

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 53

Ano 20

Volume 05 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 nº53 – vol. 05 – Educação – 59p. (junho – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Kauana Melo et al – A Universidade e a sua relação com a extensão e a formação humana emancipatória	04
02	Kênia Alexandra Batista Gonzales Tapper e Ademilson Batista Paes – A formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT): algumas reflexões	11
03	Leandro dos Santos et al – A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação superior: o caso dos Institutos Federais	18
04	Marilza Machado Barão Gallois e Claudete da Silva de Lima Martins – Formação acadêmico-profissional e saberes docentes para inclusão: o que a literatura nos diz?	26
05	Matheus Souza Bortolotto e Sandra Maders – Intercultura e Pluralidade como instrumentos no processo de Formação Inicial de Professores	33
06	Micheli Leal Hoinacki e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi – O estado de conhecimento dos projetos de contação de história em espaços educacionais	40
07	Naiuria Rodrigues da Silva – Neoliberalismo e políticas educacionais: uma análise crítica da reforma do ensino médio	47
08	Vanessa Coelho de Andrade e Nilton Vieira Junior – O papel do Direito na escola e sua importância na formação cidadã	54

A UNIVERSIDADE E A SUA RELAÇÃO COM A EXTENSÃO E A FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA

Kauana Melo¹

Julia Pedroni²

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva³

Nilda Stecanela⁴

Resumo

O objetivo do texto busca discutir o papel da universidade contemporânea na sua relação com a extensão, com vistas a uma formação humana emancipatória. Resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica que teve como fonte de análise as obras de Paulo Freire (1983, 2002, 2013a, 2013b, 2022). O *corpus* da pesquisa é composto pelos conceitos de universidade, extensão, conscientização e emancipação, os quais transversalizam a obra do autor referência do estudo. O argumento do texto defende uma formação universitária em uma dimensão humana e emancipatória, potencializada pela extensão, em contraposição às concepções de mercantilização e objetificação das carreiras.

Palavras-chave: Universidade. Extensão. Emancipação.

Abstract

The objective of this text seeks to discuss the role of the contemporary university in its relationship with extension, with a view to an emancipatory human formation. It is the result of a qualitative and bibliographic research that had as its source of analysis the works of Paulo Freire (1983, 2002, 2013a, 2013b, 2022). The corpus of the research is composed of the concepts of university, extension, awareness and emancipation, which transversalize the work of the reference author of the study. The argument of the text defends a university education in a human and emancipatory dimension, enhanced by extension, in opposition to the conceptions of commodification and objectification of careers.

Key words: University. Extension. Emancipation.

Introdução

O texto aglutina duas pesquisas em andamento que tratam do papel da universidade e sua relação com a educação como ato político, bem como sobre o papel político do professor. Com o **objetivo** de promover uma discussão sobre o papel da universidade contemporânea na sua relação com a extensão, com vistas a uma formação humana emancipatória.

A formação universitária, vem enfrentando uma crise em diferentes âmbitos inseridas em um espaço-tempo de mudanças estruturais, sociais e políticas significativas. No último período o ensino superior brasileiro sofreu continuados cortes bilionários, bem como, foi vítima de uma ofensiva neoliberal que aprofundou a mercantilização da educação de forma ampla. A relação entre a mercantilização e a formação universitária se dá devido ao fato de que o processo que torna a educação em produto mercadológico retira, por completo, a possibilidade de construção de uma formação universitária emancipatória e transformadora que servirá de auxílio para a construção de um projeto de nação pautado na soberania nacional, na justiça social e política a partir do

¹ Universidade de Caxias do Sul

² Universidade de Caxias do Sul

³ Universidade de Caxias do Sul

⁴ Universidade de Caxias do Sul

compromisso social da Universidade, por intermédio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Da mesma forma, os desafios da universidade contemporânea estão diretamente relacionados com a lógica de uma formação humana cada vez mais distante da conscientização e da emancipação - conceitos que serão expostos no decorrer do estudo -. As constantes mudanças em um contexto econômico, social, político e cultural instável agudizam as dificuldades enfrentadas em direção a uma transformação social que tenha como ponto de partida a educação. É nesse sentido que a relação entre a Universidade e a formação humana emancipatória toma forma, haja vista que a superação da crise enfrentada pelo ensino superior significa, de igual modo, a possibilidade de sujeitos críticos na construção de uma sociedade emancipadora.

