como instrumento pedagógico para que o trabalho pedagógico alcance os seus objetivos e metas curriculares.

Nessa linha de pensamento, o professor, ao planejar as atividades de sala aula, conceberia a literatura infantil com um meio para fazer com que os alunos aprendessem "conteúdos" curriculares, como exemplo, matemática, português, ciências, geografia, história etc. Neste sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula por meio da literatura infantil tornam-se mecânicas, descontextualizadas e, muitas vezes, sem sentido para os alunos. Isso porque, as finalidades destas atividades não propiciariam aos alunos o desenvolvimento da imaginação, da criação ou para o deleite.

De acordo com Cademartori (1986), para suprir as deficiências escolares, a literatura adquiriu uma preocupação conteudista, associada principalmente ao ensino da língua. Neste sentido, a literatura infantil, associada à fins pedagógicos, se restringe ao estudo da língua e da sua organização, esquecendo-se do seu papel de propiciar momentos de apreciação do texto literário e, consequentemente, dar as condições para que o aluno se torne um sujeito emancipado, consciente sobre si e o mundo, capaz de pensar criticamente e compreender a importância social da leitura.

Cunha (2006) aponta uma das questões que podem contribuir para a utilização da literatura enquanto material pedagógico. Para ela:

> A meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida, da experiência que nele se organizou. Neste processo é fundamental o papel da língua que não só medeia a experiência, mas em certa medida a constitui. Todavia, a língua representa só um dos planos da obra literária, embora seja ela que projete os outros planos, tais como enredo, personagens, relações e conflitos de valores (CUNHA, 2006, p. 22).

Com isso, a autora afirma que existe, na literatura, a presença da linguística, que faz com que ela seja associada erroneamente à função de um livro literário. A escola aproveita-se disso para fazer o emprego de atividades voltadas para a área da linguística sem considerar os demais aspectos que a leitura de uma obra literária pode trazer para a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de responder ao questionamento elegido para orientar as reflexões aqui apresentadas, a saber: é possível a construção de concepções de literatura infantil em contexto escolar? Podemos inferir que é possível a construção de pelo menos duas concepções de literatura infantil: a) concepção de literatura infantil para deleite; b) concepção de literatura infantil pedagógico.

A primeira concepção está subsidiada por pressupostos teóricos que entendem que a literatura tem seu espaço e papel na educação escolar e que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades e atitudes que constituem a formação humana geral como, por exemplo, a imaginação, a criatividade, fantasia e o devaneio. Além de possibilitar, por meio do gênero infantil, a reorganização das visões de mundo. Também, a literatura infantil é concebida como uma manifestação artística e cultural e, como tal, possui um caráter apreciativo para a criança, não exigindo nenhuma atividade didática. Esta é a concepção deleite de literatura infantil, tal qual foi denominada neste trabalho.

Já a segunda concepção de literatura infantil, a denominada pedagógica, entende que a literatura infantil apenas como uma estratégia pedagógica para o cumprimento do currículo oficial da escola. Compreende que a literatura inserida no ambiente escolar pode ser utilizada como material pedagógico na medida em que propicia ao aluno um maior conhecimento linguístico e das normas de gramática. A esta, se atribui o nome de concepção de literatura infantil pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Traduzido por: Dora Flasksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1981.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **O que é literatura infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, R. V. S. **A importância da Literatura Infantil na sala de aula**. Guarabira: UEPB, 2012. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1501/1/PDF%20-%20Regina%20Vicente%20da%20Silva%20Paulino.pdf . Acesso em 20 junho 2019.

RODRIGUES, S. L.; ALVES, C. R. S. T.; SOUZA, A. E.; LAUXEN, S. L.; BASSO, B. G. **Literatura infantil: origens e tendências.** Seminário Internacional de Educação no Mercosul, ed. XV, mai,2013. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF. Acesso em 20 junho 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS EM PAUTA: Uma reflexão sobre a aparente indisponibilidade para o diálogo e a necessidade de interagir com a comunidade acadêmica

João Ferreira de Araújo Júnior[1] - UFG/UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho objetiva estimular o debate sobre a contradição entre a indisponibilidade da administração central da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para o diálogo e a necessidade permanente da instituição em interagir com a comunidade acadêmica. Parte-se do pressuposto que há uma negação governamental dos meios de produção que tanto precariza a condição de trabalho dos servidores como compromete o processo educacional da UEG. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa documental tendo como referências algumas publicações oficiais do ano de 2019 como: o relatório nº. 1/2019 publicizado na reunião do Conselho Acadêmico (CsU) da UEG, a portaria nº. 8/2019 da Pró- reitoria de Graduação (PRGRAD) e a remessa judicial da Ação Civil Pública nº. 364146.16.2012.8.09.0006 e nº. 5090146.61.2016.8.09.0051. Como procedimento de razão orientador utilizou-se Marx e Engls (2007). Nas considerações finais entendeu-se que qualquer encaminhamento de reestruturação da UEG deva, necessariamente, envolver a coletividade acadêmica a partir de materialidades do real.

Palavras-chave: Universidade Estadual de Goiás. Negação Governamental. Comunidade Acadêmica.

INTRODUÇÃO

Ao explicitarem a relação do Estado e do direito com a propriedade, Marx e Engels (2007, p. 76), em "A Ideologia Alemã", pontuam que

> O Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na

[1] *Graduado em Pedagogia; Mestre em Educação e doutorando em educação pela Universidade Federal de Goiás; docente efetivo da Rede Estadual de Ensino de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas.*

> vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*.

Nesses termos, as instituições coletivas, mediadas pelo Estado, são signatárias de uma forma política alinhavada com os interesses dos indivíduos da classe dominante que se articulam para criarem ilusões de totalidade, como se as suas vontades fossem do interesse de toda a sociedade civil[2]. Para isso, tendem a construir narrativas que podem ofuscar a materialidade do real tornando-a de difícil percepção.

Acredita-se que essa obstrução de visão não seja inocente, são intencionalidades políticas que se disfarçam em narrativas de difíceis compreensão e produzem distinções na sociedade civil. As articulações políticas – mediadas pelo Estado – tendem a produzir nas instituições sociais indivíduos que se alienam da própria identidade social em favor dos dominantes. Ainda que as instituições sejam parte da sociedade civil e as suas decisões repercutam na totalidade, as aparentes soluções para as suas crises não se distanciam dos interesses hegemônicos de classe. Mesmo quando as crises se apresentam maiores do que o suportável pelas instituições, estas, tendem a se abrirem para o social com narrativas imprecisas ao mesmo tempo em que buscam soluções em outras instituições coletivas mediada pelo Estado em detrimento do debate democrático na sociedade civil.

E na aparente indisponibilidade da UEG – ao buscar soluções para a sua crise institucional – para o debate democrático na sociedade civil que este trabalho se estrutura. Objetiva-se fazer uma reflexão sobre a UEG a partir de uma análise documental.

PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019: PERÍODO DE INCERTEZAS

As transições governamentais tendem a cria instabilidades nas instituições de Estado. No particular da UEG, as instabilidades refletiram diretamente nos trabalhadores. O governante recém empossado, alegando insuficiência econômica, não efetivou o pagamento da folha salarial de dezembro de 2018[3], no período adequado. Essa ação pode ser apreendida como intensificação da

2 Entende-se que a sociedade civil "abarca o conjunto de intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas." Marx e Engels (2007, p. 74).

[3] É importante mencionar que essa situação não foi realidade exclusiva da UEG, se estendeu a diversas instituições de Estado, por exemplo, aos servidores da Educação Básica. Por não ser objeto desse trabalho não será possível o aprofundamento dessa questão, mas, apenas como caráter informativo vale ressaltar que o governo fez um escalonamento dos salários e passou a pagá-los a partir do mês de abril de acordo com a faixa salarial, do menor para o maior. Mas, na presente data, primeira quinzena do mês de agosto do ano de 2019, ainda há trabalhadores da UEG que não receberam os salários de dezembro de 2018.

precarização do trabalho pedagógico. Junta-se às limitações impostas em tempos pretéritos como a indisponibilidade de veículos para transporte de estudantes e professores que necessitam de aula de campo, mudanças nas regras para licença de formação avançada e redução orçamentária para despesas de custeio, entre outras.

O primeiro semestre de 2019 foi de dúvidas na UEG. A possibilidade de um redesenho institucional com previsão para fechar cursos e Câmpus tornou-se epicentro nas conversações dos trabalhadores. Antes mesmo de haver informações formais, o suposto redesenho institucional, se tornou prioridade, inclusive como argumento para os trabalhadores não paralisarem as suas atividades profissionais, mesmo com um mês de salário em atraso.

O não caminhar para um movimento grevista provocou, em muitos trabalhadores, a necessidade de fortalecer as relações da UEG com a comunidade acadêmica. Houve manifestações coletivas na capital do Estado de Goiás, na sede do governo estadual[4]. E ações educacionais com os discentes em alguns Câmpus, por exemplo, na cidade de Inhumas onde os profissionais decidiram, em congregação, ficarem em estágio de mobilização. Neste movimento, destacou-se a ação educativa – em forma de aula aberta – que dialogou com a comunidade acadêmica sobre as tensões vividas na UEG com a reiterada negação governamental dos meios de produção do trabalho pedagógico. As reflexões[5]partiram do pressuposto de que ações educacionais da UEG são trabalhos. Trata-se de ações intencionais compromissadas com a produção material e imaterial da vida de todas as pessoas da comunidade acadêmica. Enfatizou-se que os trabalhos da UEG são importantes para o desenvolvimento social, econômico e político das 39 cidades e região que possuem Câmpus, bem como, para os seus mais de 17.000 mil alunos.

Sendo as atividades educacionais da UEG trabalho, a sua efetivação ocorre a partir de dois elementos: homens e mulheres com capacidades específicas para esse tipo de trabalho e que estejam em condições de realizá-lo; e meios materiais para a sua realização. A negação destes tende a precarizar o trabalho pedagógico e a formação dos discentes. Acredita-se que a compreensão dos riscos de uma possível negação desses elementos seja importante para aproximar

4 Por exemplo, a manifestação ocorrida dia 20 de fevereiro de 2019 contra o não pagamento dos salários do mês de dezembro de 2018 e os cortes de verbas para as unidades universitárias.

5 Fala-se aqui apenas das considerações finais, pois refere-se a fala do autor desse texto que participou como coordenador de mesa. Mas, é importante assinalar que a aula aberta teve a participação de dois trabalhadores da UEG - Inhumas, uma professora do curso de pedagogia que fez considerações conceituais importantes sobre universidade e um professor do curso de letras que apresentou para a comunidade acadêmica o histórico da UEG Inhumas e o trabalho de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido por esse Campus.

a UEG de sua base social, a comunidade acadêmica, mesmo quando as informações formais tendem a circular com fluidez apenas em ciclos sociais menores.

Essa não fluidez de informações na estrutura macro da UEG parece ter sido a razão para que o redesenho institucional se tornasse objeto de discussão nos colegiados apenas no mês de maio, quando houve a publicização do relatório nº 1/2019, mesmo estando em construção, por um coletivo de trabalhadores formalizados em uma reunião do Conselho Universitário (CsU)[6], desde o dia 31 de janeiro do mesmo ano[7].

Sobre esse relatório pode-se inferir que a nomenclatura *redesenho institucional* indica necessidades de reestruturações da UEG e não, necessariamente, redução da infraestrutura e/ou pedagógica dessa instituição. No entanto, o seu conteúdo pauta-se por narrativas que apresentam a redução pedagógica e institucional como a solução para os problemas acadêmicos internos da instituição e para as limitações orçamentárias e financeiras da UEG.

Entre as propostas destacam: o indicativo de rediscussão de cinquenta e sete (57) cursos e de quinze (15) Câmpus. Apesar do termo "rediscussão" a narrativa do relatório nº. 1/2019 sugere o "encerramento" dos 57 cursos e o fechamento dos Câmpus das cidades de Campos Belos, Crixás,

---

[6] Segundo informações do site da UEG, o conselho Universitário (CsU) é o órgão deliberativo e recursal máximo da Universidade Estadual de Goiás. É no CsU que as principais decisões sobre os rumos da Universidade são tomadas. É formado por I - o Reitor, que será o seu Presidente; II - o Vice-Reitor, como seu Vice-Presidente; III - os Pró-Reitores; IV - os Diretores das Unidades Universitárias e dos Centros Universitários; V - um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia; VI - um representante do Conselho de Gestão da UEG; VII - representantes docentes com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% (quinze por cento) do total de membros natos; VIII - representantes dos servidores técnico-administrativos com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% (quinze por cento) do total de membros natos; IX - representantes discentes com o número de membros titulares que mais se aproximar de 15% (quinze por cento) do total de membros natos. Disponível em: http://www.ueg.br/referencia/10120 Acesso em: 28 de agosto de 2019.

[7]Portaria n. 229/2019 - UEG Designa docentes para comporem a Comissão para Sistematização do Redesenho Institucional da UEG. O REITOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG), no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, consoante o art. 29 do Estatuto da UEG, aprovado pelo Decreto estadual n. 7.441, de 8 de setembro de 2011; a Lei estadual n. 18.971, de 23 de julho de 2015, que dispõe sobre a autonomia da Universidade Estadual de Goiás, e CONSIDERANDO: 1. o que restou deliberado na Reunião Administrativa realizada em 31 de janeiro de 2019; 2. o Processo n. 201900020002132, RESOLVE: Art. 1º Designar os docentes especificados no quadro abaixo para comporem a Comissão para Sistematização do Redesenho Institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG). SEQ. NOME CPF 1 Antônio Cruvinel Borges Neto 786.584.461-15 2 Cássius Dunck Dalosto 029.105.791-82 3 Deboráh Magalhães de Barros 587.387.031-49 4 Edson Arantes Júnior 001.765.491-29 5 Jarbas de Paula Machado 598.588.341-87 6 Marcília Helena Romano Campos 288.518.031-53 7 Márcio Dourado Rocha 997.474.801-15 8 Marcos Antônio Cunha Torres 278.009.201-78 9 Rogéria Luzia Wolpp Gonçalves 844.419.411-53. Parágrafo único: A Comissão de que trata o caput ficará responsável pela aplicação dos critérios de redesenho, constantes do Anexo Único desta Portaria e aprovados na Reunião Administrativa realizada no dia 31 de janeiro de 2019, e pela elaboração de proposta a ser encaminhada ao Conselho Universitário. Art. 2º Esta Portaria entra em vigor nesta data, retroagindo seus efeitos a 1º de fevereiro de 2019. CUMPRA-SE e PUBLIQUE-SE. Gabinete da Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, 13 de fevereiro.

Edeia, Goianésia, Sanclerlândia, Itapuranga, Jataí, Jussara, Minaçu, Senador Canedo, Mineiros, Niquelândia, São Miguel do Araguaia, Pirenópolis e Silvânia.

Segundo o relatório n. 1/2019, os critérios[8] utilizados pelo coletivo de trabalhadores foram construídos na coletividade do CsU dia 31 de janeiro de 2019. Mas, há no documento indícios de que a comissão utilizou os critérios de forma autônoma, ao explicitarem que

> Sobre a aplicação dos critérios, esclarece-se que, em razão da rapidez de sua construção durante a reunião administrativa do dia 31 de janeiro de 2019, parte deles foram considerados pela Comissão como inadequados ou de difícil compreensão. Em razão desses problemas, como poderá ser visto neste relatório, alguns critérios não foram aplicados e outros foram "conjugados" ou "aglutinados" a outros critérios com vistas a tornar a sua aplicação mais adequada. Todas as situações de não aplicação ou de junção de critérios são justificadas de forma específica. A Comissão, portanto, não criou nenhum critério. (GOIÁS, 2019, p.2-3).

Os resultados alcançados pela comissão geraram reações em alguns Câmpus. Os trabalhadores de Campos Belos propuseram ao CsU uma resolução que suspende o relatório nº. 1/2019. (GOIÁS, 2019a) entenderam que a ausência de avaliações *in loco*, de análise de pesquisas e projetos de extensão e de audiências públicas podem ter comprometido o processo de seleção.

Outros argumentos corroborativos da necessidade de suspensão do relatório nº 1/2019 foram apresentados pelo Câmpus de Silvânia. Utilizando dados financeiros dos Câmpus da UEG, divulgados pelo Sistema Financeiro da Universidade (FINIS), (GOIÁS, 2019b) evidenciou que o fechamento dos 15 Câmpus, previsto no relatório, não seria capaz de suprir os déficits da UEG que giram em torno de 100 milhões de reais. Mais ainda, explicitou que os R$ 34.895.758,93 gastos com os 15 Câmpus em 2018 correspondem a apenas 51% dos gastos da reitoria em geral que, nesse mesmo período (ano de 2018), custou R$ 67.908.624,19 aos cofres da UEG.

[8] CRITÉRIOS DE REDESENHO INSTITUCIONAL: APLICAÇÃO NOS CURSOS 1 Perfil acadêmico do câmpus (vocação). 2 Estabelecimento de limite de oferta um mesmo curso na UEG (no máximo sete cursos no total ou, no máximo, um curso por regional). 3 Demanda/concorrência (mínimo de 1,2 candidato/vaga). 4 Taxa de ocupação. 5 Taxa de sucesso. 6 Nota nas avaliações externas (Enade e CPC, de maneira contínua). 7 Avaliação de retribuição pela abertura de novo curso (fechamento de curso anteriormente existente). 8 Não retorno de cursos suspensos devido à nota 1 no CPC/Enade. 9 Possibilidade de oferta do curso na modalidade EaD 10 Suspensão da oferta de vestibular de meio de ano para cursos que não apresentem quadro de pessoal adequado. 11 Impedimento da abertura de novos cursos e a substituição de todos aqueles que demandem aumento de despesa. APLICAÇÃO NOS CÂMPUS 1 Sede própria. 2 Sombreamento. 3 A existência de, no mínimo, 3 (três) cursos por câmpus / transformação em polo de câmpus com 2 (dois) ou menos cursos. 4 Junção de câmpus localizados numa mesma cidade. 5 Junção de câmpus próximos (raio de "X" km). 6 Número de professores efetivos. 7 Dimensão do município (habitantes). 8 Vocação regional. 9 Existência de pós-graduação stricto sensu. (GOIÁS, 2019 p.2).

Os argumentos do Câmpus de Campos Belos e Silvânia enriqueceram o debate sobre a "crise" da UEG na comunidade acadêmica. Mas, entende-se que ainda existem questionamentos em aberto no relatório n. 1/2019, por exemplo, por que os 15 Câmpus previsto para serem fechados não foram beneficiados com novos cursos em 2017 sem que houvesse o fechamento de outros cursos? Se essa medida tivesse sido adotada, 8 Câmpus, dos 15 previstos de fechamento, não entrariam na lista. Assim como ocorreu com os Câmpus das cidades de Pires do Rio, Palmeiras de Goiás, Aparecida de Goiânia, Uruaçu, Iporá, Eseffego e Inhumas, ambos beneficiados com novos cursos[9].

Outra problemática refere-se à prioridade atribuída ao critério de sombreamento em relação aos critérios de quantidade de cursos e sede própria dos Câmpus. Se estes critérios fossem observados a priori os Câmpus de Campos Belos, Goianésia, Itapuranga, Jataí e Jussara, possivelmente, não estariam na lista dos Câmpus previstos para encerrar as atividades acadêmicas. Por outro lado, ao optarem pelo critério de sombreamento preservou os Câmpus de Ceres, Luziânia, Itaberaí, Senador Canedo e Trindade mesmo possuindo menos de três cursos.

No geral, pode-se entender que o relatório nº 1/2019 encontra-se fragilizado na origem, quando a comissão definiu que não seria possível utilizar, na íntegra, os critérios definidos na reunião administrativa do CsU. No mais, as contestações dos Câmpus de Campos Belos e Silvânia desconstroem as argumentações do redesenho. Por isso, pode-se considerar que esse relatório seja uma narrativa que não resulta do diálogo com a comunidade acadêmica.

Essa "aparente" indisponibilidade da UEG em dialogar com a comunidade acadêmica ganhou novos capítulos na transição do primeiro para o segundo semestre de 2019. Muitos trabalhadores temporários foram surpreendidos com a exoneração imediata ou para ocorrer até novembro de 2019. E isso gerou a necessidade de explicar para a comunidade acadêmica o porquê dessas ações, algo que ocorreu por meio da Circular nº: 8/2019 - PRGRAD- 06590 de 24 de julho de 2019.

Esse documento mostra que as ações imediatas da UEG têm ocorrido por força judicial. A remessa do Juiz Fábio Cristóvão de Campos Faria, em relação a Ação Civil pública n. 364146.16.2012.8.09.0006 e n. 5090146.61.2016.8.09.0051 que fora protocolada pelo Ministério

9 Curso de direito para Aparecida de Goiânia, Iporá, Palmeiras de Goiás, Pires do Rio e Uruaçu. Bacharel de Educação Física na ESSEFEGO e Psicologia em Inhumas.

Público do Estado de Goiás no ano de 2012[10] determinou a reestruturação do quadro de servidores da UEG. Esta deve reduzir o número de trabalhadores temporários para, no máximo, 20% no quadro de administrativos e, aproximadamente, 77% dos professores.

Essa remessa judicial, (GOIÁS, 2019), além de ser uma ordem de ajustamento de conduta, tornou público objetividades da suposta "crise" da UEG. Nos autos do processo – considerando a sua origem em 2012 - há indicativos de que a UEG já havia considerado a possibilidade de fechamento de Câmpus em tempos pretéritos, inclusive citando nominalmente as cidades de Edéia, Campos Belos e Crixas.

A primeira apelação da UEG faz esse indicativo ao afirmarem que

> f) houve desrespeito da sentença ao princípio da separação dos poderes estampado na Constituição Federal, em seu art. 2º, ao interferir na esfera administrativa e determinar um percentual máximo de servidores temporários que acredita ser razoável para a Instituição, mas que, para a realidade da jovem Universidade (conforme tópico abaixo "Da Singularidade da UEG"), existem Câmpus do interior do Estado (Edéia, Campos Belos, Crixás, etc.) que são tocados, praticamente, por mão de obra temporária, devido ao fato de, sequer, nos concursos ofertados, ter havido candidatos inscritos em determinadas áreas de conhecimento para essas regiões mais distantes e sem infraestrutura adequada (qualidade de vida do munícipe), sendo difícil até mesmo conseguir efetivar contratação de servidores temporários por meio de processo seletivo simplificado para a continuidade do serviço educacional.

Essa justificativa indica que a possibilidade de fechamento de Câmpus circula na UEG desde os anos de 2012-2013. E que a motivação está na necessidade de cumprir uma ordem judicial que visa enquadrar a UEG às normas constitucionais (GOIÁS, 2019). Já a UEG informa ao tribunal que um servidor efetivo chega a custar o triplo de um temporário e que a substituição de 1.170 dos 1400 servidores temporários, para atingir os 80% determinado, obrigaria a instituição a fechar uma infinidade de cursos e Câmpus (GOIÁS, 2019). Dessa forma, pode-se inferir que as escolhas de 2019 para o redesenho institucional podem não terem sida indicadas pelos critérios técnicos anunciados no relatório n. 1/2019, mas pelo número de trabalhadores temporários no Câmpus.

[10] Pela característica própria desse trabalho não será realizada uma análise da Ação Civil Pública em si, mas a apropriação da peça que a movimentou desde a sua instalação, a contratação de trabalhadores aprovados em concurso público para a UEG e a realização de novos concursos para que 80% dos cargos dessa instituição seja ocupado por servidores efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto corrobora o entendimento inicial de negação governamental dos meios de produção. É possível inferir, a partir dos documentos analisados, que a UEG tem ofertado ensino superior utilizando práticas de precarização do trabalho e, consequentemente, dos seus trabalhadores ao manter o quadro de servidores com maioria em condições contratuais temporária. A remessa judicial da Ação Civil Pública n. n. 364146.16.2012.8.09.0006 e n. 5090146.61.2016.8.09.0051 fortalece essa compreensão, na medida em que a justiça entende que a contratação de temporários é uma prática recorrente na UEG desde a sua criação, em 1999, e que e os concursos públicos realizados em 2013 e 2014 só ocorreram em função da Ação Civil Pública (GOIÁS, 2019).