Por meio de uma **pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica**, o corpus do estudo teve como **fonte de análise** as seguintes obras de Paulo Freire (1968, 1996, 1979, 1992), relativamente aos conceitos de universidade, extensão, conscientização e emancipação, os quais transversalizam a obra do autor referência do estudo.

O **argumento** mobilizador das reflexões aqui apresentadas circunda pela necessidade de avivar a luta por uma formação universitária em uma dimensão humana e emancipatória em contraposição à lógica pragmática e mercantil que considera a educação como um negócio e objetifica as carreiras universitárias segundo os interesses do mercado.

Com base no exposto, o texto, além desta introdução, é organizado em duas seções - A formação humana emancipatória rastreada na obra de Paulo Freire; Universidade, formação universitária e curricularização da extensão - as quais são seguidas das conclusões e das referências.

A formação humana emancipatória rastreada na obra de Paulo Freire

Paulo Freire não foi apenas um dos maiores pensadores brasileiros sobre a educação, mas também, a partir de seus estudos contribuiu de forma significativa no âmbito das ciências sociais. À vista disso, a práxis preconizada por Freire é baseada no diálogo entre educador e educando onde os saberes não se sobrepõem uns aos outros, o autor anuncia (2013a, p.44) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Ademais, a práxis diz respeito “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2010, p. 398). Desse jeito, compreende-se que a possibilidade de transformação através da práxis permite entender a educação como ato político. Ainda de acordo com Rossato (2010), isso se dá, pois, toda ação educativa é considerada política, considerando que é impossível ser neutro neste processo, haja vista que há apenas duas opções: disponibilidade para a mudança social ou a indisponibilidade. De forma análoga, o sujeito deveria estar inserido neste mesmo contexto de impossibilidade da neutralidade, haja vista que toda escolha é definida por uma ideologia, neste caso, é a ideologia dominante que produz a alienação de um sujeito acrítico. À vista disso, o sistema capitalista impõe escolhas que são permeadas da sua ideologia, a ausência do pensamento crítico nas instituições e o avanço do pensamento conservador são exemplos de ações consideradas neutras, mas que na verdade reproduzem as ideias neoliberalistas.

Assim, entende-se que o sujeito apenas compreenderá a importância de fugir da neutralidade, bem como, de ocupar uma posição de agente de transformação social a partir do processo de conscientização, o qual é um aspecto central e fundamental na obra de Freire. De acordo com Freitas (2010, p.116), a conscientização pode ser descrita como “processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social”. Ou seja, pode-se entender que a conscientização permite que os indivíduos possam ser ativos em seu processo de formação humana em direção a transformação social, mas sem

desconsiderar o fato de que estão inseridos em uma coletividade que é encharcada por aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais. Além disso, destaca-se que Paulo Freire aponta em *Pedagogia da Autonomia* (2002) que a conscientização é uma tarefa histórica na luta contra o neoliberalismo e suas mazelas. Logo, é uma tarefa que visa a formação humana integral e emancipatória, ou seja, é uma tarefa política.

Todavia, vale ressaltar que esta formação humana possui algumas características específicas, principalmente, no que diz respeito sobre o papel que os homens e as mulheres ocupam na obra freireana: são sujeitos compreendidos como inacabados, mas que são/estão conscientes de seu inacabamento, permitindo que a partir disso possam ser-mais. Porém, o autor ressalta que a perspectiva de ser-mais acontecerá através das relações do sujeito com o mundo e com os outros. À vista disso, Freire destaca que a busca por seu lugar no mundo e uma possível conclusão “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objeto de outras consciências” (2013b, p. 24); isto é, para uma formação humana emancipatória não cabe a individualidade, qualquer movimento de transformação social se dará de maneira coletiva. Ainda, Freire postula que é a partir do processo de conscientização que os homens e mulheres serão “capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos [...]” (2002, p. 28).

Da mesma forma, o pensamento freireano pontua que o sujeito deve ser o protagonista de sua própria história, mas também

deve ter como objetivo atingir o patamar intelectual e cognitivo de saída do estado de menoridade; para isso, deve insurgir-se e desinstalar-se da estreita e intransitiva consciência mágica – coisificada e subjugada – para uma consciência libertadora, crítica, pensante e problematizadora, que permita o enfrentamento da realidade opressora. (Oliveira, Fortunato e Abreu, 2022, p. 8).

Do mesmo modo, a emancipação refere-se a libertação de homens e mulheres da opressão que sofrem. Na obra de Freire, pode-se perceber a emancipação como um processo de libertação das opressões e das dominações sociais impostas. É nesse sentido que Freire postula uma pedagogia que permite a transformação dos sujeitos a partir da grande tarefa humanística destes: libertar-se a si e os opressores (Freire, 2013a, p. 31). Portanto, pode-se entender que não basta apenas a libertação dos oprimidos para a construção de uma nova realidade, é preciso a libertação de todos: opressores e oprimidos.

Por conseguinte, compreende-se que a formação humana emancipatória é aquela que bebe dos conceitos de Freire, mas também, que está inserida em processos de diálogo e emancipação, como por exemplo: espaços de educação popular, movimentos sociais e outros espaços que estimulam o pensamento crítico e, também, clamam pela chamada ação-reflexão: o saber e fazer reflexivo. A partir disso, o indivíduo de sua própria ação possui uma posição de fato consciente perante os desafios e os problemas impostos na sociedade.

Ademais, Freire em *Pedagogia da Indignação* (2010) - uma obra póstuma do pensador - apresenta que a “é a constante formação do ser humano que, a cada tempo, momento e situação, coloca-se como aprendiz e agente de modificação” (Araújo, Nascimento e Silva, 2017, p. 77). Nesse sentido, o autor coloca a educação como peça primordial para a transformação de homens e mulheres em sujeitos críticos e históricos, mas que precisa ser realizada em comunhão com os demais setores e instituições.

Portanto, destaca-se a importância de uma formação universitária não só baseada nos preceitos de Freire, mas, que considere o contexto histórico atual. Nos últimos tempos, a Universidade e Freire foram uns dos principais alvos de ataques do capitalismo e da avalanche mercantilista que toma conta da educação brasileira, principalmente, da educação superior, por promover o pensamento crítico. Além disso, vale ressaltar que a Universidade representa uma potência maior de ameaça para o neoliberalismo e conservadorismo - uma face do avanço do totalitarismo. Ainda, Freire destaca que a Universidade possui um papel de extrema significância na diminuição dos muros entre a academia e a comunidade possibilitando que o povo se aproxime de um espaço considerado por muitos como privilegiado. Contudo, evidencia-se que uma formação humana emancipatória contemporânea depende, em grande medida, da indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão que deve estar presente nos espaços de ensino e aprendizagem, primordialmente, nos espaços universitários.

Universidade, formação universitária e curricularização da extensão

A Universidade é uma instituição social que está implicada em um espaço-tempo de mudanças políticas, sociais e estruturais significativas. À luz de Romão (2013), o motivo pelo qual essa instituição está tão suscetível às mudanças se dá pelo fato de ser “mantida pelos recursos da formação social a que pertence e que, portanto, em contextos de crise, sofre imediatamente as repercussões das depressões econômicas e políticas”. Isso quer dizer que, em muitos casos, a Universidade está condicionada à venda do conhecimento ao invés da construção e produção dele em determinados contextos econômicos e políticos.

Um dos principais autores contemporâneos que trata sobre os desafios da universidade contemporânea é Boaventura de Sousa Santos que em seu “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade” (2004), reafirma a existência de três crises dentro da universidade: a crise da hegemonia - que, de acordo com o autor, era resultado do conflito entre as funções tradicionais da universidade e as funções contemporâneas -; a crise da legitimidade - devido ao fato de a universidade não ser mais a instituição que produz conhecimento, isso se dá pela mercantilização da educação, mas também, pela incapacidade em muitos casos de se reinventar -; e a crise institucional - que evidencia a contradição entre uma universidade que deve estar pautada no desenvolvimento nacional através da pesquisa, ensino e extensão e uma universidade que visa apenas o lucro e a formação de estudantes visando a manutenção do *status quo*. Entre as três crises anunciadas pelo autor, nota-se que a crise institucional é a que mais se agravou e se agrava nos últimos anos.