Nesses termos, pode-se entender que a UEG, desde os seus primórdios, tem se negado a respeitar os acordos sociais republicanos previstos na carta Magna do Brasil, no que se refere a obrigatoriedade de compor o quadro de servidores, majoritariamente, com trabalhadores estáveis contratados via concurso público. O que parece ser um agravante nessa história é o fato de (GOIÁS, 2019) indicar que a UEG perante as obrigações legais – realização de concurso público em 2013 e 2014, bem como, a obrigatoriedade de nomear os trabalhadores aprovados – tem se valido de estratégias administrativas que se objetivaram em precarização dos trabalhadores do quadro permanente, por exemplo, aumentando a carga horária de ensino nas graduações em detrimento da pesquisa e da extensão.

Entende-se que esse histórico da UEG sinaliza para os seus trabalhadores, sobretudo os permanentes e os que desejam tornarem-se permanentes, a necessidade de estarem vigilantes para que, inicialmente, as determinações judiciais sejam atendidas integralmente. Espera-se que a UEG não se limite a redução dos contratos de trabalho temporários, mas que se fortaleça formando um quadro de servidores com trabalhadores efetivos ao nomear os aprovados em concurso público, além de realizar novos concursos nos termos da remessa judicial de pelo menos 100 vagas para técnicos administrativos e 60 para docentes.

E como a lei não se baseia na vontade separado de sua base real acredita-se que a necessidade de vigilância se faz necessária não como movimento revolucionário, pois não é[11], mas

[11] Essa afirmação tem o propósito de tornar claro que o discutido nesse trabalho não equivale a desejos revolucionários, pois não há nada de mais liberal e conservador as relações sociais dominantes, do que se organizar para garantir a efetividade dos direitos republicanos.

para que as ações pretéritas da UEG não se repitam. Pois, reduzir o percentual de contratos temporários utilizando-se da intensificação da precarização dos servidores do quadro permanente e da negação governamental dos meios de produção, parece não ser o caminho, pois tem servido como impulsionadores de crises cada vez mais intensas. Qualquer encaminhamento de reestruturação da UEG deve considerar a sua coletividade, pois é a ação *in concerto* que cria as condições materiais que legitimam as leis e não o contrário.

REFERÊNCIAS

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Relação do Estado e do direito com a propriedade. In. MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e dos socialismos alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

GOIÁS. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS. Remessa necessária nº 0364146.16.2012.8.09.0006. Goiânia, 27 de março de 2019. Disponível em https://www.tjgo.jus.br/images/docs/CCS/uegconcurso2.pdf Acesso em 26 de agosto de 2019.

GOIÁS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Relatório nº. 1/2019 colegiados – 16136: relatório da comissão de redesenho. Anápolis, 02 de maio de 2019a.

GOIÁS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS CAMPOS BELOS. Minuta de resolução para o CsU. Campos Belos, maio de 2019b.

GOIÁS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CÂMPUS SILVÂNIA. Sobre o redesenho. Silvânia, 15 de maio de 2019c.

GOIÁS. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Circular n. 8/2019 – PRGRAD – 06590. Anápolis, 24 de julho de 2019d.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG ielt Universidade Estadual de Goiás
24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA.

O QUE NOS MOVE? a formação inicial/continuada de professoras que atuam na educação infantil municipal de Anápolis

Luciana Ribeiro Alves Vieira [1] – PPGIELT\UEG
Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva[2] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O objetivo central deste estudo é refletir sobre o processo de formação de professores que atuam na educação infantil da rede municipal de Anápolis-GO. É uma pesquisa de natureza qualitativa; um estudo de caso de ordem interpretativista que foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e contou com a participação de duas professoras concursadas e atuantes na rede de ensino, a partir da coleta de dados pelo instrumento, entrevista semiestruturada. Para embasar esse estudo, temos como suporte teórico: Barbosa, Alves e Silveira (2017); Contreras (2012); Ferreira (2014); Freire (2008); Gatti et al (2019); dentre outros. Os resultados obtidos com base na revisão de literatura e análise das narrativas das professoras possibilitam a compreensão de que a educação é um processo permanente e a formação dos professores também deve(ria) ser, pois a reflexão crítica sobre a prática é fundamental no processo de aquisição da competência científica. Quanto à relação com a prática pedagógica dos docentes da educação infantil, é preciso problematizar cada vez mais a relevância da formação continuada para os professores no sentido de transformar conteúdos teóricos em conhecimentos aplicáveis no dia a dia com as crianças em sala de aula, dando significado à relação teoria x prática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação inicial e continuada de professores. Reflexão. Práxis.

[1] *Professora da educação infantil na rede de ensino municipal de Anápolis; Mestranda do PPG- IELT (UEG, 2019); Especialista em Educação Infantil (UFG, 2012); Especialista em Docência Universitária (Unievangélica Centro Universitário, 2009); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2007). E-mail: lucianarav@hotmail.com.*

[2]*Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto – Portugal; Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ/PPED/UEG, 2014); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (FE/UFG, 2005). E-mail: yarafonsecas@hotmail.com.*

INTRODUÇÃO

Trabalhar na educação infantil na rede municipal de ensino há mais de dez anos, tem permitido perceber alguns fatores que fazem parte do cotidiano do professor como, o despreparo e estagnação (referente aos próprios estudos), a distância posta entre nós e a pesquisa e, ainda a emergente necessidade de uma formação continuada. Diante disso iniciamos esta pesquisa, que visa analisar e refletir criticamente acerca da narrativa de duas professoras que trabalham com crianças pequenas. Verificaremos o que pensam sobre a sua formação inicial em termos de sua atuação prática, ou seja, o que vivenciam na Educação Infantil a fim de descobrir se essa formação concedeu ou não a base necessária para a prática docente das mesmas; e se estão satisfeitas com a sua formação até os dias atuais ou se pretendem realizar mais ações de formação continuada.

O estudo ocorreu no espaço de creche e pré-escola, trabalhando com crianças de idades variadas – de poucos meses até seis anos, onde passamos a questionar sobre as bases da formação inicial e ou continuada das professoras, pois na prática do cotidiano, essas não se apresentavam tão sólidas e, com isso, por diversas vezes as ações com as crianças demonstraram ter ocorrido por intuição, sem a reflexão necessária acerca do processo de desenvolvimento de "pequenas" pessoas, as crianças.

É notório que muitas atividades que estampam as paredes dos CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) não levam ao desenvolvimento integral da criança: desenhos estereotipados para pintar, traçados para cobrir, "artes" feitas por adultos e com pequenos traços daqueles que deveriam ser os protagonistas das ações... E como não mencionar os brinquedos diversos (velhos e pouco atrativos) espalhados pelo chão, considerados por muitos como brincadeiras de faz de conta e interação. Letras fragmentadas, cópias de numerais e ausência de sentido das ações. Seriam esses passatempos ou espécies de lazer o retrato da educação infantil em Anápolis?

O despreparo dos professores nos levaram a perceber a grande dificuldade desses em pensar suas práticas pedagógicas para além do cuidar. O que nos faltava (e ainda nos falta): embasamento teórico, formação.

Barbosa, Alves e Silveira (2017), pontuam sobre a necessidade de se ter profissionais com uma formação sólida e conhecimentos específicos para atuar na educação das crianças pequenas.

> [...] "a formação inicial ampla, a que os/as estudantes dos cursos de pedagogia e os professores de Educação Infantil têm direito, necessita se articular organicamente à formação específica visando compreender questões próprias das crianças de zero até seis anos e de sua educação" (BARBOSA; ALVES, SILVEIRA, 2017 p. 360).

Nessa perspectiva, o processo de formação inicial dos professores, enfatizando aqui os que atuarão na educação infantil, precisa abarcar em suas grades curriculares, conteúdos relacionados às concepções de criança, infância e desenvolvimento infantil, bem como a indissociabilidade entre cuidar e educar nas interações e brincadeiras, eixos norteadores nas propostas pedagógicas com crianças. Os cursos de formação inicial devem ter uma preocupação efetiva com o currículo, que é o cerne da formação de professores (Gatti et al, 2019).

A formação de professores deve ser uma formação diferenciada, merecendo maior cuidado e atenção por parte das políticas públicas e dos formadores que a fazem, pois, a profissão de professor envolve muitos aspectos subjetivos, inerentes ao ser humano, que é sua "ferramenta" de trabalho. Se essa formação inicial forma (ainda que deficientemente) um generalista, cabe à formação continuada o papel de dar sequência na constituição do ser professor (GATTI et al, 2019).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo de caso, de ordem interpretativista realizou-se em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Anápolis- Goiás. Contou com a participação de duas professoras concursadas pela prefeitura municipal com tempos de experiência diferentes, sendo uma com trinta e quatro anos de idade, professora há nove anos e há um ano atuando na educação infantil; e a outra com cinquenta e um anos de idade, professora há trinta e dois anos e há cinco anos na educação infantil.

O instrumento utilizado para coleta de dados na pesquisa foi uma entrevista semiestruturada que foi gravada e posteriormente transcrita, com perguntas relacionadas à formação inicial e continuada das participantes da pesquisa. Durante a entrevista com as professoras surgiram algumas outras questões provenientes das próprias respostas, objetivando uma maior familiarização entre as pesquisadoras e as entrevistadas. A análise dos dados trouxe recortes dos diálogos com base nas narrativas e foram utilizados os pseudônimos Mel e Flor, escolhidos por cada entrevistada, para deixar em sigilo a identidade de cada uma.

1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a creche aparece apenas no final do século XIX. Tem, portanto, pouco mais de cem anos de história em nosso meio. Após muitas lutas e conquistas, a educação infantil foi reconhecida, podemos dizer que recentemente, como a primeira etapa da educação básica.

De acordo com Kuhlmann (2004, p.197):

> A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram e ainda lutam, pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

A Lei n. º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), embora só apresente três artigos (que foram alterados e acrescidos com o passar dos anos) que tratam da educação infantil, reafirma, como já foi dito, que a educação para crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da Educação Básica. Como consta no Art. 29: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013).

Já no seu artigo 30, a referida lei usa a nomenclatura "creche" e "pré-escola" apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil. Como pode ser visto:

> Art. 30 - I creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013).

Outro avanço que a Lei traz, refere-se à avaliação na educação infantil, como consta no Art. 31. "Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Assim,

> Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

A atual LDBEN representa um significativo avanço para a educação infantil, pois esse reconhecimento legal também legitimou uma formação mínima exigida para os docentes desta etapa da Educação Básica: curso de licenciatura de nível superior ou o ensino médio na modalidade normal, conforme artigo 62 da Lei nº 9394/1996, sofrendo alterações em anos posteriores.

> **Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).
> **§ 1º** A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que a inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Infantil nos currículos dos cursos de formação de professores que atuarão em creches e pré-escolas, ocorreu apenas em 2006, com a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A educação da infância se apresenta como a base do desenvolvimento e formação do indivíduo. Para tal, a criança deve ser compreendida como ser humano ativo, histórico, cultural, que está inserido na sociedade. Isso só é plenamente possível a partir de concepções e práticas integradoras e interdisciplinares; com professores que enxerguem a infância como uma etapa cheia de especificidades, que se difere totalmente da abordagem escolar, fragmentada por eixos disciplinares.

Reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, tornam-se essas, alvo de políticas públicas e dentre os direitos garantidos, eis um primordial: serem atendidas por professores capacitados, porém, de acordo com Gatti (2019, p. 178), estamos vivendo um "momento em que prevalece o sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas". E continua:

> No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (GATTI et al, 2019, p. 178).

Os anos passam, surgem novas gerações de professores, de formadores de gente, de formadores de formadores e muitos ainda são os questionamentos e lacunas colocados em pauta. São esses questionamentos que, associados à constantes reflexões sobre o panorama atual da educação básica no Brasil, deveriam nos mover: Como formar-me? Como formar aos outros? Para que essa formação? Até onde, eu professor devo ir? Qual o sentido da educação para a sociedade e qual o meu papel?

Essas questões só poderão começar a ser respondidas quando finalmente entendermos que ensinar é uma tarefa humana profissional (não vocacional) e que nós, professores, devemos nos apoiar em conhecimentos sólidos, que somente a aprendizagem contínua possibilitará.

2 TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA

A seguir apresenta-se o resultado das entrevistas. Inicialmente quando questionadas sobre o que pensam sobre o curso de formação inicial (graduação) em termos de atuação prática para o que hoje vivenciam na educação infantil e se essa formação deu a base necessária para a prática docente, obtivemos as seguintes respostas das duas entrevistadas, Mel e Flor:

> Bom, a base de tudo, no caso a teoria, ajuda sim, então assim, eu acredito que me ajudou, mas na questão da prática mesmo, aqui, eu tenho muito o que buscar ainda, tenho muito o que aprender, sou nova. Mas eu acredito que uma formação anterior, antes da minha graduação, já me deu uma base, que foi o magistério que eu fiz em quatro anos né, que me ajudou muito. Mas eu tenho muito o que aprender aqui e eu creio que eu preciso buscar sim mais alguns cursos, porque na graduação deixou muito a desejar ao meu ponto de vista e na minha pós-graduação eu aprendi muitas coisas que hoje eu vejo aqui e me ajuda. Mas a graduação em si deixou a desejar (...) (MEL, 34 anos, professora há 9 anos e há 1 ano na educação infantil).

Já Flor (51 anos, professora há 32 anos e há 5 anos na educação infantil) afirma que:

> Não, porque era outro currículo. Na verdade, o curso na época que eu concluí, você formava para ser formador de professores de magistério. Eu comecei como formadora de professores. E o que eu aprendi da educação infantil foi com pesquisa, estudo e curso de formação continuada que foi ministrado pela Federal (UFG), assim que eu ingressei na educação infantil (em 2011).

Percebemos nitidamente que a formação inicial de Mel e Flor, que ocorreu em tempos e espaços diferentes, tinha objetivos distintos, mas em ambos os casos deixou lacunas e interrogações sobre o trabalho do professor em sala de aula da educação infantil. Mel graduou-se em 2009 e Flor

em 1989. A formação que ocorreu há trinta anos, tinha como foco preparar professores para o magistério que, por sua vez, voltava-se a técnicas de ensino. Já a formação inicial de Mel, ainda que "deixando a desejar", como ela afirma, abriu campo para conhecimentos teóricos rasos que não permitem que ela tenha hoje uma prática mais consolidada e, justamente por não compreender essa relação teoria-prática, associa sua "boa base prática" às técnicas aprendidas no magistério. De acordo com Matos (2013, p. 23) "[...]a atuação na universidade é complexa e demanda do professor formação continuada e constante aperfeiçoamento para que ele possa atender às especificidades do processo de ensino e de aprendizagem em cada tempo histórico".

Flor demonstrou em sua fala perceber a importância da formação continuada para sua atuação como professora que acompanha as mudanças históricas e políticas na sociedade. Os paradigmas educacionais modificam-se com o passar dos anos, assim como as visões e as formas de se construir saber dentro das universidades e escolas. Os professores devem, portanto, estar em constante aprimoramento dos conhecimentos e os formadores desses professores, em cada época vivenciada, devem buscar por uma formação que atenda às necessidades educacionais de seu tempo.

Ao perguntar a Mel em que o magistério a auxiliou, ao ponto de sobrepor-se à sua graduação, esta respondeu:

> Na questão de montar algum cartaz, na questão de preparar alguma atividade dinâmica que são brincadeiras, jogos, trabalhar com sucatas. Isso eu não tive na minha graduação e no magistério eu tive. A questão também da minha, como que eu posso dizer (...) no magistério eu tive mais contato com as crianças no meu estágio e na formação de graduação eu não tive esse estágio assim com mais tempo (...).

Percebemos aqui a visão de prática social a partir do tecnicismo, valorizando este em detrimento da teoria. Gatti et al (2019) afirma que prática é ato social, cultural; não é tecnicismo. Os professores precisam sim de metodologias para desenvolverem suas aulas de forma a integrar os diversos conhecimentos à existência humana, mas isso não se dará de maneira mecânica. Práticas pedagógicas criativas que dão significado aos conteúdos e temas trabalhados pelas e com as crianças, nada têm a ver com técnicas repetitivas que se distanciam cada vez mais de um projeto de educação emancipatória.

Flor, quando questionada se está satisfeita com a sua formação ou se pretende realizar mais algum curso, também demonstra não ter claros os conceitos vivos de teoria e prática:

> Pretendo fazer cursos de extensão, mas de mestrado e doutorado por enquanto não. Agora de extensão, principalmente que me traz mais embasamento prático eu gostaria, porque geralmente o mestrado e o doutorado te dá muito embasamento

> teórico e não prático. O embasamento prático seria como você atuar mesmo na educação infantil. Cursos de musicalização, contação de histórias, e... psicomotricidade (...).

Percebemos em ambas as falas o quão frágil é a articulação entre teoria e prática, sendo vistas como dissociáveis pelas professoras. Nas narrativas está enfatizada a necessidade de se aprender novas "técnicas" no trato com as crianças, mas em nenhum momento se faz a ligação dessas práticas à alguma teoria de desenvolvimento infantil, não levando em conta que "os conhecimentos profissionais fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos, condição *sine quan non* para a prática" (GATTI et al, 2019, p. 190).

É importante problematizarmos aqui que atividades propostas às crianças "desprovidas de uma filosofia de trabalho educacional, em perspectiva reducionista e meramente técnica", abrem espaço para um conhecimento fragmentário e desprovido de significado por parte das crianças (GATTI et al, 2019, p. 208).

Assim, temos professores e, diga-se de passagem, muitos de nós, que valorizam o produto e não o processo de desenvolvimento, "construindo" conhecimentos com a aplicação de técnicas, sendo o currículo profissional um reflexo de hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico (CONTRERAS, 2012).

Haja vista a distância entre teoria e prática descritas nas respostas, distantes também se tornam as possibilidades de uma formação continuada sólida, como se a pesquisa fosse quase que inatingível. Há uma distorção do que vem a ser a pós-graduação *stricto sensu* na visão de ambas entrevistadas, como algo inalcançável, sendo comum uma visão dicotômica do trabalho docente e da pesquisa, como se fossem atividades dissociáveis, assim como a teoria e a prática pedagógica (FERREIRA, 2014). Este é um discurso que tem se feito presente não só nas respostas das entrevistadas, mas cotidianamente nos corredores das instituições educacionais de nível básico.

Ao questionarmos as entrevistadas se estas estão satisfeitas com a sua formação ou se pretendem realizar mais algum curso, Mel responde que:

> Bom, no meu nível, na minha família, dentro de tudo, eu estou satisfeita com o que eu já alcancei. Não que eu vou estagnar, claro que não. Eu vou estar sempre buscando. Assim que eu tiver oportunidade, assim que surgir alguma coisa que me interesse, entendeu? Porque eu tô sempre lendo, mas não tô assim, falando que eu vou ali formar, vou lá buscar mais cursos. Por enquanto eu tô parada, mas eu sempre leio alguma coisa; se é alguma reportagem eu procuro saber. Se alguma colega fala: olha, eu ví assim, assim, assim; olha, faz assim, assim, eu tô sempre com a mente

> aberta para aprender. Mas no momento eu não estou especializando e nem fazendo mestrado como você que está aí fazendo essa entrevista. Mas mestrado agora eu acredito que não, mas se um dia surgir a oportunidade e eu tiver bem financeiramente e puder pagar, vamos ver no que dá.

Já Flor, além da referência à formação continuada, levanta a questão da desvalorização dos profissionais que atuam na educação infantil:

> Pretendo fazer cursos de extensão, mas mestrado e doutorado não. (...) Não porque eu já tenho mais de trinta anos de profissão e não devo continuar por muitos anos ainda, porque inclusive eu já tenho uma aposentadoria do estado, porque eu sou professora do estado. Não pretendo porque não tem retorno e a educação infantil eles não costumam valorizar esse profissional com essa graduação (...). Você não se sente valorizado como mestre. Infelizmente a sociedade vê a importância do mestrado e doutorado para o professor universitário e não para o professor da educação infantil ou da educação básica. Tanto é que você vê professor na educação infantil que muitas vezes não tem nem graduação. Infelizmente. Então você não tem esse retorno. Você não tem nem financeiro e nem a instituição te valoriza por isso.

A fala de Flor coaduna com muitos outros discursos que demonstram o quanto é desmerecido ainda pela sociedade o trabalho com crianças pequenas. Têm-se a nítida impressão que o professor é desvalorizado por "apenas cuidar", como se fosse dissociável o cuidar e o educar. Porém, é o próprio professor que tem o poder de iniciar a mudança nesse cenário, começando pela não reprodução de discursos de vitimização e desmerecimento de seu próprio trabalho, mas isso só se dará quando esses souberem com propriedade o que significa a educação infantil em sua totalidade – história, constituição, sujeitos, objetivos, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que muitos de nós, professores, estamos distantes do profissional intelectual crítico, que possui competência intelectual e pedagógica, autoridade emancipadora, que busca a transformação social por meio do conhecimento e que vê teoria e prática como indissociáveis.

Pensando na formação de professores, "advoga-se por uma concepção de formação docente que se mostre com uma perspectiva integradora", na qual os professores "se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral". Formação essa que deve ampliar as visões sociais e culturais dos professores e que os estimule "a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades"; uma educação mais humanizada e humanizadora (GATTI et al, 2019, p. 318).

Os resultados obtidos nessa pesquisa com base na revisão de literatura, análise das narrativas das professoras e com base em nossa própria experiência, traz a compreensão que a educação é um processo permanente da humanidade e a formação dos professores também deve(ria) ser, pois a reflexão crítica sobre a prática é fundamental no processo de aquisição da competência científica. Quanto à relação com a prática pedagógica dos docentes da educação infantil, é preciso problematizar cada vez mais a relevância da formação continuada para os professores no sentido de transformar conteúdos teóricos em conhecimentos aplicáveis no dia a dia com as crianças em sala de aula, dando significado à aprendizagem.

Esse estudo breve pretendeu possibilitar novas descobertas acerca da formação dos professores que atuam na educação infantil. Quem sabe num futuro não muito distante estejamos descobrindo, construindo e multiplicando saberes relacionados à formação continuada desses sujeitos, seres humanos capazes de transformar a sociedade estando com o mundo e com a responsabilidade ética do seu mover no mundo (FREIRE, 2008).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A Educação Infantil no Curso de Pedagogia: lições do estágio. **Educativa** Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.

BRASIL. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20 jul. 2019.

_____. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: https://www.jornaljurid.com.br/legislacao/leis/lei-n-12061-27-outubro-2009. Acesso em 20 jul. 2019.

_____. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html. Acesso em 20 jul. 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012, p. 199-206.

FERREIRA, J. de L. (org). **Formação de professores:** teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

KUHLMANN JR. M. **Políticas para a educação infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 197-210.

MATOS, E. L. M. et al. Formação de professores em diferentes níveis e contextos: os desafios diante destes novos cenários. In: MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. L. (org). **Formação pedagógica do professor em diferentes níveis e contextos.** Curitiba: Appris, 2013. p. 23-36.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG ielt Universidade Estadual de Goiás
24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

A PÓS-GRADUAÇÃO DA UEG A PARTIR DA VISÃO DOS EGRESSOS: os cursos de especialização e sua regulamentação

Nádia da Silva Barros Oliveira[1] - UEG
Yara Fonseca De Oliveira e Silva[2] - UEG

Agência Financiadora: Bolsista PBIC-UEG

Resumo

Esse estudo se interessou em pesquisar a pós-graduação *Lato Sensu*, os cursos de especialização da UEG e, acompanhou-se e auxiliou essa pesquisa objetivando estudar e discutir os aparatos legais que tratam da regulamentação brasileira da pós-graduação, em especifico a do *Lato Sensu* da UEG e conhecer a visão dos egressos sobre a contribuição (ou não) dos cursos de especialização para a Educação Básica local. A pesquisa qualitativa, utilizou como fontes de dados na pesquisa documental as legislações referentes ao Lato Sensu, seguido da pesquisa de campo com aplicação de questionário. A visão dos egressos dos cursos de especialização mostra que houve contribuição significativa do *Lato Sensu* da UEG, tanto pela proximidade do conteúdo dos cursos, quanto pela contribuição para a atuação pedagógica na Educação Básica.

Palavras-chave: Pós-graduação. Cursos de Especialização. Universidade Estadual de Goiás. Formação Continuada de Professores. Regulamentação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta o resultado das atividades desenvolvidas como bolsista de Iniciação Científica (PBIC/UEG) vinculado ao projeto de pesquisa cadastrado na PrP da UEG intitulado "Pós-graduação Lato Sensu da UEG: cursos de formação de professores para educação básica nas mesorregiões do estado goiano", sob a orientação da Professora Dra. Yara Fonseca O e Silva.