À vista disso, o autor aponta a necessidade de uma reforma universitária que tenha como norte um projeto nacional de desenvolvimento que contemple todos os setores estratégicos para a soberania do país. Essa ideia vai de encontro com aquilo que Darcy Ribeiro (1976) postula, para ele, a universidade é uma necessidade social e deve estar atrelada aos domínios dos saberes científicos, tecnológicos e humanísticos. Da mesma forma, uma reforma universitária pode permitir que esse espaço esteja mais preparado para os avanços neoliberais, pois também deve pensar maneiras para que as crises mencionadas anteriormente não continuem fragilizando-a. Destaca-se, ainda, que a transformação da universidade não pode e nem deve ser realizada por apenas um setor social, mas sim, por todas as forças sociais disponíveis e interessadas, já que uma reforma universitária deve estar atrelada às reformas do Estado.

Apesar da necessidade de todas as forças sociais estarem inseridas em uma possível reforma universitária, é evidente que o início desse processo acontecerá a partir dos estudantes universitários, como força propulsora e instigadora de debates sociais. Para tanto, é necessário que a formação universitária seja construída para esse viés. Em consonância com o apresentado na seção anterior, Freire entende o sujeito como inacabado e inconcluso, e confere a educação como possibilidade de transformação, isto é, aponta que ações educativas críticas podem permitir ao educando a perspectiva

de não se conformar àquilo que lhe é imposto pelo sistema. Nesse sentido, Freire evidencia a importância da liberdade como objetivo principal para a formação humana. Contudo, esta libertação dependerá diretamente da conscientização que servirá de caminho para a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a tríade pesquisa, ensino e extensão possui papel fundamental na emancipação dos sujeitos. A extensão universitária parte da tentativa de criar vínculos com a comunidade, é um processo de romper com os muros da institucionalização e do academicismo em um país onde as universidades-indústrias (Pedde e Imperatore, 2015), egem a formação tecnicista com cunho profissionalizante. Para Paulo Freire, a extensão é a comunicação entre a academia e a sociedade, com uma perspectiva humanista na integração de novos saberes, longe de persuadir ou domesticar os homens e as mulheres. A extensão é a luta pela construção de novos conhecimentos mediado pelo conhecimento científico e pelo conhecimento popular, pela conscientização e formação humana emancipatória em universidades com concepções assistencialistas e mercantilistas que tratam a curricularização como uma invasão cultural. Dessa forma, Botomé (1996) defende:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (Botomé, 1996)

Uma das principais atribuições da curricularização da extensão é a rega da conscientização tanto da comunidade acadêmica, quanto da sociedade. Isso pois Freire, em *Conscientização* (2022), afirma que os homens e as mulheres são capazes de se conscientizar e de desvelar a realidade quando entram em contato com a realidade social e política de onde partem.

A consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora”. (Freire, 2022)

Dessa forma, a formação humana emancipatória está atrelada fortemente à conscientização já que quanto mais conscientizados, mais desvelamos a realidade e, assim, mais humanos nos transformamos. Pela conscientização, capazes de conhecer e de desvelar a realidade, homens e mulheres, tornam-se conscientes das opressões e desigualdades presentes na sociedade, assim, podendo intervir no mundo em busca da transformação social e da libertação dos oprimidos, ou seja, se emancipam.

Para que a emancipação ocorra, é preciso que a dialogicidade se faça presente dentro da extensão. É na troca de saberes, de gestos e de palavras que somos capazes de aprender.

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (Freire, 1983).

Ou seja, a comunicação é essencial para o processo de emancipação pois, com ela, é possível se perceber além de um indivíduo único e autônomo, mas como um indivíduo pertencente a uma rede de relações e de ações que se compõe e que se completa. Não há como viver e sobreviver sozinho, a conscientização e, portanto, a luta pela libertação é comunitária.

A extensão universitária precisa passar por diversos obstáculos, principalmente nas escolas-universidades vistas como indústrias, onde a extensão é admitida com caráter assistencialista ou mercantilista (Pedde e Imperatore, 2015) em que a comunidade fora da Universidade não possui saberes e precisa dos educandos para aprender. Como diz Silva (2013, p. 120)

A prática histórica da extensão tem origem na concepção de universidade detentora do saber, único, verdadeiro, iluminado, que, por um lado, deveria ser transferido à população e, por outro, deveria ser colocado para assistir à população com o provimento de algum serviço. Esses modelos conceituais e institucionais receberam críticas e formulações de alternativas para o surgimento de uma extensão universitária mais engajada, dialogada e próxima da população excluída. As novas proposições pressupõem uma ação processual e contínua, não pontual, em que o conhecimento científico interaja com os demais saberes da população, em um diálogo permanente, visando à produção de conhecimentos e à apropriação para a resolução de problemas concretos das pessoas e de suas organizações. (Silva, 2013, p. 120)

Não obstante, além do caráter assistencialista que é creditado à curricularização da extensão, ela ainda é tida muitas vezes como invasão cultural na comunidade. “Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. (Freire, 1983, p. 22). A intenção da extensão é a troca, a dialogicidade entre os saberes populares e científicos, entretanto, o isolamento entre comunidade e Universidade reforça o binarismo entre os ambientes e o papel histórico que as universidades cumprem enquanto instituições elitistas que não dialogam com as demandas e problemáticas da sociedade.

Portanto, a extensão universitária aclamada por Freire não parte de concepções rasas e reducionistas, que não enxergam a Universidade como parte da comunidade e que a reduzem em seus saberes e ideias. A extensão universitária é a declaração política da integração de saberes e de pessoas, da conscientização para a libertação dos homens e das mulheres. É o vínculo humano para a emancipação.

Considerações finais

À luz do exposto, pode-se afirmar que existe uma relação significativa entre a Universidade, a extensão e a formação humana emancipatória. De certa forma, Boaventura de Souza Santos consegue descrever essa relação de forma significativa quando ao apontar a necessidade de uma reforma universitária preconiza que a extensão deve ser um ponto de análise profunda já que ela pode possibilitar às universidades “uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.” (Santos, 2004, p. 73).

Ou seja, é evidente o papel que a Universidade exerce na sociedade. Este papel deve estar conectado com um projeto de desenvolvimento que construa a soberania nacional e que permita a transformação social e que reduza as desigualdades. Porém, isso só será possível através de políticas de extensão respaldadas pelas ideias de Paulo Freire que pressupõe esta como uma troca de conhecimentos entre a academia e as classes populares.

No entanto, as novas faces do neoliberalismo fortalecidas pelo avanço do conservadorismo e pela repulsa ao pensamento crítico nas Instituições de Ensino impossibilitam que o papel suposto da Universidade e da extensão seja atingido de maneira plena. Ainda, esta ideia repulsante não permite a constituição de sujeitos críticos e, de fato, não possibilita a formação humana emancipatória mencionada neste texto.

De fato, a condição da relação entre a Universidade, a extensão e a formação humana emancipatória é demasiada frágil no contexto brasileiro. Contudo, é a sua estruturação e fortalecimento que promoverá transformações sociais significativas e, conseqüentemente, consolidará a democracia e a autonomia das Universidades, bem como, assegurará uma formação humana emancipatória nesse espaço tão importante.

Não obstante, é preciso ver a extensão longe do binarismo dos conhecimentos, onde nem o conhecimento científico e nem o conhecimento popular seja um mais importante que outro, mas que eles se complementem e sejam alavanca para a conscientização da realidade. Pelo diálogo, a prática da extensão nos leva a criar relações com a comunidade, a tecer teias de saberes e a percepção do senso de comunidade, sendo possível a luta pela transformação social para todos.

Ademais, é importante que a extensão universitária seja feita pelo diálogo já que ela não é uma invasão no território de outro, ela é um projeto social e político de construção da consciência da realidade e da emancipação entre vários sujeitos que compõem os espaços comunitários, é a união dos homens e das mulheres pela sua liberdade. A extensão universitária é o esperar pela transformação social e pela mudança. “É possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas”. (Gadotti, 2002).