[1] *Bolsista PBIC-UEG e Graduanda do Curso de Letras E-mail: nadiaboliveira@gmail.com*
[2] *Orientadora dessa pesquisa e Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG). E-mail: yarafonsecas09@gmail.com*

A pesquisa citada acima trata da pós-graduação da UEG, objeto desse estudo, e sua relação com a formação de professores no Estado de Goiás, para tanto, a proposta se deu com base nos estudos e discussões das leis que regulamentam a pós-graduação, o que possibilitou a discussão do contexto de mudanças socioeconômicas que define um novo papel para a universidade, em especifico para a pós-graduação, que atende às demandas da sociedade e acompanha as mudanças sociais, econômicas e políticas.

O interesse pela pós-graduação *Lato Sensu*, isto é, pelos cursos de especialização dessa instituição se faz por entender que esses são uma área estratégica para o desenvolvimento de professores da Educação Básica, pois permite oferecer uma perspectiva de continuidade de estudos para os profissionais da educação, articulando-se com o ensino de graduação.

Enquanto bolsista acompanhou-se e auxiliou o alcance desse estudo sendo, seus objetivos, foram estudar e discutir os aparatos legais que tratam da regulamentação brasileira da pós-graduação, em especifico a do *Lato Sensu* da UEG e conhecer a visão dos egressos sobre a contribuição (ou não) dos cursos de especialização para a Educação Básica local.

Esse trabalho se estrutura em três seções, a de referencial teórico, a de metodologia e a de resultados e discussões, além dessa introdução e das considerações finais.

O LATO SENSU

Para compreender o objeto de estudo que é a pós-graduação Lato Sensu iniciamos pelo significado da palavra, que conforme explica Pires e Puggian (2014), *lato* é um adjetivo da língua latina utilizado para designar a qualidade ampla, vasta ou extensiva de um substantivo. Quando associado à palavra *sensu*, também do latim, que significa "sentido", passa a indicar uma ação ou empreendimento com "sentido amplo", um conhecimento com sentido amplo.

O *Lato Sensu* no Brasil sempre deteve de um sentido amplo, desde sua implantação no país, pois o Parecer n. 977 (CES/CFE, 1965), conhecido como Parecer Newton Sucupira, estabeleceu os parâmetros dos cursos de especialização e aperfeiçoamento e os objetivos da pós-graduação no país.

De acordo com o Parecer Sucupira (1965), a pós-graduação, tanto no sentido *lato* como no sentido *stricto*, surgiu pela necessidade de: 1) formar docentes capazes de atender à expansão do ensino superior; 2) preparar pesquisadores para fomentar o progresso científico e tecnológico do país; e 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

A pós-graduação se compõe de um conjunto de documentos e legislações e, para esse estudo o recorte se deu por artigos em periódicos e legislações como, a LDBEN de 1996, a Resolução CNE/CES nº 1/2007 (BRASIL, 2007), a Resolução –CsA – nº 17 (UEG, 2010).

A formação continuada de professores é uma preocupação, tanto de Formadores quanto do poder público, que dedica cada vez mais atenção a essa necessidade oferecendo a formação continuada sob várias condições, como forma de apoiar a formação docente na intenção de promover educação de qualidade. Por isso, estudaremos o referencial teórico que discute sobre esse tema, sendo autores como, Gatti(2009), Ghedin(2015), Nóvoa(1992), Freire (1979) e Pimenta (2002), por compreender que a formação continuada além de um direito contribui para a melhoria da prática pedagógica do professor.

A UEG, devido a sua pouca estrutura física, material e de infraestrutura tecnológica em sua origem (1999) oportunizou o acesso ao ensino superior se estruturando como instituição difusora de conhecimento (SILVA, 2014), o que significa quem em sua criação e em seu planejamento inicial não vislumbrou um papel para a produção de conhecimento e pesquisas, mas em sua evolução tem compreendida a importância da produção além da difusão do conhecimento (SILVA, 2014) e, atualmente tem investido na sua pós-graduação.

METODOLOGIA

Essa pesquisa adotou o método qualitativo, por concordar que essa é capaz de interpretar o significado do objeto de estudo no contexto social, o que possibilita a compreensão do fenômeno em profundidade.

As fontes de dados foram diversas sendo, a UEG a principal fonte, no intuído de conhecer a estrutura, a trajetória e as legislações referentes aos cursos de Lato Sensu. As descrições das atividades foram as de revisão de literatura e pesquisa documental, realizou-se a busca de documentos como, artigos de periódicos, legislações, os dados nas plataformas especializadas como, IBGE, Mauro Borges e por meio de um instrumento online para coletar dados, sendo o mesmo um questionário online, construído através da plataforma *Googledocs.*

Esse questionário teve três questões, sendo a primeira para caracterização dos Sujeitos, a segunda sobre as contribuições para os egressos em sua profissão e a terceira sobre as contribuições para educação básica. Para a construção do questionário nos reunimos a fim de elaborarmos as perguntas e em seguida testamos o mesmo, respondendo-o, a fim de provar sua eficácia.

A amostra inicialmente pretendeu coletar os dados em 10 campus dos 42 da UEG, selecionou-se toda Mesorregião Central e solicitou-se a cada campus as listas de contatos dos egressos dos seguintes campus de, Porangatu, Cora Coralina, Jussara, Anápolis de ciências socioeconômicas, Inhumas, ESEFFEGO, Itaberaí, Morrinhos, Quirinópolis e o de Pires do Rio. Entretanto, apenas em dois campus, o da ESEFFEGO e o de Inhumas, aplicou-se o questionário devido a falta de retorno dos outros campus que não disponibilizaram a lista de contato, do (e-mail) dos egressos sendo, os respondentes nove egressos dos cursos desses dois campus.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os resultados a seguir apresentam-se em duas partes, a primeira é a de revisão de literatura que trata da legislação do *Lato Sensu* e a segunda da pesquisa de campo sobre a contribuição da UEG para a Educação Básica.

LEGISLAÇÕES E A PÓS-GRADUAÇÃO

A revisão de literatura foi realizada no sentido de alcançar o entendimento mais amplo sobre a pós-graduação *lato sensu*, sobre o que é, e compreender o que é, e quem regulamenta a pós-graduação *lato sensu*. A partir dos estudos feitos segue uma breve síntese de alguns importantes documentos legais que orientam a regulamentação do funcionamento do *Lato Sensu* no Brasil.

Quadro 1: Legislação e o Lato Sensu

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, em seu Art. 44, inciso III, determina que a educação superior abranja também a pós-graduação, "compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino". Quanto aos cursos à distância, estes só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela modalidade de educação a distância (EAD).
- Resolução CNE/CES no. 1/2007, determina que os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem ser oferecidos por instituições de ensino superior (IES) credenciadas junto ao Ministério da Educação (MEC). - Segundo o Art. 5o da Resolução n. 1/2007, a duração mínima dos cursos de especialização deve ser de 360 (trezentas e sessenta) horas. A duração poderá ser ampliada de acordo com os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico do curso.
- Resolução CES/CNE nº. 2/2014, em seu Art. 1º institui o cadastro nacional de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) oferecidos nas modalidades presencial e a distância por instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino tendo esse cadastro dentre outras informações como, carga horária; modalidade da oferta presencial ou a distância; número de vagas e dados sobre o corpo docente.

- Parecer CNE/CES nº. 245/2016 (aguardando Homologação) resolve instituir as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização.

Adaptado pela aluna (2018).

Os documentos legais do Quadro 1, entre outros não contemplados, objetivam organizar o sistema de cursos de especialização e como podemos observar as leis determinam principalmente os seguintes critérios: estabelecem a qualificação mínima do docente, os cursos devem ter duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, pedagogia apropriada, sendo que todos os cursos devem cumprir as disposições presente nas resoluções apresentadas para serem válidos. Após todos os artigos lidos no decorrer da pesquisa, que trata sobre o funcionamento da pós-graduação, em especifico da especialização *lato sensu*, é perceptível que nos últimos 20 anos a legislação da Pós-Graduação *lato sensu* no Brasil passou por diversas mudanças, porém, foram mudanças superficiais, pois apresentam poucas mudanças em suas regras, como: reconhecimento, carga horária, frequência e corpo docente, ao que parece a mudança mais significativa se dá em relação à oferta dos cursos fora da sede, nas diferentes resoluções e pareceres.

Em relação aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* da UEG estão vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRP), sob a assessoria da Coordenação de Pós-Graduação *Lato Sensu* (UEG, 2010). A proposta pedagógica da UEG para os cursos de *Lato Sensu* são orientadas pelos documentos legais com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) sendo as seguintes, a Resolução CES/CES nº 03/1999, em que o CNE, fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; a Resolução CES/CES nº 01/2001, expedida pela Câmara de Ensino Superior (CES) do CNE, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e revoga a Resolução de março de 1999. E em seguida a Resolução CES/CNE nº 01/2007 que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e revoga os arts. 6°, 7°, 8°, 9°, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES n° 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário. Diante disso, infere-se que essa legislação vem sendo refeita nos últimos 20 anos na tentativa de alinhar os cursos de *Lato Sensu* às condições socioeconômicas do estado brasileiro e, vale destacar que a partir dessa Resolução de 2007 desvinculou essa modalidade *Lato Sensu* do *Stricto Sensu*, portanto, passou a ter sua própria orientação e seus cursos foram classificados como de "nível de especialização" (CES/CNE nº 01/2007).

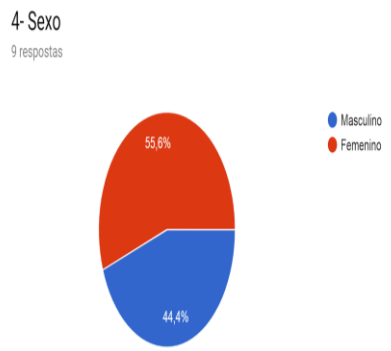
Em relação aos documentos que orientam o *Lato Sensu* da UEG, inicialmente o Conselho Acadêmico da UEG elaborou e aprovou a Resolução CsA n° 02/2001 e, também com o passar dos anos foi revogada e, em seguida o CsA aprovou a Resolução CsA nº 17/2010, que regulamenta as normas para apresentação de projetos de criação de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* presenciais e à distância. A atual Resolução do CsA nº 17/2010, estabelece os critérios e o regulamento para o desenvolvimento e a execução desses cursos, ou seja, de como elaborar o projeto de curso; sobre o consentimento da Direção do câmpus que solicita o curso e a titulação necessária, bem como as funções do docente que coordena o curso; trata dos direitos e deveres dos discentes e do aproveitamento de crédito de disciplinas presenciais, entre outros critérios. Resta destacar que a UEG (PDI, 2010) destaca a pós-graduação, em especifico os cursos de *Lato Sensu* como uma proposta de "formação continuada", sendo, uma estratégia da UEG formar profissionais que possam contribuir para com o desenvolvimento do estado goiano (UEG, 2010). Conclui-se que em relação aos dispositivos legais da pós-graduação *lato sensu* verifica-se que essas tem impulsionado a qualificação docente da Carreira de Magistério. Mas, algo que carece melhorar é o seu instrumental para que possa ser avaliado o seu funcionamento e o seu desempenho.

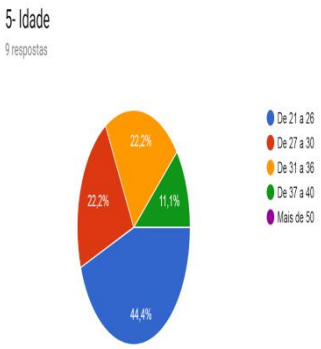
A CONTRIBUIÇÃO DO LATO SENSU DA UEG A PARTIR DA VISÃO DOS EGRESSOS

Essa seção apresenta os resultados da pesquisa de campo com base em questões do questionário respondido pelos egressos sendo, a primeira se desdobra em várias como, idade, sexo, entre outras e se referem à caracterização dos sujeitos. A segunda questão apresentam a compreensão da visão dos egressos sobre a contribuição dos cursos de especialização para sua profissão e a terceira sobre a contribuição dessa formação continuada para a educação básica local.

Sobre a *primeira questão* referente à caracterização dos egressos os respondentes dos campus de Inhumas e o da Eseffego (UEG), em sua maioria, 88% terminaram seus cursos no ano de 2018. Em relação ao sexo, praticamente estão na mesma proporção, 44,4% homens e 55,6% mulheres.

Conforme mostra os Gráficos 1, 2 e 3 que são resultantes da pesquisa de campo,





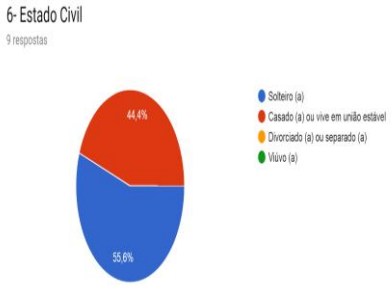


Gráfico1: Sexo dos correspondentes Gráfico2: Idade dos respondentes Gráfico3: Estado dos respondentes

A maioria 44,4 % possuem entre 21 e 26 anos de idade sendo, alunos jovens na sua maioria, mas quase a metade se declarou casado ou em união estável. Os egressos afirmaram que logo após o término da graduação já ingressaram na formação continuada de professores, o que significa que provavelmente saem da graduação e estendem para a especialização.

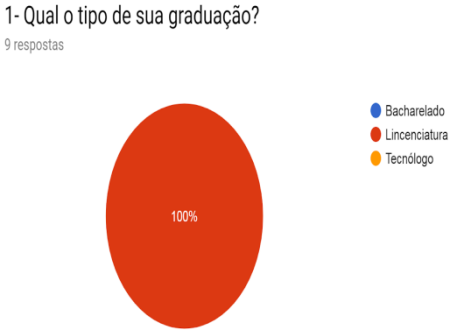


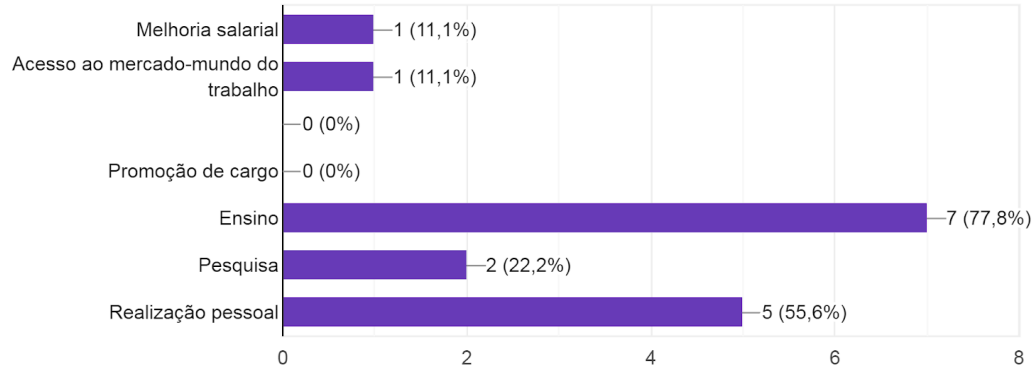
Gráfico4: Tipo de graduação dos respondentes. Gráfico5: Segunda graduação do respondente.

Todos os respondentes são formados no curso de licenciatura e mais de 60% desses entrevistados possuem uma segunda graduação, entre essas destacam-se os cursos de Pedagogia, Direito, Análises de Sistemas e Administração em *Marketing*. Em relação à motivação pelo acesso ao Lato Sensu, responderam que os cursos de especialização estão relacionados à formação de todos e o que mais os motivou a cursar foi a qualificação profissional e a ampliação de seus conhecimentos.

Sobre a *segunda questão* "contribuições do curso de especialização para sua profissão", em que poderia assinalar mais de uma opção, conforme o gráfico a seguir, na visão dos egressos 77% procuraram a especialização para aperfeiçoar o ensino, portanto, é possível entender que a pós-

graduação tem sido uma necessidade de conhecimentos extras que contribua para melhorar sua condição de ensino, de ministrar aulas. Em seguida a opção mais colocada foi a realização pessoal, o que engloba desde um bom emprego e salário até a uma vida plena na sua construção como ser humano.

Gráfico 1: Contribuição para profissão

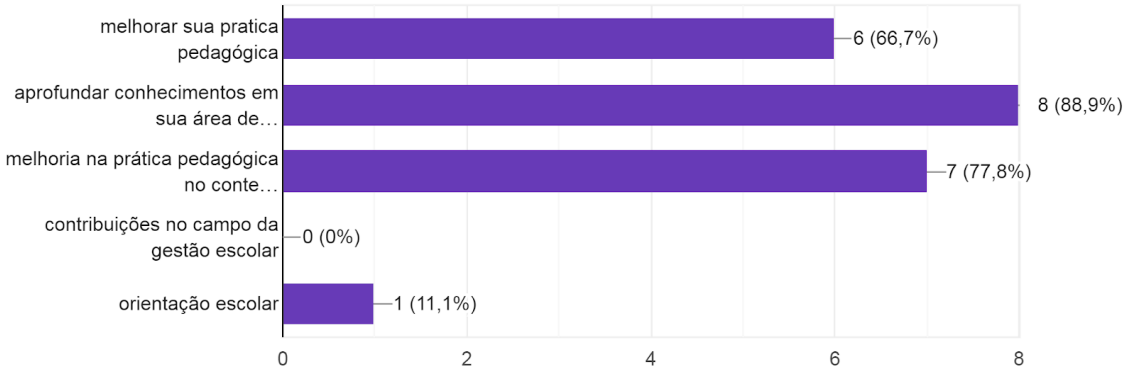


Fonte: Pesquisa de campo.

Segundo os respondentes a especialização contribuiu para aprofundar os conhecimentos em sua área e para obter melhorias em suas práticas pedagógicas no contexto escolar.

Em relação à terceira questão “contribuições para Educação Básica”, o gráfico 2 a seguir mostra o curso de especialização trouxe novas visões para a educação e para a sala de aula, auxiliando na melhoria das práticas pedagógicas e, ainda capacitando os professores para lidar melhor com os seus alunos e os novos contextos vividos a cada dia pela Educação Básica.

Gráfico 2: Contribuição para educação básica



Fonte: pesquisa de campo.

Os egressos destacaram no campo disponível para observações de suas dificuldades e facilidades que, durante o curso enfrentam vários desafios, são eles: os horários das aulas, as aulas ministradas nos finais de semana, didática de alguns professores, módulos com pouca relação da teoria-prática para o ambiente escolar e o excesso do tempo do curso que se estendeu mais do que os dois anos previstos.

Por outro lado, alguns entrevistados também ressaltaram pontos positivos, as facilidades ocorridas nas especializações, como: localização, qualidade de alguns professores, presencial, gratuito e a possibilidade de troca de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo e as discussões sobre os aparatos legais que tratam da regulamentação brasileira da pós-graduação lato *sensu* e com a coleta dos dados da pesquisa de campo foi possível afirmar que a partir da visão dos egressos da pós graduação lato *sensu*, os cursos de especialização tem contribuído para a formação desses profissionais da educação básica local, e que essa formação vem contribuindo para vida profissional que esta totalmente relacionada ao ensino e também contribuindo para a realização pessoal de acordo com a pesquisa. As contribuições para atuação na educação básica são entre eles, melhorar a prática pedagógica, melhoria na prática pedagógica no contexto escolar e aprofundar o conhecimento em sua área de atuação, comprovando que os cursos de formação continuada de professores têm contribuindo sim para a educação básica local.

A visão dos egressos dos cursos de especialização mostra que houve contribuição significativa do *Lato Sensu* da UEG, tanto pela proximidade do conteúdo dos cursos com a atuação pedagógica na Educação Básica, como pela grande maioria afirmar que todos os temas e conteúdos abordados estavam ligados à atuação na Educação básica. Mas, se fez necessário ressaltar que as relações que ocorrem entre essas instituições precisam ser mais afinadas para dar conta de romper com as fragilidades que assolam e invadem essas instituições e, consequentemente essas formações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDBEN. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior. Resolução nº 01, de 8 de junho de 2007. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de**

pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de especialização. Brasília/DF: MEC/CNE/CE, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 218 p.

FREITAS, Maria Aparecida de Oliveira; CUNHA, Isabel Cristina KowalOlm. **PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: RETROSPECTIVA HISTÓRICAE POLÍTICA ATUAL.** 2009.

PIRES, Nara; PUGGIAN, Cleonice; **Pós-Graduação lato sensu:** legislação atual, novas diretrizes e a experiência da UNIGRANRIO. ANO I – Volume 1 - Número 2 2014 Artigo especial.

SANTOS, Ana Lúcia Felix; AZEVEDO, Janete Maria Lins. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SILVA, Yara Fonseca de O. **Universidade e o desenvolvimento local***:* o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

UEG - Universidade Estadual de Goiás. Resolução – CsA – nº 17/2010. **Aprovar as Diretrizes e Políticas para a Pesquisa e a Pós-Graduação**. Anápolis/GO: 2010.

V SELT SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
UNIVERSIDADE, AUTONOMIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

PPG ielt Universidade Estadual de Goiás

24, 25 e 26 de setembro de 2019

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

A UTILIZAÇÃO DE FONTES HISTÓRICAS NAS AULAS DE HISTÓRIA EM UM COLÉGIO ESTADUAL LOCALIZADO NA CIDADE DE OURO VERDE DE GOIÁS: um relato de experiências.

Patrik Luan Costa Barbosa[1] - PPG-IELT - UEG
Sandra Elaine Aires de Abreu.[2] - UEG

Agência Financiadora: FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

Resumo

A presente pesquisa consiste no capítulo três da minha Dissertação de Mestrado em tem como objetivo abordado a forma como um professor de História trabalha com fontes históricas em suas aulas com alunos do ensino médio em uma escola localizada na cidade de Ouro Verde de Goiás. Por meio dessa investigação, será possível observar quais são as percepções dos alunos, o diferencial no que tange o trabalho com fontes históricas e quais as dificuldades encontradas durante a realização dessa atividade escolar. Para uma maior compreensão do objeto de pesquisa, foram analisados os principais documentos norteadores da escola-campo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Projeto Político Pedagógico, PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás. Além dessa documentação, que possuí como objetivo regulamentar as atividades educacionais, foram estudadas fontes de natureza mais diversas, sendo essas: o planejamento quinzenal do professor, as atividades escolares dos alunos e os livros didáticos de história.

Palavras-chave: Trabalho com fontes. Ensino de história. Ouro Verde de Goiás.

INTRODUÇÃO

Para que o ensino de História possa oferecer uma aprendizagem crítica e significativa, é necessário romper com a forma tradicional de ensino que buscava "realizar a transmissão dos

[1] *Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás; Especialista em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); aluno do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). – E-mail: patrik.luan.costa@hotmail.com*
[2] *Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). – E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br*

conteúdos estabelecidos nos livros e dentro do programa oficial, julgando que aprender história se reduzia a saber, a repetir, a memorizar e a transcrever as lições impostas pelos detentores do conhecimento". (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 62). É partindo dessa perspectiva que a presente pesquisa discute o trabalho com fontes como uma forma de ampliar o conhecimento histórico dos alunos e fazer com que os mesmos tomem consciência de que são sujeitos construtores da história.

O artigo consiste na compactação do capítulo três da minha Dissertação de Mestrado em tem como objetivo abordado a forma como um professor de História trabalha com fontes históricas em suas aulas com alunos do ensino médio em uma escola localizada na cidade de Ouro Verde de Goiás.

Nenhum historiador de respeito pode produzir uma historiografia sem a utilização de fontes, caso isso aconteça o seu trabalho não terá nenhuma credibilidade e será relegado a interpretações equivocadas do passado ou ao campo da literatura. As definições de fontes históricas são várias, mas pode ser resumida como "o substrato, a matéria-prima, que possibilitam ao historiador a reconstituição do passado. Desta feita, as fontes apresentam-se de maneira diversificada, agrupando-se, basicamente em: fontes escritas, materiais, iconográficas/visuais ou audiovisuais e orais" (SANTANA. 2010, p. 126-127).

Sendo o uso de fontes de grande importância para a produção historiográfica, pode-se inferir que essa atividade pode ser muito bem aproveitada no ensino de História, uma vez que "a riqueza de informações que podemos extrair das fontes justifica o seu uso no fazer pedagógico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais" (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 65). A primeira parte do trabalho consiste na apresentação da legislação educacional do Brasil e de Goiás e que são seguidas pela unidade escolar que funciona como campo de pesquisa.

A LEGISLAÇÃO ESCOLAR EM GOIÁS.