Referências

- ARAÚJO, Adálcio Carvalho de; NASCIMENTO, Emeli Malaquias & SILVA, Franceline Rodrigues. A perspectiva da formação humana integral de Paulo Freire e as suas contribuições para a educação de jovens e adultos. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, p. 65-84, jan-abr, 2017.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: O equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes; São Carlos, SP; Ed. da universidade federal de São Carlos; Ed. da Universidade de Caxias do Sul/RS, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2000 [recurso eletrônico]
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. [recurso eletrônico]
- _____. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. [recurso eletrônico]
- _____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In STRECK, Danilo R., Redin, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **“Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria, 2015.
- GADOTTI, Moacir. “Prefácio. Vigência das ideias de Freire”. In: PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo, Florianópolis: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, Editora da UFSC, 2002.
- OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza & ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239149, 2022.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, 24, p. 89-105, 2013.
- ROSSATO, Ricador. Práxis. In STRECK, Danilo R., Redin, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): ALGUMAS REFLEXÕES

Kênia Alexandra Batista Gonzales Tapper⁵
Ademilson Batista Paes⁶

Resumo

Este artigo objetiva discutir a formação docente no Brasil, especificamente na educação profissional e tecnológica (EPT). Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Apontamos algumas características sobre a formação docente brasileira e concluímos com um levantamento dos aspectos considerados importantes na formação docente EPT pela bibliografia analisada. A documentação e bibliografia analisadas evidenciam, que a formação docente é fundamental para romper com uma educação profissional e tecnológica, marcada pelo tecnicismo, e, deve privilegiar o reconhecimento de práticas de ensino-aprendizagem concatenadas com as mudanças tecnológicas que perpassam o mundo do trabalho, uma educação humanizadora e a formação para cidadania.

Palavras-chave: formação docente, educação profissional e tecnológica.

Abstract

This article aims to discuss teacher training in Brazil, specifically in professional and technological education. We carried out bibliographic and documentary research. We point out some characteristics about Brazilian teacher training and conclude with a survey of the aspects considered important in EPT teacher training based on the bibliography analyzed. The documentation and bibliography analyzed show that teacher training is essential to break with a professional and technological education, marked by technicality, and must prioritize the recognition of teaching-learning practices linked to the technological changes that affect the world of work, humanizing education and training for citizenship.

Keywords: teacher training, professional and technological education.

Introdução

O presente texto pretende discutir a formação docente no Brasil, especificamente na educação profissional e tecnológica (EPT). Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre essa temática.

O texto foi organizado nas seguintes partes: a primeira: discute-se a relação do papel da escola e da formação docente; a segunda: aborda as transformações no ensino técnico e os dilemas da formação docente e, por último, traça algumas considerações sobre a formação dos professores no EPT, já que a grande maioria, não possui, quando da sua inserção na educação, formação didático-pedagógica.

Relação entre o papel da escola e a formação docente

Para discutir a questão da formação docente, primeiramente, somos instigados a refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade.

⁵ Graduada em Letras, professora da rede estadual da secretaria de educação de São Paulo. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação PGEDU/UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba.

⁶ Docente e pesquisador – PGEDU e PROFEDUC/UEMS. Líder do GEPHIS.

Para isso nos remetemos a Young (2007, p. 1287), que fez a importante indagação “para que serve a escola”? Em uma rica discussão ele responde que as escolas servem para as crianças, adolescentes e adultos adquirirem conhecimentos, os quais, de forma geral, não poderiam ser adquiridos no lar ou na comunidade onde vivem. No caso da educação de adultos, essa afirmação inclui também seus locais de trabalho. Porém, esse autor, ao definir o papel da escola como lugar de aquisição de conhecimentos, explica que também é preciso definir o que é conhecimento. Para isso conceitua o conhecimento que o aluno deve adquirir na instituição escolar como “conhecimento poderoso”. Com isso, desloca as discussões sobre conhecimento, que até então, debatiam o acesso e a legitimidade do mesmo pelas diferentes classes da sociedade, para o debate das mudanças que o conhecimento pode promover. Isso implica em dizer que o conhecimento em nossa sociedade (moderna) é cada vez mais um conhecimento especializado, no qual a relação entre professor e aluno é hierarquizada e o professor participante ativo nas políticas públicas é o responsável por pensar e selecionar o conhecimento que deve ser adquirido pelo aluno. O que também exige do professor uma formação e uma profissionalização em relação ao processo escolar de ensino aprendizagem.

Na escola moderna, o profissional da educação é aquele que detém um saber especializado, em geral acadêmico, e, portanto, exigindo, uma formação pedagógica. Contudo, no Brasil, a ideia de formação docente se deu de forma tardia e repleta de descontinuidades.