A Rede Estadual de Educação em Goiás segue uma série de diretrizes educacionais que determinam a forma como as unidades escolares devem conduzir suas atividades. Dentre todos os documentos normatizadores, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pode ser considerado o mais imperativo, uma vez que, determina todas as orientações/normas que embasam os demais documentos: Base Nacional Comum Curricular;

No que concerne à forma como as escolas devem estabelecer o processo de ensino, o artigo 62 da LDB determina que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Partindo desse princípio, os professores que lecionam na Rede Estadual de Educação têm, por exigência, que apresentar diploma de graduação em licenciatura na área em que pretende atuar.

Para que a discussão documental aqui não fique muito extensa e acabe fugindo do foco, optaremos por fazer um recorte e selecionar os aspectos da legislação escolar que abordam nosso objeto de pesquisa: o ensino de história no Ensino Médio de um colégio Estadual localizado na Cidade de Ouro Verde de Goiás.

A LDB determina que o Ensino Médio deve ter duração mínima de três anos e que sua finalidade consiste em permitir:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB 9394/96; artigo 35).

Diante do que foi apresentado no trecho acima da LDB, é possível ter uma maior visão das principais características do Ensino Médio no Brasil. No que se refere ao ensino, o documento é bastante claro ao enfatizar que a função dessa modalidade da educação é reforçar e ampliar os conhecimentos construídos durante o Ensino Fundamental.

Como já dito anteriormente, o objeto de estudo dessa pesquisa consiste em analisar a prática do ensino de história, por essa razão, não foi abordado a forma como todas as matérias escolares (Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia, etc.) trabalham seus conteúdos, o foco é a disciplina História. Um dos principais documentos que direcionam a forma como as disciplinas devem trabalhar seus conteúdos são os chamados PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

No que tange as habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos alunos do Ensino Médio com a disciplina história, o documento estipula os seguintes parâmetros:

> Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção; Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. Investigação e compreensão; Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas; Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. (Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, 2015, p. 29).

É possível perceber que umas das orientações dos PCNs para a disciplina História no Ensino Médio é a necessidade de "analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa". Essa informação é de grande relevância pois é possível deduzir que um dos motivos que levam um professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, na cidade de Ouro Verde a trabalhar com seus alunos fontes históricas em sala de aula é que o mesmo, possivelmente, concorde e siga as orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares.

A análise da documentação escolar é de grande importância para que se possa compreender de forma mais completa os motivos, percepções e consequências do trabalho com fontes históricas desenvolvido por um professor na Cidade de Ouro Verde. Todos os Colégios Estaduais de Goiás seguem uma mesma sequência de conteúdos que devem ser trabalhados ao longo dos quatro bimestres, essa determinação está presente em um documento conhecido como "Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás". Com 372 páginas, esse currículo estipulas quais as expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos devem ser trabalhadas por todas as disciplinas do primeiro ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino médio.

> A Secretaria de Educação do Estado de Goiás apresenta o Currículo Referência, que é resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda rede estadual. O Currículo Referência tem como objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula. Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012, p. 10).

Como pode ser observado no trecho grifado na citação acima, os conteúdos, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem são divididos por bimestre e disciplinas especificas. Cada grade curricular foi elaborada por um professor de área e apresenta uma proposta pedagógica. No que se refere a disciplina História no Ensino médio, o CRREEG apresenta as seguintes diretrizes:

> A proposta de Currículo Referência procurou estabelecer, dentro de uma rede múltipla e heterogênea, uma relação de conciliação, propondo um norte contendo "conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito e precisam dominar ao final de cada etapa de sua escolaridade" - que necessita ser construído e preenchido em cada unidade de ensino, por cada professor, com a especificidade local ou no que for apropriado. Sugestões enviadas, ao longo do ano de 2012, pelas Subsecretarias Regionais de Educação (SREs) para as adequações ao currículo de História da Rede Estadual de Ensino permitiram observar importantes indicações para a estruturação do referido currículo. As sugestões apontaram para a necessidade de um delineamento mais preciso dos eixos temáticos ou eixos estruturadores, uma reestruturação das expectativas de aprendizagem e a necessidade de se apontar, com clareza, indicações de conteúdos que possibilitem o processo ensino-aprendizagem. Na estrutura curricular, procurou-se articular Eixos Temáticos, Expectativas de Aprendizagem e Conteúdos com a realidade dos Livros Didáticos adotados pela Rede (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012, p. 237).

Todas as propostas de conteúdo, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem do Currículo de Referência para o ensino de História foram elaboradas pelo professor Hudson de Oliveira e Silva[3]. No trecho grifado na citação, o documento menciona a preocupação em elaborar um cronograma de conteúdos que contemple as propostas do Livro didático, por essa razão, mais adiante será realizada uma análise do Livro Didático de História do Ensino Médio para verificar se isso realmente acontece.

A bimestralização do currículo para a disciplina História segue uma série de etapas e objetivos a serem cumpridos. Ao elaborar seu planejamento, o professor deve estar atento para não fugir da proposta curricular estipulada pela Secretaria de Estado de Educação, para que isso não ocorra, a coordenação pedagógica vista quinzenalmente todos os planejamentos que devem ser entregues obrigatoriamente por todos os professores sempre no início de cada quinzena.

[3] Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em HISTÓRIA pela Universidade Católica de Goiás (2007). Atualmente é Profissional de Educação II da Prefeitura de Goiânia - Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural (informações obtidas pelo Currículo Lattes).

O primeiro modelo curricular a ser apresentado será o do primeiro bimestre da disciplina História da primeira série do Ensino Médio. A imagem é uma fotocopia do próprio currículo que é entregue a todos os professores. Nele, é possível observar na primeira coluna as chamadas "expectativas de aprendizagem", a segunda são os "eixos temáticos" e por último os conteúdos a serem trabalhados com os alunos durante todo o primeiro bimestre.

Como mencionado na LDB, a função do ensino médio consiste na "consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental" (LDB 9394/96; artigo 35), ou seja, todos esses conteúdos de História Antiga já foram vistos pelos alunos durante a fase do Ensino Fundamental, mas o que será mudado agora é a abordagem do professor. O a ser apresentado será o de História do terceiro bimetre do Terceiro Ano do Ensino Médio.

Conteúdos par o Terceiro Bimestre da disciplina História do 3º Ano do Ensino Médio

3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	• Compreender a relação de gênero no tempo e no espaço: entendendo e distinguindo a ação dos sujeitos históricos, homens, mulheres e crianças, ao longo da história da humanidade. • Identificar a ausência da mulher nas narrativas históricas tradicionais. • Desenvolver atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e qualquer forma de discriminação. • Discutir a construção do outro e suas representações ao longo da história. • Utilizar a leitura, a compreensão e a interpretação de textos diversos para tornar-se um leitor competente e possibilitar o letramento linguístico, literário, social, científico. • Valorizar a ação dos movimentos sociais em prol da democracia e da igualdade de direitos. • Discutir o genocídio no contexto das Guerras Mundiais: o Holocausto e as minorias dissidentes. • Compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia. • Relacionar o contexto sociopolítico com a construção das ditaduras e do populismo na América Latina. • Compreender a relação entre a transferência da capital, da Cidade de Goiás para Goiânia, e a "Marcha para o Oeste", como marco: do surgimento de novas forças políticas em Goiás, do desenvolvimento econômico da região Centro-Oeste. • Comparar os movimentos sociais que contribuíram para mudanças em processos de disputa pelo poder. • Analisar os diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais. • Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais no século XX. • Valorizar a luta pela liberdade e igualdade de direitos de africanos e asiáticos. • Discutir as representações sociais dos sujeitos históricos, brancos, negros índios e asiáticos.	Relações políticas, religiosas e culturais no mundo contemporâneo. Crise do Modelo Liberal. Construção do Mundo Globalizado.	• Segunda Guerra mundial. • O Período Vargas. • Goiás e o Período Vargas: "Ludoviquismo" e "Mudancismo". • A Guerra Fria e suas consequências. • Processos de Descolonização da África e da Ásia.

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012.

Segundo o professor, o conteúdo referente a Segunda Guerra Mundial é o que os alunos mais gostam de estudar. Falar sobre Hitller, nazismo e as grandes batalhas ocorridas durante esse conflito de prporções globais parace provocar uma certa euforia nos alunos. Para que possamos verificar a forma como o professor utilizou as fontes históricas nos conteúdos apresentados acima, é preciso, primeiramente, verificar o Projeto político pedagógoco (PPP) da unidade escolar e os planos de aula do próprio professor com o objetivo de averiguar a existência ou não de uma armonia entre os objetivos na escila e os do docente.

UMA EXPERIÊNCIA COM O USO DE FONTES NAS AULAS DE HISTÓRIA.

Com o objetivo de averiguar como ocorre o trabalho com fontes nas aulas de História, foi tomado como campo de pesquisa um colégio Estadual localizado na cidade de Ouro Verde de Goiás. Foram observadas a primeira, segunda e terceira série do ensino médio, perfazendo um total de noventa alunos, as três turmas possuem o mesmo professor de História. Segundo o Projeto Político Pedagógico dessa instituição de ensino, existe uma busca constante em criar propostas de ensino que busquem a interação dos alunos e uma formação consciente.

A escola campo possui uma preocupação em promover um processo de ensino-aprendizagem interativo. Nesse sentido, as aulas de História estão relacionadas com esse objetivo, uma vez que o docente busca ir além do que é solicitado pelo currículo de Referência do Estado de Goiás[4].

Durante o segundo bimestre da segunda série do ensino médio, o currículo estadual determina que os professores trabalhem com o conteúdo de “Escravidão do Brasil Colônia”. O professor constatou que o trabalho utilizando fontes históricas pode despertar nos alunos uma visão mais crítica sobre essa temática e que se torna necessário a utilização de outros tipos de fontes que vão além daqueles exigidas pela História tradicional, que foi amplamente discutida pela corrente conhecida como Nova História.

> A procura por fontes muito diversas daquelas utilizadas pelos historiadores tradicionais seria inevitável, urgindo também novas reflexões metodológicas, como, por exemplo, acerca do tempo e de suas múltiplas dimensões (FONSECA, 2006, p. 49).

[4] Na Rede Estadual de Educação existe um documento chamado Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Esse material delimita os conteúdos e objetivos que devem ser utilizados, obrigatoriamente, pelos professores da rede Estadual de Educação.

Instigar a curiosidade dos alunos acerca do tempo passado é um dos principais desafios do ensino de História e a utilização de fontes variadas são essenciais, tendo em vista que não são apenas os documentos escritos que fornecem informações sobre um contexto histórico. Partindo da perspectiva de que existem vários tipos de fontes, o professor preparou uma atividade que contém duas imagens de amas-de-leite que foram entregues a cada aluno. Os discentes deveriam olhar as imagens, compará-las e fazer as observações por escrito em seu caderno. Após as observações preliminares, o professor escreveu no quadro cinco questões para serem respondidas livremente pelos alunos, isso demonstra que a intervenção do professor se dá quando "ele escolhe em um conjunto de dados, uma fonte específica e através dela apresenta a história, instigando a construção do conhecimento e a crítica livre do aluno" (VALLE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 69).

Ama de leite é a mulher que amamenta criança alheia quando a mãe natural está impossibilitada de fazê-lo.

Fonte: Assessoria de Comunicação da UFPA Foto: Reprodução/Google

Para iniciar a abordagem do tema relativo às fontes históricas, o professor deverá apresentar essas imagens e propor os seguintes questionamentos:

1. Qual o relacionamento das pessoas nas fotos?
2. Como estão vestidos as mulheres e os meninos?
3. Qual período da história brasileira essas fotografias retratam?
4. Como podemos definir a relação entre as ama-de-leite e os meninos? Pela imagem, é possível dizer que existe algum sentimento de afetividade entre as pessoas?
5. Como você se sente ao observar essa imagem?

Por meio das questões colocadas, o professor permite que os alunos tenham liberdade em expressar suas opiniões e interpretações acerca das fontes estudadas, uma forma de demostrar que a história não está pronta e que sempre podem existir novas teorias e explicações acerca de um mesmo contexto.

Seguindo a sequência de atividades de interpretação de fontes, o professor projetou em Datashow no quadro para os alunos da 3º série do ensino médio uma réplica da carta de suicídio de Getúlio Vargas.

Os alunos foram divididos em 3 grupos e cada um deveria elaborar uma discussão acerca dos eventos que levaram ao suicídio do presidente Vargas. O primeiro grupo ficou responsável por defender as ideias de Vargas, o segundo deveria condenar e o terceiro ficou responsável por avaliar os argumentos dos colegas e determinar, por mio de uma votação, que ganhou e justificar a decisão. Segue abaixo a respostas dos 3 grupos:

Grupo 01:

"O presidente Vargas foi muito importante para o desenvolvimento do Brasil, ele criou a Petrobrás e trouxe muito emprego para muitas pessoas. Ele criou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Se ele não tivesse sido presidente seríamos um país mais pobre e injusto".

Grupo 02:

"Vargas foi um presidente cruel e ditador, mandava matar os jornalistas que eram contra seu governo. Mandou levarem a mulher[5] *do Luís Carlos Prestes para o Hitler matar e ela estava grávida".*

Grupo 03:

"Decidamos que o grupo 02 ganhou porque na aula de filosofia o professor falou que Maquiavel dizia que os fins justificam os meios. Getúlio matou muita gente, mas fez isso pro Brasil ficar mais rico".

Apesar de polêmicas, as respostas dos alunos demostram que conhecem o contexto histórico da época, o que torna possível a análise dos documentos pertencentes a esse período. Além disso, foram capazes de aliar o conhecimento histórico com ouras áreas de estudo, como a filosofia.

[5] Estão se referindo a Olga Benário Prestes, uma militante do partido comunista alemão. Fugiu de seu país e passou a trabalhar na segurança de Luís Carlos Prestes, que mais tarde se tornou seu marido.

A liberdade de poderem ler e tirar suas próprias conclusões acerca das fontes permite que os alunos se percebam como sujeitos que também fazem parte da construção da História, e isso torna essa disciplina escolar mais significativa[6].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que o trabalho com fontes faz parte de uma preocupação em tornar a disciplina história mais interativa e significativa aos alunos. É inegável a importância que essa área do conhecimento possuí para a sociedade, uma vez que, se a história não for bem ensinada corremos o risco de formar uma geração de pessoas sem senso crítico e noção. Quando o passado é ignorado, vemos emergir no presente abominações de várias formas: pessoas pedindo o retorno da ditadura militar, da tortura e a eleição de candidatos que são declaradamente ignorantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2012.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de história.* 2. Ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História e Reflexões, 6). Cap. 1 e 2.

Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, 2015, p. 29

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. COLÉGIO ESTADUAL ROQUE ROMEU RAMOS.

MUNICÍPIO: OURO VERDE DE GOIÁS, 2018

SANTANA, Sayonara Rodrigues do Nascimento. O USO DE FONTES HISTÓRICAS COMO RECURSOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA. Disponível In: http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago/11500822042015Fundamentos_de_Estagio_Supervisionado_II_Aula_8.pdf. Acesso em: 26/07/2018.

[6] A aprendizagem deve ser uma atividade significativa que esteja diretamente vinculada às relações entre o conhecimento novo e o anteriormente internalizado e que se configure disposição para aprofundar, relacionar, e tirar conclusões. Uma das condições para que a aprendizagem seja significativa é que conhecimentos novos possam relacionar-se com os anteriores (GONÇALVES, 2011, p. 96-97).

VALLE, Hardalla Santos do; ARRIADA, Eduardo; CLARO, Lisiane Costa. *A utilização de fontes no ensino de história: a imprensa na construção do conhecimento.* Momento (Rio Grande), v. 1, 2010.

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DA UEG: contribuições para a formação continuada de professores

Pollyane Maciel Bortolotti (UEG- CCSEH)
Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG- PPGIELT- CCSEH)

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Nesse estudo buscou-se analisar brevemente a trajetória dos cursos de pós-graduação Lato Sensu oferecidos nos campus da UEG de acordo com as mesorregiões do estado goiano e pesquisar as áreas de conhecimento dos cursos de especialização de professores do Lato Sensu da UEG. A pesquisa qualitativa com base na revisão de literatura e pesquisa documental utilizou as fontes de dados disponíveis em sítios como, IBGE, Instituto Mauro Borges e UEG. A caracterização dos cursos de especialização nas diferentes mesorregiões de Goiás revela um alcance significativo da UEG na contribuição para a área de formação de professores. Esse trabalho possibilitou uma oportunidade de refletir sobre a articulação da formação de professores da educação superior até a educação básica.

Palavras-chave: Pós-graduação. Universidade Estadual de Goiás. Formação Continuada de professores. Mesorregiões de Goiás.

INTRODUÇÃO

Esse estudo é o resultado das atividades desenvolvidas como bolsista de Iniciação Científica (BIPIC-CNPq) vinculado ao projeto de pesquisa cadastrado na PrP da UEG intitulado "Pós-graduação Lato Sensu da UEG: cursos de formação de professores para educação básica nas mesorregiões do estado goiano", sob a orientação da Professora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. O objeto de estudo é a pós-graduação *Lato Sensu*, os cursos de especialização dessa instituição, entendida como uma área estratégica para o desenvolvimento de professores da educação básica, pois oferece uma perspectiva de continuidade de estudos para os profissionais da educação, articulando-se com o ensino de graduação. Objetivou-se analisar de forma breve a trajetória dos cursos de pós-graduação Lato Sensu oferecidos nos campi da UEG de acordo com as mesorregiões do estado goiano e ainda, pesquisar as áreas de conhecimento dos cursos de especialização de professores do Lato Sensu da

UEG, a fim de contribuir com a sua caracterização. A seguir, além dessa introdução e das considerações finais, apresenta-se o desenvolvimento desse estudo sendo, o referencial teórico, a metodologia e os resultados e discussões.

MESORREGIÕES DO ESTADO DE GOIÁS

A revisão de literatura referente ao *Lato Sensu* nas mesorregiões do Estado de Goiás se deram com base nos sítios do IBGE (2018), da Plataforma Mauro Borges (2018) e da UEG (2018), que disponibilizam informações sobre os campus e cursos oferecidos nessa instituição.

O referencial teórico que versa sobre a universidade e a pós-graduação se deu com base no conjunto de documentos como, artigos em periódicos e legislações como, a LDBEN de 1996, a Resolução CNE/CES nº 1/2007 (BRASIL, 2007), a Resolução – CsA – nº 10 (UEG, 2003). A caracterização dos cursos dos diversos campus da UEG que estão espalhados nas diferentes Mesorregiões goianas (Norte, Noroeste, Leste, Central e Sul), teve a contribuição da dissertação de Sousa (2018, p. 85), pois esta mostra que das "411 especializações ofertadas no período de 1999 a 2017, 49% (202) concentram-se na área de conhecimento de Ciências Humanas, seguido de 27% (112) dos cursos de Ciências Sociais" e as outras áreas juntas como, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Engenharias entre outras representam apenas "24% (97) do total". Esses dados podem significar que essas outras áreas não possuem "uma oferta significativa para atender às demandas de mão de obra especializada de um Estado tão denso como o de Goiás, isto é, há um alto índice de empregos formais nos setores primário e secundário que podem estar necessitando de especialistas. No entanto, pode se afirmar que para a área de Humanas, a especialização da UEG alcançou quantitativamente um número expressivo de cursos.

METODOLOGIA

Essa pesquisa qualitativa utilizou como fontes de dados disponíveis no arquivo da coordenação do Lato Sensu (PrP-UEG) e em sítios como, IBGE e Instituto Mauro Borges. As etapas, que se complementam foram a de revisão de literatura, a de pesquisa documental com base nos arquivos disponíveis no Banco de Dados que compõe a pesquisa da Professora Dra. Yara Fonseca de O. e Silva que está vinculada a essa Iniciação Cientifica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados a seguir apresentam-se em duas partes, a primeira seção se refere a trajetória dos cursos de pós-graduação e a segunda sobre a área de conhecimento dos cursos de especialização do *Lato Sensu* da UEG, contribuição para a formação continuada de professores.

1. TRAJETÓRIA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NOS CAMPUS DA UEG NAS MESORREGIÕES DO ESTADO DE GOIÁS

Os resultados da pesquisa mostram que a UEG, enquanto instituição de ensino superior oferece cursos de especialização em todas as mesorregiões do Estado. A mesorregião do Norte Goiano formado pela união de 27 municípios se agrupa em duas microrregiões e tem cinco Campus da UEG sendo o município de Porangatu, o segundo com maior população com cerca de 40 mil pessoas.

A mesorregião do Noroeste Goiano formada pela união de 23 municípios agrupados em três microrregiões sendo, município mais populoso São Miguel do Araguaia e em quatro desses municípios a UEG se faz presente.

A mesorregião do Leste Goiano é formada pela união de 32 municípios agrupados em duas microrregiões e, essa região tem se tornado um atrativo para grandes Indústrias dos mais diversos ramos, principalmente nas cidades de Cristalina e Luziânia, tendo também quatro campus da UEG. Em relação às mesorregiões do Centro Goiano e do Sul pode se afirmar que são as duas maiores regiões sendo, mais populosa e com maior PIB de Goiás (IBGE, 2012).

A UEG é responsável por uma significativa oferta de vagas do Lato Sensu conforme revela os dados, no período de 1999 a 2010 tem-se 7.288 (sete mil duzentas e oitenta e oito) egressos que cursaram a Especialização em diferentes campus (UEG, 2010). Nesse sentido, esse resultado aponta que a UEG tem atendendo via *Lato Sensu* uma significativa quantidade de profissionais da educação.

O resultado da pesquisa de Sousa (2018) revela que os cursos da área de educação apresentaram a maior quantidade sendo, do total de 157 cursos que se realizaram 411, ou seja, 38% dos cursos de especialização ofertados serviram para a formação continuada de professores.

Dentro das cinco mesorregiões de Goiás durante o período de 1999 a 2017, foram ofertados a seguinte quantidade de cursos direcionados à formação de professores: na Mesorregião Norte foram 15 cursos, na Noroeste 10 cursos e na leste a menor quantidade com apenas 9 cursos. Mas, ao contrário

disso, o Centro Goiano realizou 99 cursos e o Sul 24 cursos sendo, as duas mesorregiões que mais ofereceram cursos de especialização na área de educação.

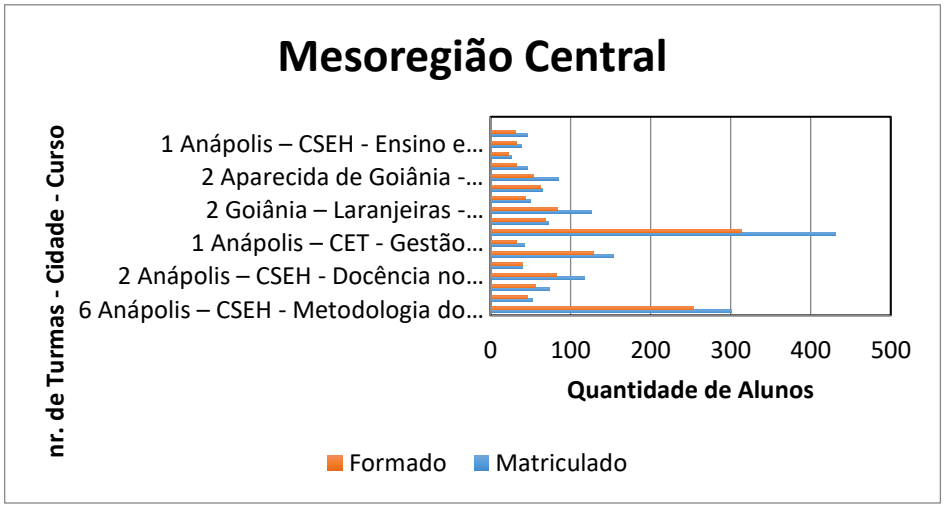
Ainda para Sousa (2018), a Mesorregião Central se destaca sobre todos os campus, por ser a região com o "maior índice de empregos formais e onde se concentra o maior número de campus universitários da UEG, com 38% do total de 42 campus, o que contribuem para a intensa demanda por qualificação, sobretudo, de professores Essa alta concentração de especialização nos diferentes Campus da UEG se dá pelo fato de conforme Silva (2014) ser uma instituição, ainda predominante de ensino e ter predomínio dos cursos de licenciatura para a formação de professores na graduação, o que praticamente determina a especialização dessa instituição.