Segundo Weber (2003), a função docente no Brasil foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola.

Em uma perspectiva histórica, foi somente nos finais dos anos trinta e início dos anos quarenta do século XX que surgiram as primeiras iniciativas de formação docente em cursos de licenciaturas, especialmente para as disciplinas específicas, no secundário. As poucas escolas secundárias existentes nesse período tinham professores formados em diversas áreas, mas sem formação pedagógico-didática. (Gatti et al, 2019, p. 20).

No final dos anos quarenta surgiram as licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o ensino secundário.

Com o golpe dos militares em 1964, o Brasil iniciou um período marcado por políticas de desenvolvimento econômico. Neste contexto, a educação escolar foi vinculada ao mundo do trabalho, assumindo papel fundamental para o desenvolvimento econômico. Conforme explica Sheibe (2008, p. 46), ainda no período militar, foi aprovada a Lei nº 5.692, de 1971, a qual reformulou o ensino obrigatório, descaracterizando o modelo de formação de professores. Nesta reformulação o ensino obrigatório passou de quatro para oito anos, denominado 1º grau, e no 2º implantou-se a profissionalização compulsória, transformando a escola normal numa habilitação deste nível de ensino, influenciada “por concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. (Sheibe, 2008, p. 46).

Tal legislação elaborada no período militar prevaleceu até os anos 80, favorecendo a expansão de instituições particulares na oferta de cursos de formação de professores, tanto em nível médio, como em nível superior. Até esse período existiam os exames de suficiência e os cursos de formação complementar de curta duração para graduados que almejassem lecionar no ensino secundário e, após as mudanças providas pela chamada reforma do ensino (Lei 5.692/1971) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Decorrente desta legislação, também foram instituídas as habilitações para o curso de Pedagogia, com formações específicas para administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino, entre outras. (Gatti et. al, 2019, p. 24).

Ainda segundo Gatti et. al (2019, p. 25) o tema formação de professores aparece com mais força nos anos de 1990, mesmo assim o seu tratamento em políticas nacionais é controverso e com poucas mudanças, as quais, em geral, não levam em conta dados da realidade social.

Foi somente na década de 90 do século XX, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a questão da formação de professores teve um capítulo específico destinado a tal tema. Inicialmente, esta Lei propôs a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época da sua publicação, fixando prazo de dez anos para realização desta proposta. No entanto, em 2013, por alteração na LDB voltou-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (anos iniciais) na modalidade normal em nível médio, com amparo na Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013).

A questão da formação de professores para educação (inicial e continuada) ao longo da história da educação brasileira foi permeada por descontinuidade e predominância de interesses econômicos e imediatistas. No ensino técnico tal situação abrange mais complexidade, uma vez que os professores responsáveis em ministrar aulas nas áreas técnicas, em geral, são oriundos de cursos superiores de áreas de formação específica (bacharelados) e não possuem formação pedagógica alguma.

Transformações no ensino técnico e dilemas da formação docente

A educação profissional e tecnológica, assim como a questão de formação docente, também tem alguns artigos dedicados a ela na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996). Entretanto, a educação tecnológica e profissional, diferentemente, da formação docente, configurou-se na legislação educacional brasileira desde o início do século XX, quando em 1909, foram criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, por meio de decreto federal. Essas escolas foram criadas para oferecer o ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 1909).

A nova redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que a educação profissional faça parte dos diferentes níveis e modalidades de educação e das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Ademais, orienta a organização de cursos por eixos tecnológicos, permitindo a construção de diversos itinerários formativos ao educando conforme a área escolhida. Também foi acrescentada nesta Lei, uma seção sobre a educação profissional técnica de nível médio, determinando a formação geral e o preparo do estudante para o exercício de profissões técnicas. Assim, a articulação entre ensino médio e técnico passou a ser feita de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrículas distintas, na mesma ou em outra instituição, para quem ingressasse ou já cursasse o ensino médio) (Brasil, 1996).