ÁREA DE CONHECIMENTO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DO *LATO SENSU* DA UEG: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A seguir apresenta-se os resultados de alunos matriculados e alunos formados no período de 1999 até 2017. Os cursos de pós-graduação Lato Sensu da UEG se faz presente em todas as Mesorregiões de Goiás, conforme se verificou os cursos com mais alunos matriculados e formados foram para formação continuada de professores, exceto para a Mesorregião Noroeste em que o curso com mais alunos matriculados e formados é o curso de educação ambiental.

A Mesorregião Central é que mais tem cursos na área de formação continuada de professores contendo pouquíssimos cursos fora dessa área. Essa região é a com mais aglomeração de campus e cursos de lato *sensu* e para melhor visualização e entendimento dessa região dividimos em dois Gráficos. No Gráfico 1 mostra os campus de Anápolis, Goiânia e Aparecida de Goiânia.

Gráfico 1: Central, Número de Turmas no município, Campus e Cursos de *Lato Sensu*

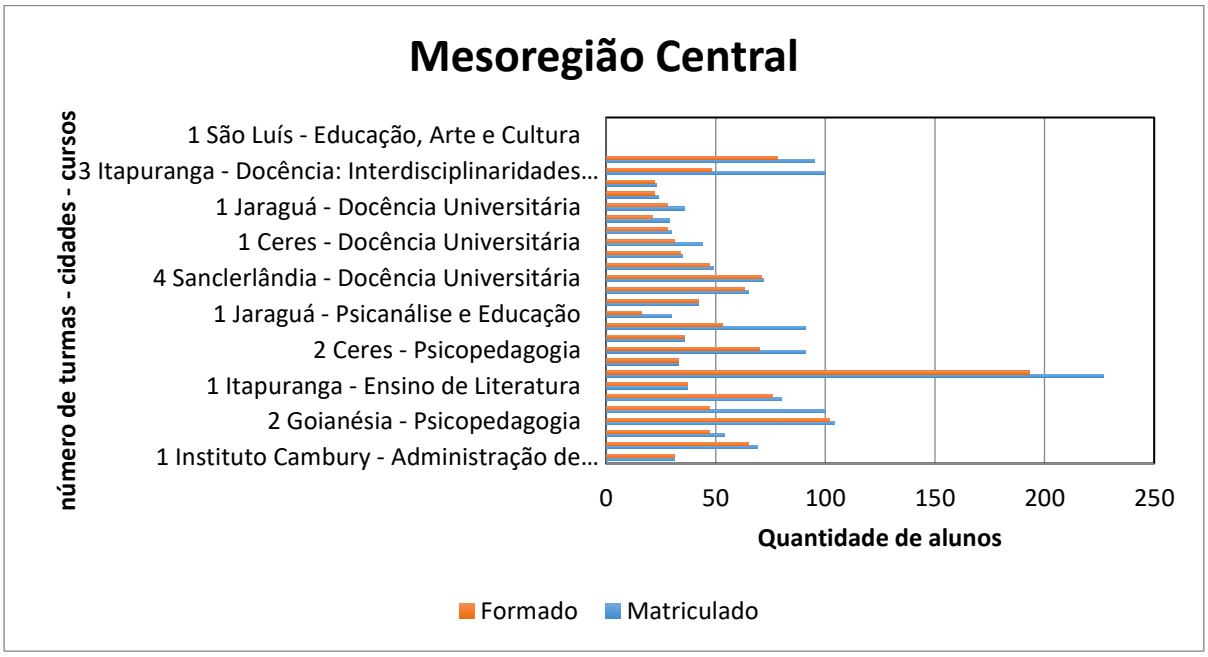


Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Dentre os três campus a maior oferta de turmas ocorreu no de Anápolis, pois dentre os 18 cursos, 6 deles foram de "Metodologia do Curso Superior", com 301 alunos matriculados e 254 alunos formados, o que revela proximidade da oferta de Goiânia que dos seus 15 cursos, 9 deles foram de "Docência Universitária", com 431 alunos matriculados e o total de 313 alunos formados. ambos os cursos possibilitam o acesso do professor à atuar na educação superior, portanto, é possível inferir que esses dois cursos se destacam na formação de especialistas nessa Mesorregião, com o foco por uma qualificação para a docência nesse nível de ensino.

O Gráfico 2 mostra os demais municípios da mesorregião Central e foi possível verificar que os cursos que mais se destacaram foram o de psicopedagogia e o de docência universitária sendo, no campus de Inhumas o curso de Docência Universitária teve maior destaque com 227 alunos matriculados e 193 alunos formados.

Gráfico 2: Central, Número de Turmas no município, Campus e Cursos de *Lato Sensu*

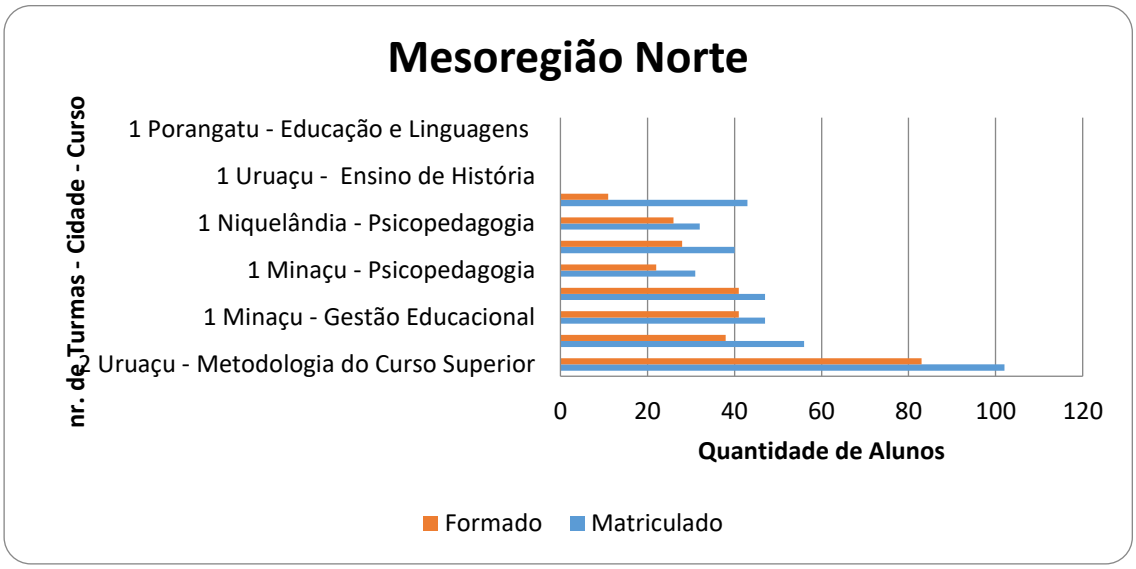


Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O Gráfico 3 mostra que dentre os 4 campus da UEG, o de Uruaçu ofertou a maior quantidade de turmas de especialização sendo 9 turmas do total de 15 cursos. Sendo 4 turmas de Docência do Ensino Superior e 2 turmas de Metodologia do Curso Superior, ou seja, há uma demanda por esses cursos e ou há um interesse por oferta, pois cursos relacionados à formação dos professores para atuação no ensino superior estiveram também nessa mesorregião em destaque, isto é, se aproximam da oferta de Goiânia, da Mesorregião Central. Entre os campus da Mesorregião Norte o curso que

houve maior destaque foi o de Docência do ensino superior com 43 alunos matriculados e 11 alunos formados. Sobre a Mesorregião Norte o Gráfico 3 a seguir revela seus alcances,

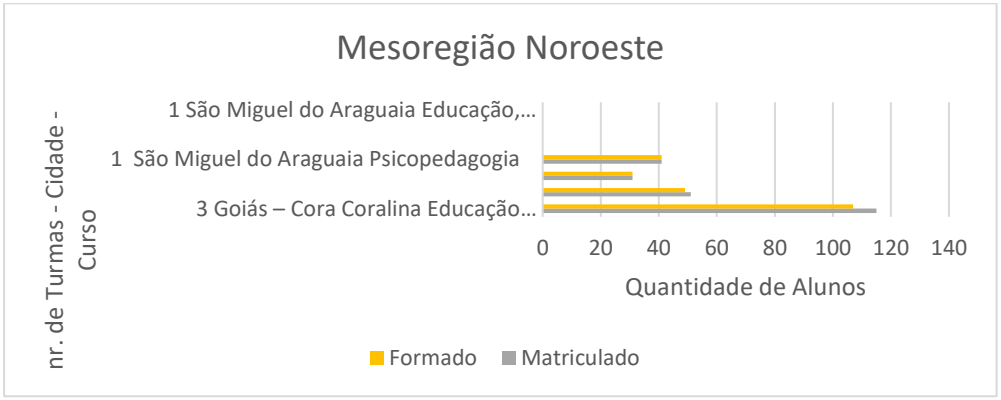
Gráfico 3: Norte, Número de Turmas no município, Campus e Cursos de Lato Sensu



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

O Gráfico 4 revela que na Mesorregião Noroeste a UEG ofertou em seus 4 campus um total de 17 turmas de especialização sendo, destaque para maior quantidade de turmas o campus de Jussara, com 8 turmas seguido pelo da Cidade de Goiás, com 6 turmas e o curso de Docência Universitária novamente se repete em maior quantidade no Campus de Jussara, porém nessa Mesorregião existiu uma maior variedade de outros cursos. O campus Cora Coralina na cidade de Goiás teve 115 alunos matriculados e 107 alunos formados no curso de Educação ambiental.

Gráfico 4: Noroeste, Número de Turmas no município, Campus e Cursos de *Lato Sensu*

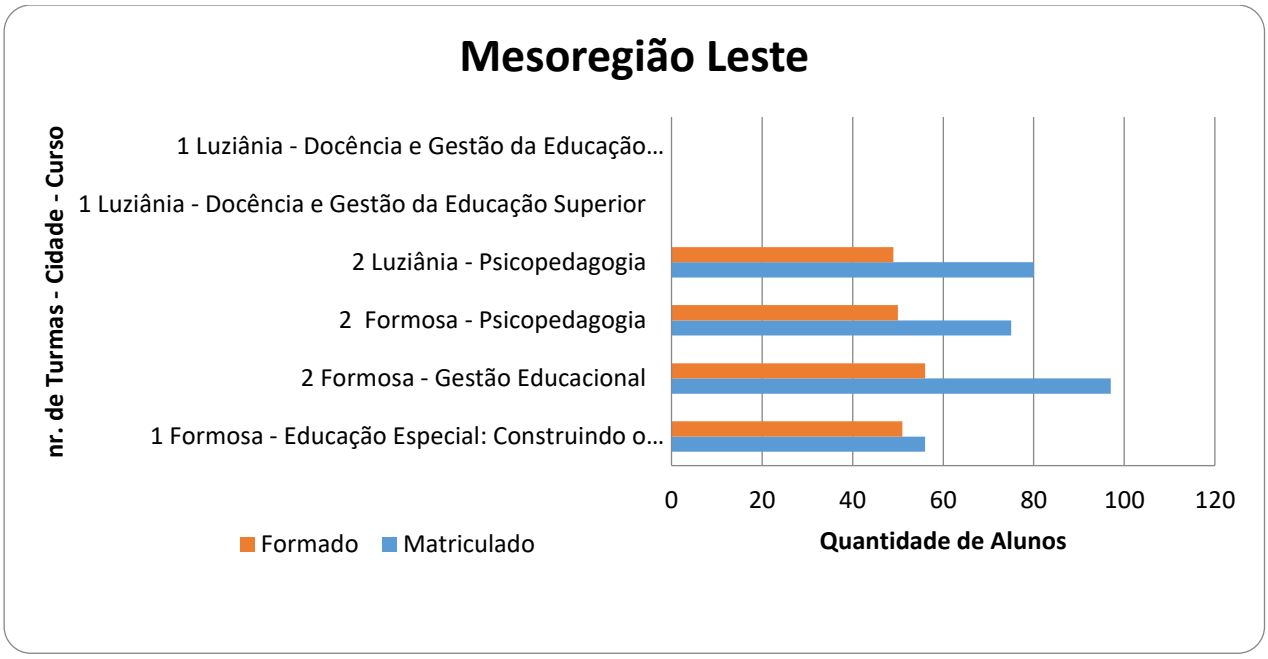


Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

A partir da análise dos Gráficos 3 e 4 das Mesorregiões Norte e Noroeste foi possível concluir que os cursos de Formação Continuada de Professores da UEG que também teve relevância foram os cursos de metodologia e gestão educacional.

De acordo com o Gráfico 5 da Mesorregião Leste é possível verificar que o curso de Gestão Educacional e Psicopedagogia são os cursos que mais se destacaram sendo, o Campus de Formosa, o que teve mais alunos formados e ao mesmo tempo com maior quantidade de alunos desistentes. No campus de Formosa com o curso de Gestão Educacional foram matriculados 97 alunos e apenas 56 alunos formados.

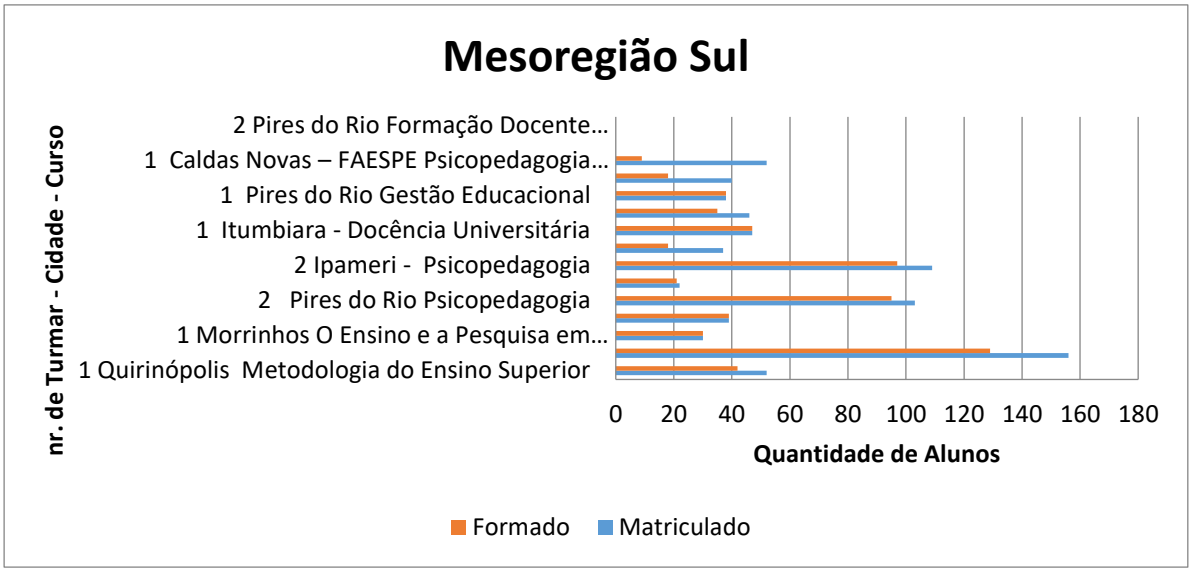
Gráfico 5: Leste, Número de Turmas no município, Campus e Cursos de Lato Sensu



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

A Mesorregião Sul é uma região com significativo volume de campus (6) e o que se constatou é que o curso que ressaltou foi o curso de Psicopedagogia, com destaque para o campus de Quirinópolis com 156 alunos matriculados e 129 alunos formados. Esse curso é importante por possibilitar a Formação Continuada de Professores, no sentido de compreender os processos de aprendizagem do indivíduo e ou metodologias para prevenir ou amenizar as dificuldades e supostos distúrbios nesse processo de aprendizagem.

Gráfico 6: Sul, Número de Turmas no município, Campus e Cursos de *Lato Sensu*



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

Nessa Mesorregião Sul o destaque para a quantidade de alunos formados é para os Campus de Morrinhos, seguidos dos de Ipameri e Pires do Rio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização dos cursos de especialização nas diferentes mesorregiões de Goiás revela um alcance significativo da UEG na contribuição para a área de formação de professores. Esse trabalho possibilitou uma oportunidade de refletir sobre a articulação da formação de professores da educação superior até a educação básica. Considerando que tanto, a escola pública e gratuita, quanto a universidade, assumem o compromisso de oferecer formação cultural e científica aos seus alunos oportunizando a formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDBEN. Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Superior. Resolução nº 01, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação Lato Sensu, em nível de especialização. Brasília/DF: MEC/CNE/CE, 2007.

_____. Lei n 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em. Acesso em 9 nov. 2017.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Divisão Regional do Brasil**. 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1>. Acesso em: 2 nov. 2018.

IMB, Instituto Mauro Borges. **Estatísticas das Meso e Microrregiões do Estado de Goiás,** 2013. Goiás: SEGEPLAN, 2018, 49 p. Parecer nº 76.058/75

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/116563/SAMWAYS.pdf?sequence=1

PIRES, Nara; PUGGIAN, Cleonice. **Pós-graduação Lato Sensu:** legislação atual, novas diretrizes e a experiência da UNIGRANRIO. Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa, v. 1, n. 2, 2015.

SOUSA, Rosemeire Soares de. Pós-graduação Lato Sensu da UEG: trajetória, política e formação continuada de professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). PPGIELT – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. Resolução CsA nº 10/2003. Aprovar as Diretrizes Políticas para a Pesquisa e a Pós Graduação. Anápolis/GO: 2003.

_____. Resolução CsA N. 653/2010. Altera a Resolução CsA n. 017/2010 que regulamenta normas para apresentação de projetos de criação de cursos de pós graduação Lato Sensu presenciais e seu trâmite e revoga a Resolução CsA nº02/2001. Anápolis/GO: 2010. Disponível em: Acesso em: 02 out 2017.

SILVA, Yara Fonseca de O. Universidade e o desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás. 2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

CONTROLE SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA SUBSUNÇÃO AO CAPITAL

Rodrigo Roncato Marques Anes[1] - UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender como o processo de reestruturação produtiva tem impactado também sobre o professor, especialmente sobre o professor que atua na educação superior, intensificando o controle sobre seu trabalho e ampliando sua subsunção ao capital. Trata-se de um ensaio teórico, sustentado num referencial crítico, e articulado epistemologicamente aos princípios do materialismo histórico dialético. Busca analisar os reflexos dos avanços da reestruturação produtiva do capitalismo sobre a educação, impondo a ela novos conceitos e ideias diretamente ligadas aos interesses de mercado, impactando diretamente sobre os professores. Analisa como o trabalho docente na educação superior é submetido aos interesses produtivos e como colabora para intensificar a valorização do capital. Destaca que o trabalho docente na educação superior veio passando por transformações nas últimas décadas, ligadas aos avanços do setor produtivo, que geraram o aprofundamento da subsunção do professor ao capital. Subsunção que está diretamente relacionada às políticas de controle sobre a formação e a profissionalização docente que, ideologicamente, desvaloriza o desenvolvimento da práxis e de uma perspectiva de formação humana, crítica e ampliada.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação Superior. Subsunção.

INTRODUÇÃO

Entendemos que, historicamente, o processo de intensificação do controle sobre a universidade, a educação e o trabalho imaterial e educativo que ela oferece, compõe o amplo desenvolvimento do capitalismo globalizado, que avançou no sentido de aprofundar o movimento histórico de subsunção da educação aos interesses de mercado, estabelecido pela ordem social burguesa. O maior objetivo

[1] *Doutor em Educação. Professor de Educação Física. Professor do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus ESEFFEGO. Líder do Corpo e Mente – Grupo de Pesquisa sobre formação e intervenção profissional em Educação Física – E-mail: rodrigo.anes@ueg.br*

tem sido o de conduzi-la a colaborar com o aprimoramento de formas cada vez mais sofisticadas de exploração do trabalho (SAVIANI, 2011).

Gramsci (1979) compreendeu que a transformação e a adequação da escola para atender às exigências da produção capitalista, fez com que a educação escolarizada (e também a universitária) se tornasse uma parte constitutiva do próprio modelo de produção, sendo permanentemente reestruturada, com o apoio de sujeitos e intelectuais adequados e bem preparados produtivamente para corresponder às expectativas por avanços sobre as formas de acumulação e lucro. O que, nesse sentido, nos auxilia a entender que a educação, ao longo do tempo, veio se adequando para atender as mais diferentes finalidades, mas, principalmente e hegemonicamente, aquelas finalidades utilitaristas, com o objetivo de cumprir as exigências da produção capitalista.

Tratam-se de finalidades que se apoiam nos avanços relacionados ao exercício de maior controle da educação pelo mercado, que, como revela a historicidade, têm sido mantidos e aprofundados ao longo do tempo, em função do domínio ideológico e político burguês que também é exercido diretamente sobre os professores, sobre os trabalhadores que atuam em todos os níveis da educação (desde a educação básica à superior) e que se inserem no âmbito do trabalho imaterial, da produção científica e da divulgação do conhecimento (GRAMSCI, 1979, p. 117).

Diante desta reflexão introdutória, este trabalho, caracterizado como um ensaio teórico, sustentado num referencial crítico, articulado epistemologicamente aos princípios do materialismo histórico dialético, tem como objetivo compreender como o processo de reestruturação produtiva impacta também sobre o professor, especialmente sobre o professor que atua na educação superior, intensificando o controle sobre seu trabalho e ampliando sua subsunção ao capital.

1 O PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO E ACUMULAÇÃO DO CAPITAL

As ações direcionadas à formação e à profissionalização docente, especialmente nas últimas três décadas, passaram a ser cada vez mais planejadas, estruturadas e organizadas pela classe dominante, em atendimento aos processos de reformas políticas do Estado neoliberal e aos processos de reestruturação produtiva do capitalismo global. O que se articula diretamente à perspectiva de garantir desenvolvimentos e avanços de projetos políticos e econômicos capazes de exercer um controle ainda mais efetivo sobre: a educação, os conhecimentos que devem ou não ser valorizados nas escolas e nos processos educativos, a subjetividade dos alunos e futuros trabalhadores, e,

principalmente, sobre o trabalho e a identidade profissional dos professores (de todos os níveis de educação).

Trata-se, portanto, de um movimento estruturado e persuasivo, que articula estrategicamente a formação e profissionalização docente (processos de formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional) como categorias indissociáveis, para que possam ser utilizadas na garantia do exercício de controle sobre a função social dos professores, principalmente aqueles que atuam na educação superior. Dando, assim, ênfase e valorização à instrução e ao aprimoramento do saber técnico e prático, no intuito de favorecer o empenho na realização de tarefas cada vez mais diversificadas no âmbito acadêmico e institucional.

Por essa razão, como entendido por Souza e Magalhães (2013), o objetivo do capital tem sido, historicamente, ampliar seu exercício de poder sobre os processos formativos direcionados aos professores, sobre os trabalhos (imateriais) e sobre os processos formativos organizados pelos próprios professores na educação superior. Especialmente para torná-los mais eficientes em propagar os valores da classe dominante, o padrão de sociabilidade burguesa e as deliberações políticas de caráter neoliberal. Mas, também, para torná-los mais adequados aos critérios de produtividade burguesa, exigindo-lhes constante formação, porém, uma formação subsidiada por um mínimo de conhecimento (teórico, científico e político), desenvolvida principalmente em cursos aligeirados e de caráter pragmático. Isto para que sua força de trabalho seja valorizada e reconhecida como mercadoria meramente instrumental, de menor custo, sem que afete o desenvolvimento da produtividade (da subsunção constante ao capital), da capacidade de expandir as formas de produção de mais-valia, contribuindo ainda para que os demais trabalhadores (alunos) recebam também uma formação frágil teoricamente e se tornem cada vez mais obedientes e eficientes na geração de lucro.

Sob a égide do capitalismo, tal como evidenciado por Marx (1978), o trabalho imaterial do professor na educação superior não escapa da tarefa que também é atribuída a qualquer outra atividade de trabalho inserida na totalidade do modo de produção vigente: contribuir de forma eficiente com a acumulação e valorização do capital. Com o avanço da sociedade do conhecimento[2], esta tarefa acaba sendo imposta ao professor para ser cumprida tanto de *forma direta* – por meio da venda da força de trabalho do professor aos capitalistas e proprietários dos meios de produção (escolas e universidades)

[2] Na compreensão de Kumar (1997, p. 26), a sociedade do conhecimento se refere ao amplo movimento de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas a partir do final do século XX, que tornaram o conhecimento (o conjunto de ideias, informações, saberes, produções teóricas, tecnológicas, operacionais, etc.) um dos elementos centrais para o desenvolvimento econômico na contemporaneidade, reconhecido gradativamente como a "nova moeda de poder" do capitalismo globalizado.

– quanto de *forma indireta* – "[...] por meio da qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia" (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

No primeiro caso, em que a produtividade e a contribuição do professor para valorizar o capital ocorrem de *forma direta*, trata-se da forma original com que Marx (1978) definiu o trabalho produtivo no capitalismo. Isto é, refere-se ao trabalho cuja função é, essencialmente, a produção imediata de mais-valia e não apenas a produção de mercadorias. Isso ocorre a partir do momento em que o professor tem o seu trabalho imaterial vendido, apropriado e explorado pelo proprietário privado da "fábrica de ensino", possibilitando a este, a partir do acúmulo de trabalho excedente, a apropriação de mais-valia e seu enriquecimento. Este trabalho corresponde ao que ocorre, por exemplo, com os professores que atuam nas universidades privadas, já que lá eles são vistos e tratados essencialmente como mercadorias produtoras de valores de troca para o mercado; mas não se trata, como refletiu Lancillotti (2008), do que ocorre com professores que atuam a serviço do Estado (servidores públicos), pois estes, mesmo sendo assalariados e também explorados, têm suas atividades consumidas apenas enquanto valor de uso[3], não podendo ser concebidos como trabalhadores produtivos porque não geram mais-valia de forma direta.

Já no segundo caso (*forma indireta*), em que a produtividade do trabalho docente pode ocorrer de *forma indireta*, estamos relacionando à capacidade identificada no professor de contribuir para formar os demais trabalhadores e propagar sobre eles, e sobre a formação desenvolvida com eles, os valores, as ideias e os conceitos necessários ao capital para a manutenção de sua ordem e expansão de sua valorização. Assim, esse processo implica afetar a subjetividade docente e programá-la para corresponder aos interesses do mercado, apropriando-se diretamente da natureza imaterial que caracteriza esse trabalho para utilizá-la de maneira ideológica, direcioná-la para afetar também a consciência de todos que se envolvem nos processos formativos, e, com isso, impedi-los de compreender criticamente a realidade e questioná-la, ao mesmo tempo em que busca-se garantir a ampliação das formas de alienação, de extração da mais-valia, elevação da produtividade e valorização do próprio capital.

Ainda sobre a produtividade do trabalho docente que se desenvolve de *forma indireta*, é preciso destacar que ela representa um movimento histórico bastante valorizado nas últimas décadas,

[3] O *valor de uso* que compõe toda e qualquer mercadoria está relacionado à capacidade desta de desenvolver uma ação que necessariamente gere a transformação do objeto para atentar alguma finalidade humana estabelecida. "Esse processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza" (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

decorrente dos avanços da reestruturação produtiva, da lógica de organização do trabalho toyotista e da sociedade do conhecimento, que, por sua vez, identifica na condição imaterial do trabalho do professor na educação superior a chave para: conquistar processos produtivos mais elaborados, flexíveis, dinâmicos e sofisticados cientificamente; formar trabalhadores de novo tipo, necessariamente competentes, subsidiados com informações superficiais e adequados aos critérios de produtividade postos pelo desenvolvimento do próprio mercado. Isso explica o fato de que, apesar de não ser um processo de produção que gera mais-valia de forma imediata (o que de certo modo limita a produtividade do trabalho não-material do ponto de vista do capital), na contemporaneidade, [...] contrariamente à época de Marx, o trabalho imaterial torna-se mais factível de tornar-se produtivo, "o que exige, em contrapartida, amplos e constantes investimentos em infraestrutura, em ciência e em tecnologia aplicada" [...] (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 146-147).

Dada as necessidades da estrutura produtiva contemporânea de expandir suas formas de alienação e controle sobre os trabalhadores, a natureza imaterial do trabalho dos professores universitários, mediada principalmente pelas práticas de ensino e produção do conhecimento, passa a receber importante destaque com a finalidade de ser readequada e colocada à disposição do capital para instruir os demais trabalhadores, "[...] por meio de diferentes mediações que 'convençam' o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração" (KUENZER, 2011, p. 678).

2 APROFUNDAMENTO DA SUBSUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR AO CAPITAL

A ideia central do movimento de reformas políticas das últimas décadas, que se desenvolveu promovendo mudanças na identidade docente, relaciona-se diretamente ao atendimento das novas exigências do setor produtivo, que passou a impor aos professores universitários a realização de trabalhos imateriais e práticas educativas que colaborem com: o projeto burguês de intensificação e fragmentação dos processos de trabalho; o aperfeiçoamento progressivo dos sistemas de produção; o desenvolvimento de novas tecnologias e mercadorias; e com a valorização de um sistema educacional que se sustenta essencialmente na apropriação de informações superficiais e utilitárias, centradas nas exigências do mercado em constante transformação, justamente para manter a máquina ideológica do sistema capitalista (LIMONTA; SILVA, 2013).

Todo este movimento, consequentemente, gerou também diferentes impactos sobre os projetos de formação e profissionalização destinados ao professorado de um modo geral e particularmente aos professores da educação superior. Tendo como um de seus principais focos a intervenção sobre a produção imaterial, manifestada pela ação do professor a partir da elaboração e propagação de conhecimentos, ideias, discursos e práticas relacionadas à docência, com a finalidade de readequá-lo para, com isso, garantir amplamente ao capital "[...] a reprodução dos interesses da burguesia, ameaçados pela crise" (TONET, 2017, p. 37).

Este foco sobre o trabalho docente na educação superior, em nenhum momento deixou de receber investimento do capital para ser continuadamente alcançado, valendo-se do uso de "[...] todas as armas — econômicas, políticas, ideológicas, culturais —, inclusive com a violência mais aberta e brutal" (TONET, 2017, p. 37), com o propósito de exercer o domínio sobre o professor, afetando sua ontologia, consciência, função social, e, por conseguinte, a formação que ele propicia aos demais trabalhadores. "Mas, claro, sempre sob a capa [ideológica de que esta ação ocorre em função] da defesa dos interesses de toda a humanidade" (TONET, 2017, p. 37), exatamente para atender a necessidade do capital de se produzir o consenso social e a adesão de todos, principalmente dos próprios professores, às ações econômicas e políticas que garantem a hegemonia da ordem social estabelecida.

No caso específico dos professores que trabalham na educação superior, a busca do capital para exercer o domínio sobre eles não foi diferente do domínio também exercido sobre os demais profissionais e professores, submetidos aos diversos projetos de reformas políticas educacionais desenvolvidas a partir de 1990. Ao contrário, pode-se dizer que o foco neoliberal e produtivista direcionado a eles foi ainda mais acentuado nas últimas décadas, porque a ação formativa que produzem tornou-se amplamente reconhecida na "era" da sociedade do conhecimento como meio para gerar e efetivar processos de trabalhos produtivos (geradores de mais-valia) para o capitalista, que se apropria desta força de trabalho no âmbito do setor privado. Além de que o professor da educação superior possibilita a formação de todos os demais trabalhadores e professores (com formação de nível superior) que irão atuar na produção capitalista, de modo a capacitá-los para ampliar a produção de mais-valia de forma direta e indireta, e reproduzir os discursos e as práticas que atendem às demandas de mercado.

Nesse sentido, é preciso compreender que houve também o investimento específico do capital global sobre a docência universitária, com especial atenção à docência universitária produzida também para a formação dos próprios professores (nos cursos de licenciatura), intentando readequá-la ao parâmetro economicista e produtivista forjado pelo neoliberalismo. Isso foi feito e continua sendo

implementado para afetar, requalificar e redirecionar o trabalho dos professores que atuam neste nível de educação, de modo a promover também ações coercitivas e de controle sobre eles.

Em relação ao processo que envolve a formação do professor universitário, é preciso destacar que este aspecto vem se desenvolvendo em condições adversas, não só nas últimas décadas, mas também na atualidade. Afinal, não é possível encontrar nas orientações políticas estabelecidas pela legislação brasileira, normas ou diretrizes específicas que permitam delinear, ainda nos dias atuais, como deve ou não ocorrer a formação dos docentes que se propõem a atuar neste nível de ensino. Fato este que, de algum modo, traz implicações ao desenvolvimento do trabalho deste professor, pela ausência de delineamento pedagógico e organizacional acerca de sua atuação profissional. O que, intencionalmente, lhe possibilita estar ainda mais suscetível e vulnerável às intervenções ideológicas que tendem a direcionar sua atuação em favor de determinados interesses políticos e sociais do capitalismo.

Para Batista (2011), apesar da centralidade e crescente discussão em torno da formação de professores desde o final do século passado, nem sempre ela se propôs a pensar sobre a formação dos docentes que atuam na educação superior e tampouco avança sobre a possibilidade de pensar a docência universitária como atividade complexa, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão.

Isso explica que, embora não reste dúvida de que a formação e o trabalho desenvolvido pelo professor da educação superior sejam peças fundamentais para o desenvolvimento da docência universitária e para a formação dos demais professores e trabalhadores, a legislação brasileira vem sendo "[...] omissa quando se trata da formação pedagógico-didática para os docentes" universitários (MONTOVANI; CANAN, 2015, p. 138), especialmente quando a formação inicial destes profissionais é o bacharelado e não a licenciatura[4]. Afinal, tal como sugere a LDBEN, remeter aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade pela formação pedagógica dos professores que irão atuar na educação superior, sem que antes haja uma formação específica para tal fim, revela a posição de omissão do Estado e das políticas específicas para esta área.

A ausência de uma formação específica para a docência universitária repercute diretamente na constituição da profissionalização e da identidade docente dos professores inseridos na educação superior. Justamente porque viabilizou maior abertura para que a consciência e a atuação do professor

[4] Nos cursos de licenciatura, por terem como foco a formação para a docência, o professor em formação tem a "[...] oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 105).

fossem impactadas pelas influências dos valores da profissionalização neoliberal, induzindo-as, progressivamente, a corresponder à produção educacional instituída com a universidade de caráter operacional (neoprofissional, heterônoma e competitiva) e à concepção de formação docente instituída com a reestruturação produtiva e as reformas políticas neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o trabalho docente na educação superior é convocado pelo Estado neoliberal e pela reestruturação produtiva para também se reestruturar. Reestruturar-se para corresponder a uma nova postura profissional e produtiva, articulada aos valores economicistas direcionados ao campo educacional, científico e político. Valores estes que, na nossa compreensão, têm trazido para a docência superior a necessidade de viabilizar uma formação acadêmica geral orientada pela aquisição de competências e conhecimentos práticos adquiridos com as próprias experiências.

Não por acaso, como ressaltado por Magalhães (2013, p. 65), o trabalho docente na educação superior, realizado nas instituições públicas e privadas, tornou-se alvo de duras críticas com o advento das ações políticas neoliberais para a produção das reformas na educação brasileira nas últimas décadas. Da mesma forma, ele foi acusado de ser excessivamente teórico, "[...] conteudista demais e desarticulado da realidade", o que, obviamente, tem favorecido a propagação de um discurso ideológico que busca, principalmente, desqualificar a identidade e a atuação do professor na educação superior. Tudo isso para construir "um terreno consensual" em favor da transformação da docência universitária, estimulando-a a priorizar a busca por eficiência e por práticas reflexivas distantes e recuadas da teoria.

Progressivamente, com o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e com a ausência de projetos políticos para garantir uma formação ética, política e pedagógica específica para o professor universitário, o trabalho produzido por ele acaba sendo submetido a uma série de problematizações, com a finalidade de redirecionar sua função, na maioria das vezes em favor da alienação do trabalho. Por consequência, contribui-se para "mercadorizar" ainda mais o professor, afetando sua manifestação humana, ontológica e social, pois esta ação (alienação) lhe faz perder o significado de sua prática social, sua autonomia e sua capacidade reflexiva, o distanciando do exercício da práxis, do "[...] significado da docência universitária enquanto um trabalho que visa o processo formativo de um sujeito" em sua integralidade (MAGALHÃES; LIMONTA, 2012, p. 120).

Na contramão deste processo, defendemos uma perspectiva de compreensão de educação e trabalho docente que superem o entendimento do professor na educação superior como mercadoria. Destacamos como urgente, nesse sentido, a necessidade de pensar e defender um projeto de formação, profissionalização e exercício do trabalho docente que seja mais amplo, humano e integrativo, que propicie aos professores o desenvolvimento de todas suas potencialidades, combinando educação intelectual e produção material, e eliminando as diferenças entre "[...] trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar [a todos os envolvidos nos processo formativo – alunos e professores –,] uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2005, p. 340).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** São Paulo – SP. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 07 abril. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3 ed. São Paulo: civilização Brasileira. 1979.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?. **Revista Educação**. v. 29. n. 2. p. 121-133. Santa Maria. 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna:** Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Psicologia:** ensino e formação. n. 4. v. 1. 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Intermeio**. v. 17, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Capítulo VI (Inédito). 1. ed. São Paulo – SP: Editora Ciências Humanas. 1978.

MONTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v.1 n.2 p.136-148 out./dez. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, pp. 145-177.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. **Anais do IV Seminário da Rede Aste.** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2013.

TONET, Ivo. **Universidade Pública:** o sentido da nossa luta. In: MARCEL, Phellipe; PAVAN, Iuri; SIQUEIRA, Mauro. Hoje acordei pra luta: intelectuais pela universidade pública. 2017. p. 32-40.

GT 08- EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO: formação de professores

Sara Honório da Luz[1] - PUC

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Objetiva-se com este estudo examinar as discussões a respeito das políticas públicas brasileiras de formação de professores com o olhar no Plano Nacional de Educação - PNE e na Base Nacional Curricular – BNCC, documentos que propõe direcionar a forma de levar a instrução formal à população. Por se tratar de propostas que exigem conhecimento, aprimoramento de estratégias e planejamento curricular coerente com a realidade do público a ser atendido. A justificativa deste estudo está em perceber o papel das políticas públicas da educação na formação de professores, e como esses a reconhecem e utilizam em sua prática escolar, frente ao contexto atual do neoliberalismo com o currículo tradicional visando à formação mercadológica por meio de conteúdos e competências contrapondo o que propõem o PNE ao propor uma BNCC que proporcione uma formação crítica e pós-crítica, ou seja, uma educação voltada para a formação de cidadão crítico, participativos e conscientes como sujeitos transformadores da realidade social. A metodologia utilizada foi a investigação documental e bibliográfica com ênfase no método histórico-dialético utilizando obras de autores como Arendt (2013); Brzezinski (2018); Brzezinski; Santos (2015); Azevedo (1997); Ball (2014) Bianchetti (1997); Cury (2014); Veiga(1998), Dourado (2010) dentre outros. Concluiu-se que as políticas públicas têm caráter ideológico e político, e o professor necessita conhecer e estar inseridos nas políticas educacionais, para orientar a sua prática frente aos desafios da BNCC, isto é, o que se almeja com a BNCC é a retirada da criticidade do currículo, preparando a formação para o mercado.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Curricular

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo aborda o papel da Educação na formação do professor para atuar frente as modificações das diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação - PNE em defesa de uma base curricular comum, em nível nacional com ênfase na Base Nacional Curricular – BNCC.

[1] *Doutoranda em Educação - PUC GOIÁS– E-mail: sarahhluz@yahoo.com.br.*

O estudo procurou responder ao seguinte questionamento: Quais são as propostas dentro das Políticas públicas educacionais para a formação do professor para sua qualificação quanto a sua atuação dentro da sala de aula?

O objetivo geral é descrever a forma como os professores tem inserido nas políticas públicas de formação e como deve acontecer a sua formação frente aos desafios que propõem a PNE e a BNCC.

Em específico, apresentar as concepções de educação e descrever como deve ser a relação do Projeto Político Pedagógico das escolas com as estratégias, metas e ações do PNE e a BNCC voltada a prática em sala de aula; destacar as perspectivas quanto a formação de professores diante das novas diretrizes curriculares.

A justificativa do estudo inicia das discussões na disciplina de Estado e Políticas Educacionais, fazendo uma releitura dos textos trabalhados no curso de formação de Doutorado da Universidade Católica de Goiás, no ano de 2019 surgem a necessidade de compreender os conceitos sócio históricos das Políticas Públicas de Educação na formação do professor e o seu percurso no PNE e na BNCC

O método de pesquisa utilizado foi o método histórico-dialético para entender as contradições da realidade. Segundo Gadotti (1990) o que distingue Marx e Hegel, neste ponto, é a explicação do movimento. Ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição.

Foram utilizados os seguintes descritores: Políticas Públicas, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Curricular.

O estudo foi estruturado seguindo os seguintes eixos norteadores: No primeiro tópico aborda-se Política e Educação, descrevendo conceitos e fundamentos sócio históricos, políticas públicas destacando a Educação, Projeto Político Pedagógico e o Neoliberalismo. No segundo, apresenta-se o PNE: Formação de professores, com ênfase maior no que especifica as META 15 a 18 sobre a formação dos professores. Já o terceiro, fala sobre a BNCC, conceito de currículo e as contradições entre a BNCC e o PNE, seguindo-se as considerações finais.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS SÓCIO HISTÓRICOS

Para se identificar o sentido da política e sua relação com a educação, primeiramente é necessário considerar o conceito de política e suas diferentes dimensões. O conceito de política, conforme destaca Brzezinski (2019, p.1), é um “conceito complexo que decorre de uma interpretação

contextualizada e, recorre às palavras da Hanna Arendt, para identificar a condição de pluralidade entre os homens como a premissa de existência da política". Em outras palavras, a política trata da convivência entre os homens, e o ser político, só se define na relação entre seus iguais.

Assim, aceitar que a política não possui um sentido seria o mesmo que negar a própria existência. Segundo Arendt, "o homem só pode estar em harmonia consigo mesmo quando há um segundo som ou vários sons; portanto, para ser um ele precisa dos outros; é só no trato com os outros que ele pode 'experimentar' a liberdade" (ARENDT, 2013, p. 167). A ideia de política, portanto, está entrelaçada à ideia de liberdade para a autora, liberdade essa entendida como na *polis* grega, que é sinônimo de espontaneidade. Consiste, no entendimento da filósofa, na capacidade do homem de começar uma série de novo por si mesmo, estabelecer um início e começar algo, ou seja, agir.

Uma das condições de existência humana postuladas por Marx é essa pluralidade também conceituada por Arendt. Para Marx, o homem renova diariamente sua própria vida, começa a criar outros homens, a procriar, e, com a constituição da família, novas relações sociais são estabelecidas a partir das necessidades humanas ampliadas e do trabalho (ENGELS; MARX, 1998). Arendt corrobora com essa postulação de Marx e ainda diferencia o labor, o trabalho e a ação. O labor garante a sobrevivência do indivíduo e da espécie, o trabalho, gera a sensação de durabilidade frente à efemeridade do tempo e a ação é capaz de criar um legado para a história (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p.85).

2 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE

A educação básica brasileira está apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei - 9394/96 que estabelece no art. 21 a formação pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, oferecendo as crianças, formação escolar, vinculada à mundo do trabalho e as práticas sociais.

No cenário educacional brasileiro vigente, estão registrados mais de 50 milhões de estudantes matriculados na educação básica nas redes públicas e particulares. Esses dados são importantes para se compreender que no Brasil, a educação avança, embora ainda, exista a necessidade de maior qualificação profissional com a formação continuada, aprimorando o ensino oferecido as crianças, adolescentes e jovens (BRASIL. MEC, 2010).

A educação tem dimensão política, refletindo diretamente na sociedade. A prática educativa forma o sujeito humano enquanto ser social, nas relações com o mundo tornando responsável. Essa

tomada de posição de atitude inclui a responsabilidade com os outros e com o meio ambiente que deve estar inserida como meta do Projeto Político Pedagógico de qualquer unidade escolar.

O PNE atual se enquadra numa política regulatória. Sendo assim, o PNE, tomando como base a Constituição Federal e a LDB vigente, direciona as políticas públicas de caráter distributivas e redistributivas no que concerne à Educação brasileira.

A Lei no 13.005, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, determina metas e estratégias para a educação brasileira para os próximos dez anos (2014-2024).

O PNE surge com o intuito de reforçar o art. 214 da Constituição Federal que estabelece uma articulação entre o sistema nacional de educação em regime de colaboração, por meio de ações integradoras dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País.

A Emenda Constitucional no 59/2009 aperfeiçoou o objetivo do PNE: articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas.

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas e estratégias são e serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias: o Ministério da Educação - MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação – CNE e o Fórum Nacional de Educação. Apesar de as metas e estratégias serem executadas tendo como princípio o regime de colaboração entre as esferas do poder público, fica a cargo da União e, consequentemente, seus órgãos reguladores, desenvolver a avaliação do acompanhamento de materialização do PNE (BRASIL, 2014).

Desse modo observa-se a função do Estado, enquanto elemento de avaliação das políticas públicas, algo que se articula com o propósito do Estado mínimo na sociedade capitalista. O Estado é mínimo para as questões que interessam à classe trabalhadora, mas máximo para os interesses dos capitalistas. A partir dessas constatações, nota-se que o PNE estabelece um regime de colaboração para materializar as metas e as estratégias, entretanto, no que tange ao desenvolvimento das avaliações do PNE, observa-se que os órgãos da União é que desenvolvem essa função, algo que mistura com a própria finalidade do Estado, uma vez que este é instrumento regulatório e avaliativo das políticas públicas e, mais especificamente, daquelas voltadas para o campo.

No Art.5 do Plano, ainda pode ser observado no inciso II, que é dever das instâncias regulatórias analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas. Ou seja, as políticas públicas para materialização desta Lei são desenvolvidas pelo MEC, CNE e o Fórum Nacional de Educação.

O PNE apresenta o quantitativo de vinte metas para a educação brasileira. Para alcança-las são estabelecidas estratégias, que apresentam as especificidades que se coadunam com o propósito da meta, bem como deixa mais evidente as ações que deverão ser realizadas para alcançar o objetivo maior.

A meta 15 fala-se a respeito da formação docente, tendo como objetivo garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. No que concerne ao regime de colaboração, é estabelecido, a partir das estratégias que este apresente um caráter de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da Educação e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios e defina obrigações recíprocas entre os partícipes. À União cabe a função de financiar essa formação e avaliá-la. Em suas estratégias, a Lei não evidencia se essa formação é prioritariamente pública. Ao contrário, abre espaço para a iniciativa privada nas estratégias 15.2 (financiamento estudantil) e 15.3 (iniciação à docência) receber dinheiro público para que o estudante financie a licenciatura em instituições privadas, bem como estas mesmas instituições recebam verba advinda do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Com relação à formação do professor que atua na Educação Profissional, a estratégia 15.3 diz que é preciso desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático pedagógica de profissionais experientes. Muitos dos professores que atuam na educação profissional, são bacharéis ou tecnólogos que, portanto, não apresentam formação em licenciaturas ou numa formação que trate de questões pedagógicas (BRASIL, 2014).

Sendo assim, possivelmente eles sintam maior necessidade de aprofundamentos nessa área, para que possa efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos seus discentes. A tática deveria estar

centrada em evidenciar essa necessidade e propor medidas para a transformação desse quadro de falta de formação pedagógica por parte dos docentes que atuam na Educação Profissional.

As estratégias da meta em questão evidenciam o regime de colaboração entre os entes federativos como mecanismo para se materializar a formação do professor, colocando os órgãos da União a serviço do mecanismo de avaliação das políticas públicas para essa finalidade. Além disso, percebemos que essas estratégias deixam brecha para que o investimento público seja inserido na iniciativa privada.

A meta 16 do PNE propõe formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essa meta é amparada em 6 estratégias que evidenciam, em suma, regime de colaboração entre os entes federativos ressaltando que essa formação deveria acontecer em instituições pública. Isso fica evidente já na estratégia 16.1, em que visa realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

A meta 17 propõe valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE. Para isso, evidencia, em suas estratégias, um piso salarial nacional e um plano de carreira. A questão do plano de carreira chama a atenção por evidenciar que os professores sejam de qualquer rede pública de ensino, tenham um plano de cargo e carreira e que nele, seja decretada que o trabalho do professor deva acontecer em uma única instituição de ensino.

Pretende-se na meta 18, a realização de políticas públicas que assegurem, no prazo de 2 anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Dessa forma, como podemos perceber, o PNE intencionaliza as políticas públicas do próximo decênio para a educação brasileira e, sobretudo, para a formação e valorização do professor da Educação Básica.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A BNCC

O desejo de produzir uma base curricular é anseio das autoridades educacionais de longas datas. *A* Constituição Federal de 1988 menciona a exigência de fixação de "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) de 1996 determina que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum".

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013 explicam que a base nacional comum "constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais".

Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 estipula o prazo de dois anos para "estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local".

Para atender às determinações do PNE, em junho de 2015, o MEC instituiu uma comissão de especialistas. Compuseram o grupo mais de uma centena de profissionais, entre professores da Educação Básica representantes de todos os Estados da Federação e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Disponibilizada para consulta pública em setembro daquele ano, a primeira versão do documento também foi encaminhada a leitores críticos e submetida ao escrutínio de várias associações e entidades científicas. A ideia não era uniformizar o currículo, mas sim estimular estados, municípios e unidades escolares a repensarem e fortalecerem suas propostas, estratégia necessária para enfrentar o assédio promovido por vários setores (empresariado, editoras de livros didáticos, igreja etc.) que, em muitos casos, acabam por corroer propostas locais de cunho democrático.

A BNCC se estruturou tendo como base alguns marcos legais, sendo eles: Constituição Federal de 988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). A Constituição, a LDB e as DCN apontam para a necessidade de fixar conteúdos/objetivos mínimos de ensino. Entre as metas do PNE/2014-2014, há três que impactam diretamente a BNCC, são elas: Meta

2 – Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade até o último ano de vigência do PNE; Meta 3 – universalizar até 2016 o atendimento para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica considerando, dentre outros aspectos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Brasil teve, anteriormente, outros documentos norteadores de propostas curriculares para a Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais/1998; além de propostas específicas para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010. Esses documentos continuam em vigor, mesmo com a aprovação da BNCC, sendo considerados orientadores das redes/instituições de ensino na elaboração de seus currículos. Vale destacar ainda que a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Por ser um documento nacional, traz considerações a respeito da necessidade das diferentes regiões constituírem seus próprios documentos curriculares, considerando as necessidades locais em um país com realidades tão diversas como o Brasil.

O próprio documento afirma que,

> BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

A BNCC define aprendizagens essenciais às quais todos os alunos têm direito, sendo essas aprendizagens expressas em 10 competências que visam a formação humana integral, para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As 10 competências definidas na base podem ser divididas nos seguintes eixos: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Essas 10 grandes competências são desmembradas em saberes considerados essenciais para uma formação integral dos indivíduos.

A formação continuada do professor é uma questão que vem sendo bastante discutida atualmente, pois, vivemos em uma época em que todos os segmentos sociais buscam qualidade em

suas atividades e na apresentação do trabalho docente não é diferente, o professor precisa se qualificar e pesquisar, pois ambas no ensino deve andar juntos como bem explica Paulo Freire:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1987, p. 32).

Desse modo, embora apresentado um nível bom de qualificação docente, é interessante que haja maior incentivo para a formação dos profissionais em serviço, garantindo assim, uma educação de qualidade

Governo Federal, nos últimos anos, lançou programas de capacitação e de formação docente, como o PNAIC, PIBID e mestrados profissionais em ensino de (Matemática, História, Física), cujo foco é a abordagem de conhecimentos que se dirijam à prática docente. Para discutir esta temática, entendida como um dos problemas da educação brasileira – fala-se muito da formação docente e das "práticas" ultrapassadas.

Documentos como a BNCC podem preconizar um ensino pautado na formação integral, de alunos que sejam capazes de participar ativamente da sociedade, exercendo seus deveres e tendo seus direitos atendidos, mas é preciso que as práticas possam ir além da transmissão de conteúdos. Gama (2018), alerta que na verdade, ao propor tais mudanças no currículo, o governo objetiva trabalhá-lo por um viés tradicional que fomenta a formação para o mercado de trabalho, afastando do currículo a formação crítica e pós-críticas.

Diante de um quadro performativo", onde avaliação ganha centralidade, acentuando dessa maneira "a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar" (DIAS, 2014, p. 10). Neste cenário, recai sobre o profissional professor a responsabilidade da aprendizagem de seus alunos, verificando o desenvolvimento de competências necessárias para inserção dos alunos e futuros cidadãos, trabalhadores e consumidores no mundo social atual em constante transformação, o que implica uma permanente política de controle do trabalho docente por meio da avaliação: o sucesso da aprendizagem está relacionado, nessa lógica empresarial/meritocrática, à eficiência do professor.

Seguindo na ideia do foco na aprendizagem por parte das novas políticas curriculares centralizadas no contexto neoliberal de globalização, a reforma e a proposição de novas políticas de formação inicial e continuada docente voltam também sua atenção para o significante da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo foi descrever a forma como os professores tem sido inserido nas políticas públicas de formação e como deve acontecer a sua formação frente aos desafios que propõem a PNE e a BNCC., o resultado demonstrou que, para a formação de professores necessita a reformulação de projetos pedagógicos que contemplem em suas matrizes curriculares todas mudança e especificidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A União, O Distrito Federal, os Estados e Munícipios em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (incluído pela LEI N 12.056, DE 2009).

Sobre as concepções de educação destacou-se que o pensamento filosófico, de acordo com Luckesi (2011), é uma forma de conhecimento que busca interpretar o mundo, criando uma concepção que fornece possibilidades para uma ação efetiva, condicionado pelo momento histórico ao mesmo tempo em que é condicionante para a construção do momento que se seguirá. Neste sentido, podemos afirmar que, como concepção filosófica da educação, a pedagogia em articulação com a prática pedagógica não é neutra, mas permeada por sua história, interesses e aspirações, elementos que direcionam o fazer educacional.

. O sujeito da ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletiva.

Sugere-se que o educador conheça o contexto sócio-histórico atual e quais os tipos de políticas educacionais vigente para saber atuar dentro de uma práxis ou prática pensada, refletida, fundamentada, formando sujeitos capazes de agir e refletir sobre o meio de forma crítica e responsável.

Para que os princípios defendidos na BNCC se efetivem na prática, torna-se essencial que a formação docente ocorra a partir de processos homólogos, dos quais os professores vivenciem em sua formação aquilo que deverão oferecer aos seus futuros alunos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **O que é política?** – Fragmentos das Obras Póstumas Compilados por Ursula Ludz. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

AZEVEDO, Janete, M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Redes, neoliberalismo e mobilidade de políticas. In: **Educação Global** *S.A.*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014, p. 21-44

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. 23 ed. Paraná: Editora UEPG, 2016.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Campinas: Autores Associados, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Gestão da Educação Escolar.** Brasília - DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arqu>Acesso em: 10 de ago 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC), Brasília 2015 Disponível em:<acionalcomum.mec.gov.br/documento>Acesso em 29 jul. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais da educação e mudanças na LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e Compromissos? In: BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014, p. 112-143.

_____. **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre. O sentido da política. In: BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre. **Sentido e significados da política**: ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015, p. 65-105.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência política**: introdução à teoria do Estado. Goiânia: Editora Vieira. 2005, p. 61-112.

CARVALHO, J. S. Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento***:* diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. 1 ed. São Paulo: FAPESP, 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica***:* realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CURY, Carlos R. Jamyl. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. **LDB/Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos (Org). São Paulo: Cortez, 2014, p. 50-86.

_____. Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate. In: CUNHA, Célio da. GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; NOGUEIRA, Flávia (Orgs.). **O sistema nacional de educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 30-39.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação** : o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiania: Editora da Imprensa Universitária/UFG/ANPAE, 2017.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

FRIGOTTO, G., O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 75-100

DEUTSCH, Kal W. **Política e governo**. Brasiliense,1979.

CAMPOS, F. Itami. **Ciência Política**. Goiânia: Ed.Vieira, 2005.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método in: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

GAMA, Zacarias. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Disponível em http://controversia.com.br/7888. Acesso em 28 de setembro de 2018.
MOREIRA, Antonio F.(org.). **Currículo**: política e práticas. Campinas: Papirus,1999.
LIBANEO, José Carlos**. Pedagogia e Pedagogos para que?** São Paulo: Cortez-2010.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

PORTUGAL. **Perfil dos alunos para o século XXI**. Portugal, 2017. Disponível no site: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagen>.pdf. Acesso em jul de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, I.P.A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A.(Org.), **Projeto Político Pedagógico da Escola** – uma construção possível. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (CONAE). In: QUEIROZ, Arlindo C.de; GOMES, Lêda. (Orgs). **Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**: Reflexões sobre o Sistema Nacional de Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2009, p. 33-74.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I**. Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

O REFLEXO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Gilmara Barbosa de Jesus [1]- UEG
Yara Fonseca de Oliveira e Silva [2]- UEG
Veronise Francisca dos Santos Lima [3]-UEG

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este artigo tem o objetivo analisar o reflexo das políticas públicas na intensificação do trabalho docente. Para isso, realiza um recorte de algumas das principais políticas que influenciaram o trabalho docente, bem como as dimensões e implicações decorrentes desse processo de intensa jornada que é posta para o professor. A metodologia deste segue uma abordagem qualitativa realizando a revisão de literatura conta com, Dimitrov (1991), Terssac e Lompré (1996), Marrach (1996), Hypolito (1997), Esteve (1999), Melchior (2008), e Assunção e Oliveira (2009). Conclui-se que as políticas neoliberais têm influenciado significativamente o trabalho docente de tal forma que suas implicações vão desde mudanças no desempenho do exercício de suas funções na escola, à questões de saúde do professor.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Trabalho Docente. Intensificação do Trabalho. Saúde do Professor.

INTRODUÇÃO

Com objetivo de analisar o reflexo das políticas públicas na intensificação do trabalho docente, este artigo propõe realizar um recorte de algumas das principais políticas que influenciaram o trabalho docente, bem como as dimensões e implicações decorrentes desse processo de intensa jornada que é posta para o professor. Infere-se que diante do cenário atual ao professor é imputado novas abordagens ao trabalho docente, em que o mesmo se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho, o que se vê

[1] *Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT - GO, gbarbosadejesus@gmail.com;*
[2] *Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/PPED/UEG, Bolsista BIP-UEG – GO, yarafonsecas09@gmail.com;*
[3] *Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT - GO, veronisefrancisca@gmail.com.*

é uma atitude prescritiva dos gestores quanto as tarefas e conteúdos escolares, assim introduzem medidas de eficiência, provocando significativas mudanças tanto no exercício de suas funções na escola como em sua própria saúde.

Partindo desse pressuposto esse artigo estrutura-se em três seções, sendo que na primeira apresenta as condições do trabalho docente a partir das influencias legais, do art. 205 da Constituição Federal de 1998, e a Lei nº 9.394/1996 com relevo para os artigos 12,13, 14 e 32, a segunda trata das dimensões da intensificação do trabalho docente, e a terceira seção que traz alguns indicadores que demonstram o comprometimento da saúde dos professores a partir do processo de intensificação de trabalho.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo utilizou-se de revisão de literatura que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto procurando referências teóricas publicadas com objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta. Nesse sentido, buscou-se com base em referências teóricas publicadas por meios de periódicos de instituições de ensino superior como UNB e sítios de confiança como Scielo e Google Acadêmico. Portanto, o referencial teórico fundamentou-se em Dimitrov (1991), Terssac e Lompré (1996), Marrach (1996), Hypolito (1997), Esteve (1999), Assunção (2003), Melchior (2008), e Assunção e Oliveira (2009).

1 O REFLEXO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IDEIAS INICIAIS

A fim de melhor compreender o que venha ser a intensificação do trabalho docente, faz-se necessário registrar a partir de quando, e quais mudanças têm ocorrido no cenário da educação no Brasil, portanto, o recorte feito para análise de algumas políticas educacionais será a partir do início da década de 1990 em que ocorre mudanças institucionais no mundo globalizado. Momento histórico em que a sociedade conviveu com as reformas nos sistemas de ensino, seja no âmbito federal, estadual e municipal, as quais têm como objetivo atender às exigências de maior equidade social, ou seja, buscou ampliar o atendimento educacional, às pessoas que não tiveram oportunidade de terem acesso ou permanecerem na escola.

Contudo, as reflexões nesse momento se limitam ao que dispõe no Art. 205 da Constituição Federal de 1998: "Art.205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). E também, algumas mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 relacionadas ao processo de democratização da educação básica, a saber: ampliação do ensino fundamental para nove anos, e a obrigatoriedade de escolarização formal desde os quatro anos de idade na educação infantil.

No que diz respeito a ampliação do ensino fundamental o Art. 32 dessa LDBEN, atualizado pela Lei nº 11.274, de 2006, orienta que

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (…) (BRASIL, 2006).

Outra atualização veio a partir da Lei nº 12.796/2013 em que as crianças passam a ser matriculadas na pré-escola:

> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Constata-se outra mudança que refletiu diretamente no trabalho docente e que merece destaque são previsões legais presentes nos arts. 12,13 e 14 da lei em questão, que trata das competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda sobre a gestão democrática, deixando de forma clara que o trabalho proposto extrapola os limites da sala de aula, uma vez que, a partir dessa visão acerca das competências, o trabalho docente passa a alcançar as relações com a comunidade, planejamento pedagógico mais voltado para desenvolver as competências dos discentes, a fim de os mesmos alcancem os resultados esperados nos exames avaliativos nacionais, passa a existir uma participação dos trabalhadores em educação nos conselhos, enfim percebe-se que há uma dilação das atividades docentes.

Entende-se, que embora, o rol de previsões legais referente às políticas educacionais apresentadas no presente trabalho não seja extenso, acredita-se que as mesmas sejam suficientes para subsidiar o estudo ora proposto: o reflexo das políticas educacionais na intensificação do trabalho

docente e suas implicações, com enfoque na intensificação do trabalho. Ante o cenário atual com base na legislação supracitada, percebe-se que não de forma diferente ao que ocorreu desde a implantação da República, o Estado continua a exercer forte controle sobre o sistema educacional, e o que se vê é um professor que possui uma autonomia controlada pelo próprio Estado.

Hypolito (1997) elucida que os estudos a respeito do desenvolvimento histórico do trabalho docente no Brasil são recentes, uma vez que somente no século passado é que se iniciou no país o sistema público de ensino, paralelamente à constituição do Estado Liberal, ambos frutos do desenvolvimento do capitalismo e, também do processo de urbanização.

Ressalte-se que é latente que com as políticas neoliberais o que se pretende é transformar o Estado em Estado mínimo, inclusive no campo educacional, fazendo com poder da iniciativa privada seja aumentado. (MARRACH, 1996. p.1). Denota-se que no contexto neoliberal a escola ideal precisa ter gestão eficiente para competir no mercado. Neste cenário o aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor um funcionário "competente" para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996).

Nesse processo em que o Estado busca racionalizar o trabalho do professor por meio de reformas educacionais, implantação de propostas curriculares, testes padronizados, aumento de dias letivos, ampliação do ensino fundamental, dentre outras políticas, apresentada a sociedade tem como objetivo de acordo com os documentos educacionais (Resoluções, Regimentos, Portarias, Projeto Político Pedagógico, Base Nacional Curricular, etc.) um ensino eficiente e de qualidade.

No entanto, percebe-se que os professores não raramente se mostram resistentes às ações provenientes de algumas políticas educacionais, contudo, estando o professor na base desse sistema, e mesmo não concordando na íntegra ou parcialmente deve ainda assim, responder às expectativas dos coordenadores, diretores, gestores em nível hierárquico da administração da rede de ensino a qual esse professor pertence, não se pode deixar destacar que os alunos bem como os pais desses discentes também possuem expectativas quanto o ensino ministrado pelo docente.

Pressupõem-se que sobretudo, a partir da década de 1990, as politicas educacionais refletem na ampliação das exigências acerca do trabalho docente, o que exige maior responsabilização dos professores, fazendo com que o trabalho desses atores, extrapole os muros da escola, uma vez que, os docentes sentem necessidade e ou são compelidos pelo próprio sistema a resolver de maneira coletiva os problemas encontrados na comunidade onde encontra-se inserida a unidade escolar, em que esse professor trabalha.

Pois bem, a partir dessas ponderações presentes, em que se fez um breve delineamento quanto as previsões legais para educações asseguradas na Constituição Federal de 1998 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, questiona-se: tais mudanças provocariam a intensificação do trabalho docente?

2 DIMENSÕES DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Assim, buscando a resposta para esse questionamento apresentado é imprescindível que haja a compreensão do que venha a ser intensificação do trabalho, de acordo com (MELCHIOR, 2008):

> A intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção (...) Mas é no âmbito da atividade que o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe.

Compreende-se que a intensificação pode ser analisada nos termos, tanto quantitativo quanto qualitativo. Sendo que no aspecto qualitativo a intensificação é caracterizada pelas transformações da atividade sob pressão temporal, já em relação aos termos quantitativos este está relacionado ao aumento do volume de tarefas.

Conforme Assunção e Oliveira (2009) há críticas quanto aos mecanismos de intensificação que ocorrem no magistério no Brasil, seja nas redes municipais ou estaduais, como: regulação, controle e avaliação por competência, mecanismos presentes nas mudanças ocorridas no trabalho realizado na escola. Nota-se que o sistema educacional cobra cada vez mais trabalho dos professores, como se fosse possível que a educação, sozinha tivesse condições de resolver todos os problemas sociais.

Infere-se que quanto mais complexas as demandas às escolas mais difíceis e complicadas são as atividades dos professores. Muitas vezes esses professores se sentem despreparados para enfrentar tamanhos desafios, seja pela formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Constata-se que as demandas das escolas estão relacionadas com o contexto em que estão inseridas, ou seja, quanto mais pobres e carentes as comunidades em que a escola está inserida, mais demandas chegam até aos professores.

De acordo com Terssac e Lompré (1996), em um conjunto de regulamentos e incitações, de dispositivos explícitos e obrigações implícitas, os quais se imbricam mais ou menos harmoniosamente

com as regras em vigor. Ter que trabalhar sob pressão temporal pode desfavorecer o desenvolvimento de estratégias de auto-proteção à saúde, como buscar a postura física mais confortável, entre outros

Terssac e Lompré (1996) também nos apresenta uma reflexão acerca das múltiplas tarefas que o professor exerce no seu dia-a-dia, como cuidar de todos os alunos da sala, precisando voltar maior atenção àquele que se encontra doente, não raras vezes acompanhar vacinações, aplicação de flúor dos seus alunos e etc. Tais atividades que extrapolam a regência da sala de aula, se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, modificando assim o plano de aula preparado previamente.

Os estudos ergonômicos demonstram a dificuldade que os professores têm de retomar as atividades principais, após a interferência de fatores externos ao desenvolvimento do conteúdo didático. Em termos qualitativos a intensificação pode decorrer da padronização dos procedimentos. Formulários de registro de avaliação do aluno etc, procedimentos padronizados são considerados pelos professores como excesso de burocracia.

As propostas pedagógicas atualmente embora tenham orientação humanista, ou seja, acolher o aluno, respeitando a sua singularidade, reconhecendo suas necessidades, o que se vê na prática são turmas formadas em aspectos homogêneos, como levando em consideração a idade, buscando ajustamento no que diz respeito ao grau de proficiência dos alunos, levando os professores a acreditar que encontraram turmas uniformes, deixando de lado a proposta humanista. Outro fator que impede esse olhar com singularidade para os alunos é o número excessivo de alunos por turma.

Segundo Assunção e Oliveira (2009) as boas relações na realização do trabalho escolar tem sido o principal fato de satisfação no exercício do magistério, relações dos docentes construídas com os alunos, colegas, pais e funcionários.

Em termos quantitativos, o que se vê é um aumento excessivo das tarefas realizadas pelos trabalhadores que desempenham suas funções na escola, em contrapartida, há uma redução do número de efetivos. O que se vê é, na verdade, um paradoxo, há aumento de alunos nas escolas, cobra-se mais dos professores para além de suas atividades centrais, bem como dos demais servidores, e em contrapartida diminui-se o número de trabalhadores. Nesse contexto há que se analisar também os efeitos das tecnologias da informação, em que a informática educativa gerou novos postos de trabalho, embora tenha restringido o acesso às novas ferramentas apenas aos grupos especializados em ambientes informatizados.

3 INDICADORES DE SAÚDE EXPRESSAM O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DE TRABALHO

Há pesquisas que comprovam que os professores são considerados os profissionais com mais alto risco para o desenvolvimento de distúrbios vocais. Pelo menos um em cada três professores afirmam que ao ministrar suas aulas produz efeito vocal adverso. Conforme Assunção e Oliveira (2009) a sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental dos docentes.

Problemas em relação ao mal uso da voz, a falta de lazer, a culpa por as vezes não conseguir conduzir a sala como gostariam, a falta de recursos para realizar de maneiras satisfatórias suas aulas, e ainda os conflitos mais severos que ocorrem em sala de aula, os quais à vezes requer a interferência até mesmo física do professor, leva esses profissionais a um desgaste físico, emocional e psíquico muito grande, podendo gerar riscos que o leve ao adoecimento.

Portanto, verifica-se que muitas vezes o professor não consegue construir uma organização no trabalho possível de atender suas necessidades, causando-lhes sofrimento mental, tornando-o frágil, susceptível ao adoecimento. Assunção (2003); Dimitrov (1991) e Esteve (1999) afirmam que nas últimas décadas, os registros de licenças do trabalho por motivos de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificam a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas.

Ressalte-se, contudo, que os dados sobre afastamento do trabalho por doença não autorizam a estabelecer uma relação direta de tais problemas com o trabalho realizado pelos professores. No entanto, tais fatores são indicadores que permitem elaborar hipóteses. Podendo por vezes supor que a solicitação excessiva de forma urgente, teria impedido o professor reconhecer seu próprio limite, aumentando assim as chances de adoecer.

Na sequência Assunção e Oliveira (2009) apresentam os tipos de doenças que levaram ao maior número de afastamento dos professores, em Florianópolis - SC e Vitória da Conquista - BA foram distúrbios mentais os quais têm relação com o uso de medicamentos para depressão, ansiedade, episódios relacionados a agressão na escola, exposição a ruído elevado, entre outros fatores.

Por fim, quanto as consequências acerca do problema da intensificação do trabalho, tem-se que a causa a degradação do trabalho não só nos termos de qualidade do trabalho, mas também da qualidade do serviço produzido. Um dado relevante é que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos sobre o tema, está sempre relacionado a um conflito entre a vontade de "bem fazer" o trabalho e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a relação das políticas educacionais na intensificação do trabalho docente, não houve a intenção no presente esgotar o debate sobre o assunto, mas tão somente a partir do recorte de algumas das principais políticas que influenciaram o trabalho docente, bem como as dimensões e implicações decorrentes desse processo de intensa jornada que é posta para o professor. As contribuições de Assunção e Oliveira (2009) permitiram uma reflexão a respeito da prática docente, com um olhar para além das práticas centrais da sala de aula, já que os docentes são preparados para trabalhar com salas homogêneas, e quando se depara com a prática não raras vezes, tem dificuldade para trabalhar respeitando a individualidade de cada aluno enxergando-os como indivíduos.

Com fundamento nas contribuições dos autores conclui-se que diante do cenário atual ao professor é possível dizer que há um o reflexo imputado nas novas abordagens para seu trabalho, em que ele se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho, observa-se que existe uma atitude prescritiva dos gestores quanto as tarefas e conteúdos escolares, assim introduzem medidas de eficiência, provocando significativas mudanças, tanto no exercício de suas funções na escola como em sua própria saúde.

Por isso, defende-se que é importante entender ainda que de maneira embrionária o significado da intensificação do trabalho e suas consequências para saúde do professor é de fato algo que pode vir fazer a diferença na relação professor com aluno, professor com professor e professor com a sociedade, podendo assim contribuir inclusive com aulas de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A.A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de junho de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa, Brasília, DF, 7. fev. 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LEI nº 12.796,** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

DIMITROV, I. Neurological morbidity in teachers. **Folia Medica,** Provdiv, v. 33, n. 3, p. 28-35, 1991.

ESTEVE, J.M. **Malestar docente.** Barcelona: Paidós, 1999.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, balho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

MELCHIOR, J.-P. L'intensification du travail: une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In: LINHART, D. **Pourquoi travaillons-nous?:** une approche sociologique de la subjectivité au travail. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. p. 159-182.

TERSSAC, G.; LOMPRÉ, N. Pratiques organisationnelles dans les ensembles productifs: essai d'interprétation. In: SPERANDIO, J.C. **L'ergonomie face aux changements technologiques et organisationnels du travail humain.** Toulouse: Octarés, 1996. p. 49-66.

GT 08 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E ESCOLA

A FORMAÇÃO DO JOVEM APRENDIZ PARA O MUNDO DO TRABALHO EM ANÁPOLIS/GO

Ester de Oliveira[1] - UniEVANGÉLICA
Sandra Elaine Aires de Abreu[2] - UniEVANGÉLICA

Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A pesquisa tem como o objetivo geral analisar a relação entre trabalho, escola, e o jovem aprendiz, seus objetivos específicos constituem-se em explicar como a legislação brasileira normatiza o trabalho do jovem aprendiz, explicar como ocorre a formação deste jovem para sua inserção no mundo do trabalho, e neste contexto, analisar o que pensam os menores aprendizes sobre a relação entre a escola e o mercado de trabalho. Sua metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e a coleta de dados, complementada com a aplicação de um questionário aos aprendizes matriculados em uma Instituição Formadora na cidade de Anápolis GO. Por meio do levantamento realizado pode-se concluir que a Lei da Aprendizagem fornece aos jovens a oportunidade de inclusão social com o primeiro emprego desenvolvendo competências para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Lei da Aprendizagem. Mundo do trabalho. Jovem aprendiz.

Introdução

O presente estudo analisa a relação entre trabalho, escola e a Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, intitulada “Lei Da Aprendizagem”, que regulamenta o trabalho do menor, ainda em período escolar no Brasil.

De acordo com a Lei Nº 9.394 que prescreve as Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – Art. 1º e §2º:

[1] *Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA)– E-mail: esterdeoliveira.anps@gmail.com.*
[2]*Doutora em Educação pela Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG)– E-mail: sandraeaa@yahoo.com.*br

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p.1)

Diante disso, a pesquisa tem como o objetivo geral analisar a relação entre trabalho, escola, e o jovem aprendiz. E os objetivos específicos constituem-se em explicar como a legislação brasileira normatiza o trabalho do jovem aprendiz; explicar como ocorre a formação do jovem aprendiz para sua inserção no mundo do trabalho, e analisar o que pensam os jovens aprendizes sobre a relação escola e mercado de trabalho.

O artigo consiste em uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e a coleta de dados, foi complementada com a aplicação de um questionário aos aprendizes de uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem, possibilita aos adolescentes e jovens o ingresso ao mundo do trabalho, fornecendo capacitação teórica na cidade de Anápolis - GO. Em abril de 2019, sete aprendizes de 16 a 17 anos, responderam o questionário para presente pesquisa, os mesmos serão identificados da seguinte forma: "Aprendiz I"; "Aprendiz II"; "Aprendiz III"; "Aprendiz IV"; "Aprendiz V"; "Aprendiz VI" e "Aprendiz VII". Possibilitando assim, a análise das informações apresentadas pelos estudantes da Educação Básica que foram inseridos no mercado de trabalho por meio da Lei da Aprendizagem, observando suas impressões e experiências durante o programa, e como relacionam o cotidiano escolar com o mundo do trabalho.

1 **Aspectos legais da Lei da Aprendizagem: como a legislação brasileira normatiza o trabalho do jovem aprendiz**

É um desafio para o adolescente encontrar a primeira experiência profissional que o permita trabalhar em condições favoráveis ao seu desenvolvimento, e ainda, conciliar neste processo, os estudos.

Vista a demanda social e em virtude da crescente industrialização e indispensabilidade da qualificação de mão de obra, houve a necessidade de gerar emprego para adolescentes/jovens no Brasil e consequentemente, uma série de legislações para normatizar essa modalidade de trabalho.

Na década de 1940 surgem às primeiras regulamentações da Lei da Aprendizagem, permitindo a entrada do adolescente no mercado de trabalho, garantindo acesso à escola e a inclusão no processo de aprendizagem com vistas ao trabalho decente, por meio do Decreto-Lei n◦4.481 sancionado em 16 de julho de 1942, determina em seu art.1◦ que:

> Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nas escolas mantidas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI), um número de aprendizes equivalente a 5% no mínimo e 15% no máximo, dos operários existentes em cada estabelecimento e cujos ofícios demandem formação profissional (BRASIL, 1942).

No entanto, foi em maio de 1943 que se formalizou a obrigatoriedade da participação dos menores, nos cursos de aprendizagem caracterizando um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado de no máximo dois anos, além do mais, assegurando remuneração do salário mínimo hora e registro na carteira de trabalho, como se pode observar no capítulo IV do Decreto-Lei 5.452 de 1º de maio de 1943, no que diz respeito à proteção do trabalho do menor:

> Art. 428 § 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e freqüência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. § 2º Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora. (BRASIL, 1943)

O Decreto-Lei 8.622 de 10 de janeiro de 1946 estabelece propostas direcionadas ao seguimento comercial, ou seja, dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, ressaltando deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores, referindo-se a obrigatoriedade da contratação de aprendizes em estabelecimentos que possuem em seu quadro mais de nove de funcionários. (BRASIL, 1946)

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 7º, XXXIII, proíbe o trabalho dos menores de 18 anos incompletos em local insalubre, perigoso e na jornada noturna; e qualquer trabalho ao menor de 16 anos incompletos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos, um permissivo legal de cunho social-educativo, como uma forma de inserir o adolescente ao mercado de trabalho através do ensinamento de uma profissão técnica. (BRASIL, 1988)

Em seu artigo 227, a Constituição Federal/88, sintetizou todos os princípios protetivos ao adolescente, pois define:

> Art. 277. E dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligencia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Ainda, no que concerne ao direito a profissionalização e à proteção no trabalho, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo V também prevê, nos seus arts. 60 a 69, o direito à aprendizagem, dando-lhe tratamento alinhado ao princípio da proteção integral à criança e ao adolescente.

> Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.
> Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:
> I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho. (BRASIL, 1990, p. 48).

Enfim, alterando a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943, e regulamentando os artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, cria-se a lei nº10. 097 sancionada em dezembro de 2000, que segue em vigência até os dias atuais, garantindo ao menor o direito a profissionalização, seus direitos trabalhistas e previdenciários, esta é considerada uma das principais estratégias para erradicação do trabalho infantil e combate à evasão escolar no Brasil.

No ano de 2005 foi regulamentado o Decreto n° 5.598/2005, que motivou a elaboração do Manual da Aprendizagem pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Este “manual” foi criado para especificar a empresa o que é preciso saber para contratar o aprendiz, nele é estabelecido os parâmetros necessários ao fiel cumprimento da legislação, de forma explicativa e fácil compreensão, tendo sua primeira edição em junho de 2006. O referido Decreto foi revogado e substituído pela Portaria MTB n° 634 de 09 de agosto de 2018.

Este manual efetivamente une os aspectos relacionados ao programa de aprendizagem, especificando os direitos e deveres do empregador e empregado, dentre eles ressalta-se o direito ao salário mínimo-hora, em que deverão ser computadas no salário também as horas destinadas às aulas teóricas, o descanso semanal remunerado e feriados, ademais, a falta ao curso de aprendizagem pode ser descontada do salário, pois as horas dedicadas às atividades teóricas também integram a jornada do aprendiz, podendo ser descontadas as faltas que não forem legalmente justificadas (BRASIL, 2009).

A jornada de trabalho permitida é de no máximo seis horas diárias para aqueles que ainda não concluíram o ensino fundamental, aos que concluíram o mesmo permite-se jornada de até oito horas

diárias, prorrogações e compensações de horas são proibidas legalmente. As férias do menor deverão sempre coincidir com o período de férias escolares. (BRASIL, 2009)

Estipula ainda, enquanto dever do empregador conceder-lhes o tempo que for necessário para a frequência às aulas, e nenhuma atividade prática poderá ser desenvolvida no estabelecimento em desacordo com as disposições do programa de aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Mesmo com as alterações na Lei de Aprendizagem e a fiscalização do MTE, os índices de pobreza e desemprego entre os jovens brasileiros são alarmantes. (SOUZA, 2015) Diante desse quadro o MTE, juntamente com a sociedade civil organizada e o poder público, aprovaram o Plano Nacional de Aprendizagem Profissional (PNAP). O documento estabelece nove ações com o objetivo de ampliar e fortalecer a aprendizagem profissional no Brasil, ele terá vigência de 2018 a 2022, com a meta de alcançar um aumento de 10% anual no número de aprendizes admitidos em todo o País, utilizando como cálculo a quantidade de aprendizes admitidos de acordo com os registros do Ministério do Trabalho.

A Lei da Aprendizagem é um direito de jovens e adolescentes, tornando-se uma política pública de enfrentamento ao trabalho infantil, sob essa ótica, oferta à juventude um ambiente educacional associado à oferta de uma qualificação profissional assegurando, de fato, a aproximação da juventude com o mundo do trabalho e geração de renda.

2 A FORMAÇÃO DO JOVEM APRENDIZ PARA INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

É considerado aprendiz o adolescente ou jovem de 14 a 24 anos, que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio matriculado em curso de aprendizagem profissional e admitido por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados regidos pela CLT. Segundo o Manual da Aprendizagem:

> A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão-de-obra qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica (BRASIL, 2009, p.11).

As empresas devem possuir uma cota de aprendizagem que varia de 5% a 15%, por estabelecimento, e é calculado sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional, este contrato pode ter no máximo dois anos de duração. Vale ressaltar que em relação aos

aprendizes com deficiência, não se aplica o limite de 24 anos de idade para sua contratação. (BRASIL, 2009)

Durante o período de contrato o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática. A Lei estipula que a prioridade da capacitação teórica dos aprendizes deve ser atribuída aos Serviços Nacionais de Aprendizagem ministrados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) ou Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). E, subsidiariamente, às Escolas Técnicas de Aprendizagem e às Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL) que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). (BRASIL, 2009)

O Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem (CONAP) foi concebido com base nas diretrizes legais da educação profissional e tecnológica e em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), tendo como principal objetivo orientar as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, definidas no art. 8º do Decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005, e direcionar a elaboração dos programas de Aprendizagem Profissional. (BRASIL, 2009)

A aprendizagem profissional é dividida em arcos ocupacionais, tratam-se de agrupamentos de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares. Cada um dos Arcos pode abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo assim uma formação mais ampla, de forma a aumentar as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a.

Nesse sentido, a descrição dos arcos de ocupações para jovens servirá como elemento orientador e facilitador do processo de qualificação dos jovens para inserção no mercado de trabalho, alguns exemplos de Arcos Ocupacionais são: Auxiliar de Alimentação: preparo e serviços; auxiliar de produção industrial; comércio e varejo; logística; ocupações administrativas; práticas bancárias; telemática; telesserviços; turismo, entre outros.

Ainda de acordo com o Manual de Aprendizagem, a formação técnico-profissional deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes. O objetivo é proporcionar ao aprendiz uma formação profissional básica. (BRASIL, 2009)

As Instituições que ministram as Capacitações Teóricas aos aprendizes além de cumprir com os requisitos específicos exigidos pelos CMDCA, devem cumprir os pré-requisitos básicos previstos no art. 91, parágrafo único, do ECA: Oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança; apresentar plano de trabalho compatível com os princípios do ECA; estar regularmente constituída para ministrar a aprendizagem; ter em seus quadros pessoas idôneas, com reconhecida habilidade profissional para tratar de assuntos relacionados à aprendizagem profissional. (BRASIL, 1990)

Essa formação realiza-se em programas de aprendizagem organizados e desenvolvidos sob orientação e responsabilidade de instituições formadoras legalmente qualificadas:

> O objetivo principal da utilização dessa metodologia, considerada uma inovação no que diz respeito à formação adequada a quem inicia sua trajetória profissional, consiste nas possibilidades de vivências práticas dos beneficiários em mais de uma ocupação dentro da mesma organização, enriquecidas pela troca de experiências entre os aprendizes contratados por diferentes empresas. (BRASIL, 2009, p.15)

Em contrapartida, o aprendiz deverá ser assíduo e pontual, cumprir as atividades que lhe forem atribuídas com dedicação e respeitar as normas da empresa. O desempenho insuficiente ou a não adaptação as atividades do programa podem gerar a rescisão antecipada do contrato de aprendizagem, e naturalmente o mesmo também poderá ser instinto à pedido do aprendiz. (BRASIL, 2009)

A Lei de Aprendizagem além de proporcionar aos jovens uma experiência profissional, ela reforça vínculos entre a educação e o trabalho, reduzindo a evasão escolar e o índice de desemprego, nesse sentido, desenvolve-se competências para o mundo do trabalho, pois o programa reconhece a importância da escolaridade, estipulando como condição a continuidade na formação escolar, dito que na ausência injustificada na escola que implique perda do ano letivo o contrato de trabalho é reincidido.

Relativa à supervisão dos programas e das entidades formadoras, que agora ficam sob responsabilidade da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), que deverá basear-se na Classificação Brasileira de Ocupações para verificar se os programas atendem aos objetivos dos ofícios que se propõe a ensinar. Os programas de aprendizagem deverão ser elaborados conforme o Catálogo Nacional dos Programas de Aprendizagem. Este Catálogo é uma das inovações, sua meta é direcionar a elaboração dos programas de aprendizagem profissional, especificando os requisitos de idade, escolaridade, carga horária dos cursos, complexidade técnica da formação e descrição do ofício. Quem elabora os programas são as entidades formadoras, mas com supervisão, orientação e aprovação da SPPE. (SOUZA, 2015)

Os programas de aprendizagem possuem relevância para o desenvolvimento social e econômico do país, e efetivamente na vida de muitos jovens, pois, além das práticas aprendidas nos ambientes laborais, os jovens adquirem a oportunidade de um convívio social pleno, que favorecem seu desenvolvimento.

3 O QUE PENSAM OS JOVENS APRENDIZES SOBRE O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM E COMO ESTABELECEM A RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA

O questionário foi aplicado para aprendizes do Arco Administrativo matriculados em uma Entidade Capacitadora Sem Fins Lucrativos, na cidade de Anápolis-GO, com objetivo de verificar o que pensam os jovens aprendizes do programa no qual estão inseridos.

O contrato desses jovens estabelece carga horária de quatro horas diárias destinadas às atividades teóricas e práticas, cuja proporção é prevista no contrato. A turma analisada em questão está composta de 23 aprendizes matriculados, estes com faixa-etária de 15 à 20 anos, dentre eles, seis concluíram o ensino médio e 17 estão em período escolar. Dos jovens entrevistados 85% possuem 16 anos e 15% 17 anos, entre eles, também 85% estudam em escola pública cursando o 2º ano do ensino médio, 15% em escola conveniada cursando o 3º ano do ensino médio.

A faixa-etária utilizada na pesquisa é caracterizada como um período de transição para a vida adulta, isto é, um período de tomada de decisões. Segundo Alves (2007, apud SANTOS; CUNHA, 2013), há os que a associa a juventude a problemas, como delinquência, comportamento de risco e marginalidade; e os que a consideram como possibilidade para novo e transformação social. Nesse sentido as mudanças relatadas pelos aprendizes são positivas.

Ainda, vale ressaltar que, esses aprendizes ao responderem o porquê optaram pelo programa de aprendizagem 57% assinalaram a opção referente à possibilidade de ingressar/preparar para o mundo do trabalho, 15% que recorreram ao programa para complementar à renda familiar e 28% informaram as duas opções, além de ingressar/preparar para o mundo do trabalho escolheram o programa para complementar a renda familiar. Entende-se que, esses jovens como trabalhadores assalariados visam à melhora da situação socioeconômica em que se encontram, este aspecto é relevante, pois reforça que a prioridade do programa é o atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social.

É notória a necessidade de a escola preparar os alunos para a vida, pois o contexto atual mudou, e as necessidades do mercado de trabalho também. Com essas mudanças no mercado de trabalho,

percebe-se que, o que diferencia o bom profissional não é seu "perfil acadêmico perfeito", mas sim as competências socioemocionais, "é isso que as empresas mais valorizam atualmente, segundo apontam os especialistas em capital humano. E as escolas têm o desafio de desenvolver essas competências nos alunos" (ALLAN, 2015, p.49). E nesse contexto a legislação brasileira assegura ao jovem o desenvolvimento dessas competências em sua formação inicial, desde a educação infantil, perpassando pelo ensino fundamental e médio, como relata o seguinte trecho da Base Nacional Comum Curricular, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

> Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p.5)

No entanto, ao questionar os jovens se a escola em que estudam apresenta alguma formação/fornece conhecimentos que o auxilie/prepare para o mundo do trabalho 57% responderam que não e dentre as justificativas dadas pelos mesmos ressalta-se: "estão mais focados em vestibulares". (APRENDIZ I, 2019); "Por falta de recursos" (APRENDIZ VII, 2019); "A maioria das aulas não forma pessoas, só gera conhecimento que querendo ou não, não vai ajudar muito o ser humano a ser alguém bom." (APRENDIZ VI, 2019)

Infere-se que a maioria dos jovens acreditam que não recebem formação que os prepare para o mundo do trabalho na educação, contradizendo os objetivos previstos na legislação brasileira, observando assim a indispensabilidade de mais clareza e nesse sentido a valorização das competências.

Os jovens que assinalaram "sim" a esta pergunta correspondem a 43% e apresentaram como justificativa os seguintes argumentos: "porque o ensino e muito bom" (APRENDIZ II, 2019); "Tenho aulas de introdução no mundo do trabalho uma aula por semana" (APRENDIZ IV, 2019) e "Conhecimentos como matemática ajudam em administração, por exemplo, entre outras matérias e áreas de trabalho". (APRENDIZ V, 2019).

A educação deve levar em consideração todas as potencialidades dos indivíduos, principalmente, observando que estes princípios devem orientar as reformas educacionais e a prática pedagógica em sala de aula e "acima de tudo, inspirar a prática cotidiana de todos os gestores e professores nas escolas". (ALLAN, 2015, p. 61).

Outro aspecto analisado na aplicação do questionário é se o trabalho do jovem atrapalha sua vida escolar, 71% deles responderam que não e apresentaram justificativas semelhantes, como: “consigo “separar” os dois tranquilamente” (APRENDIZ III, 2019); “Consigo lidar tranquilamente com os dois” (APRENDIZ IV, 2019); “Estudo de manhã e trabalho a tarde então não me atrapalha” (APRENDIZ V, 2019); “Porque eu consigo conciliar os dois, reservando um tempo para focar mais nos estudos” (APRENDIZ VII, 2019).

Os 28% restantes que assinalaram a alternativa sim e justificaram que o trabalho atrapalha porque: “É cansativo e querendo ao não me sobrecarrega a minha vida” (APRENDIZ VI, 2019) e “Pois o tempo disponível é bem menor” (APRENDIZ I, 2019).

> A realidade investigada revela mais do que dificuldades de permanência na escola, ela explicita o papel silencioso de uma escola reprodutora das relações do capital. A escola se torna mediadora do mercado de trabalho, imprimindo a concorrência e competição para diminuir custos com a força de trabalho dos jovens. (SANTOS; CUNHA, 2013, p. 138)

Em sequência a análise do questionário aplicado, 100% dos aprendizes afirmaram que houve mudanças em sua vida a partir do ingresso no Programa de Aprendizagem, e dentre essas mudanças ressaltaram: “amadureci muito, criei mais responsabilidade e tive mais independencia” (APRENDIZ I, 2019); “Mais responsabilidade” (APRENDIZ III, 2019); “responsabilidade” (APRENDIZ IV, 2019); “Tenho dinheiro, responsabilidades e conhecimento, e uma rotina diferente” (APRENDIZ V, 2019); “No terço de convivencia com pessoas, mais maturidade e responsabilidade” (APRENDIZ VI, 2019) e “Exige mais responsabilidade, com prometimento. Lidar com administração do dinheiro e tempo para lazer e estudar” (APRENDIZ VII, 2019).

A respeito da utilização dos conhecimentos adquiridos na Capacitação Teórica fornecida pelo Programa de Aprendizagem 71% informaram que utilizam no trabalho esses conhecimentos como: “No dialogo com o cliente principalmente”, (APRENDIZ I, 2019); “Para aprimorar e evoluir” (APRENDIZ II, 2019); “Colocando em prática quando necessário” (APRENEDIZ III, 2019); “Depende do momento uso para agir da melhor forma” (APRENDIZ IV, 2019); e “Para a parte administrativa, planilhas, lidar com pessoas e etc.” (APRENDIZ VII, 2019). Entre eles, 29% afirmaram que não utilizam no trabalho conhecimentos adquiridos na capacitação teórica.

Ademais, foi perguntado aos aprendizes qual a importância do programa de aprendizagem para suas vidas e os mesmos relataram que: “Ele me disponibiliza aprendizado e disponibiliza tempo para fazer outras coisas” (APRENDIZ I, 2019); “Tem uma grande importância pos me proporciona

experiência" (APRENDIZ II, 2019); "Me ajudar a ingressar no mundo do trabalho e a crescer profissionalmente". (APRENDIZ III, 2019); "Crescer cada vez mais no mundo do trabalho e ter conhecimento em algumas áreas". (APRENDIZ IV, 2019); "É muito importante para garantir conhecimento profissional e experiência" (APRENDIZ V, 2019) "Ele me dispõe um emprego e me ajuda financeiramente, e contribui no meu currículo." (APRENDIZ VI, 2019) e "Importante para mostrar caminhos que posso seguir e de uma grande oportunidade" (APRENDIZ VII, 2019).

A análise do questionário revelou constantes erros de ortografia nas respostas das questões, uma contradição, uma vez que, as empresas buscam profissionais com o seguinte perfil: possuir domínio da língua portuguesa trabalho em equipe, proatividade, saber ouvir o próximo, flexibilidade, atitude, manter um bom relacionamento com os colegas de trabalho, incluindo a chefia iniciativa e boa comunicação, tais competências comportamentais são essenciais para o mercado de trabalho, e diferencia um bom profissional, pois, "as empresas buscam o ser integrado" (ESTEVENS, 2014 apud ALLAN, 2015, p.51).

Nesse sentido, competência pode ser definida como: "Conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e aptidões que possibilitam maior probabilidade de obtenção de sucesso na execução de determinadas atividades" (CATHO apud ALLAN, 2015, p. 51-52), assim, reforça-se o papel essencial da escola na formação do sujeito, pois falhas em sua formação básica interferem diretamente em sua vida fora da escola, dito isso, há importância de formar alunos para vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição da Aprendizagem no Brasil possui notável contribuição para a história do país, pois nenhum outro programa oferece tantas garantias e proteções aos adolescentes.

Com base no levantamento realizado na presente pesquisa, conclui-se que a Lei da Aprendizagem fornece aos jovens a oportunidade de inclusão social por meio do primeiro emprego, além de desenvolver competências para o mundo do trabalho. Nota-se a forma como os cursos de aprendizagem devem ocorrer, a importância do cumprimento da Lei de Aprendizagem, o tempo do contrato e a vinculação do programa à frequência obrigatória na escola.

Outro aspecto relevante é a formação teórica do aprendiz, que gera oportunidades e desperta o interesse intelectual nos jovens, preparando-os para o mundo do trabalho, cumprindo com os objetivos da aprendizagem "a proposta da aprendizagem, é de formar e lapidar os aprendizes de acordo com as

necessidades do mercado, mas em um ritmo adequado, que atinja todas as possibilidades de aprendizagem do jovem." (SOUZA, 2015, p.5)

Portanto, os jovens têm a oportunidade de inclusão social com o primeiro emprego e de desenvolver competências para o mundo do trabalho, enquanto os empresários têm a oportunidade de contribuir para a formação de futuros profissionais.

Diante disso, ressalta-se o que pensam os jovens aprendizes sobre o programa de aprendizagem, pois, o questionário aplicado revela o quão significativo faz-se o programa em suas vidas, além de esclarecer como se dá a relação entre o trabalho e a escola, bem como, reforça que por meio da lei da aprendizagem o jovem pode se descobrir profissionalmente, desenvolvendo competências para atuar na dimensão mais adequada às suas qualidades e aptidões.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Luciana. **Escola.com.** Como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática; Figurati, Barueri/SP, 2015. Cap. 2

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: fev. 2019

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.4048, de 2 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: fev.2019

BRASIL. **Decreto nº 5.598/2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da União, 2005.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: fev. 2019

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943**. Dispõe sobre à proteção do trabalho do menor. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: fev.2019

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Lei da Aprendizagem Brasília/DF, T2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Manual da aprendizagem:** o que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz. 3. ed. Brasília: MTE, SIT, SPPE, ASCOM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: nov. 2019.

SANTOS, Maria Luana de Medeiros; CUNHA, Marion Machado. Juventude entre a escola e o mercado de trabalho: o suor de meu trabalho é o impedimento de minha formação escolar. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.4, n.1, p. 138 - 148, mar. – jul. 2013. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1171. Acesso em: out/2018.

SOUZA, J. P. de. (2015). Apontamentos históricos da educação profissional brasileira: a Lei de Aprendizagem n◦10.097/2000 e suas influências. **Revista HISTEDBR On-Line, 15** (63), 45-63. https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641171. Acesso em: fev/2019.