Em 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208/97, regulamentando as alterações propostas pela LDBEN 9394/96. No art. 3º deste decreto foi definido os níveis da educação profissional:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (Brasil, 1997a, p.1)

Em 2004, houve a revogação do Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997a), pelo Decreto n. 5.154/04 (Brasil, 2004), o qual instituiu a possibilidade do retorno do ensino técnico integrado ao ensino médio e manteve a possibilidade de oferta do ensino técnico nas formas concomitante e

subsequente. Mas, esse diferentemente da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) em que o aluno não necessitava concluir os componentes curriculares do ensino técnico para concluir o ensino médio, o Decreto de 2004 exigiu a terminalidade dos componentes do ensino médio e também do ensino técnico, garantindo, portanto, a sua formação integral.

Em 2008, houve a publicação da Lei 11.741/08, modificando a organização dos cursos técnicos. Esses passaram a ser organizados por eixos tecnológicos e não mais por áreas profissionais. Também foi instituído o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, organizado por eixos tecnológicos, os quais passaram a constar no projeto pedagógico do curso, para contemplar as trajetórias dos itinerários formativos e nortear as exigências profissionais na ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica (Brasil, 2008).

Todas essas alterações e a complexidade existente na própria organização da educação profissional e tecnológica no Brasil, a torna muito heterogênea na oferta, criando dificuldade para atuação docente, de acordo com Machado (2008, p. 17), quando apregoa que

[...] no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (Machado, 2008, p. 17).

Em paralelo às alterações no ensino técnico, houve alteração na proposta de formação docente da educação básica, conseqüentemente, abrangendo o ensino técnico. Conforme, já foi discutido, a formação de professores na LDBEN 9394/96 se daria mediante teoria e prática e aproveitamento de estudos anteriores, acrescido da prática de ensino de 300 horas. Porém, tal situação foi alterada já no ano de 1997 pelo artigo 9 do Decreto nº 2208, o qual estabeleceu que as disciplinas do Ensino Técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores (Brasil, 1997a). Já a Resolução CNE nº 2/97, determinou a criação de programas especiais de formação pedagógica de docentes para a educação profissional em nível médio (Brasil, 1997b).

A partir de 2008, quando o Governo Federal criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, durante o segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma intensa expansão de educação profissional. Tal expansão fomentou simultaneamente a problematização em pesquisas sobre a formação do docente para a educação profissional e tecnológica. A educação profissional tem uma relação direta com mercado de trabalho e por um longo período histórico esteve voltada às camadas trabalhadoras, com finalidade exclusiva de inseri-las rapidamente no mercado de trabalho. Mas, a partir das reformulações das propostas, indicadas pela LDBEN 9394/96, quando essa educação foi tomada como uma educação integral do educando, alguns autores começaram a questionar também o papel da formação de professores EBT, afirmando que a formação e a capacitação não deve se limitar a meras técnicas de transmissão de conteúdos para professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, mas abranger a formação no âmbito das políticas públicas brasileira para superar o modelo de “desenvolvimento socioeconômico vigente”, que prioriza as relações de mercado e fortalecimento da economia, colocando em segundo plano a formação humana. (Moura, 2008, p.30).

Portanto, segundo Moura (2008) a educação profissional nesta nova roupagem deve romper com uma visão tecnicista e avançar rumo a uma educação integral, que neste caso, é entendida como uma educação que contemple a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como eixos indissociáveis. Por essa ótica, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, como ocorreu com os cursos técnicos nas décadas anteriores, para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo de ensino-aprendizagem, frente a realidade social do país.

Algumas considerações sobre a formação de professores para a EPT

A partir da ideia da educação profissional como uma educação integral o pesquisador Moura (2008, p. 31) aponta dois eixos para a formação dos professores da educação profissional e tecnológica: o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação e; o segundo, trata-se da formação didático-político pedagógicas, relacionando-a às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT, já que na educação profissional, os profissionais com cursos superiores atuam como professores, assim como ocorre nos cursos superiores, a exemplo de direito, engenharia, medicina entre outros.

Este autor também demonstra que esta última questão atravessa todo o sistema educacional brasileiro:

[...] pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. (Moura, 2008, p.31).

A partir desta constatação sobre a formação de docentes EPT, Moura (2008, p. 31) faz a seguinte indagação: *[...] existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal?*. Segundo ele a resposta é sim e justifica que apesar de haver um conjunto de conhecimentos próprios da profissão docente, isso não é exigido na sociedade brasileira, devido a profissão de professor não ter: *[...] reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor.*

Tal situação dá indícios para compreender por que vários autores passam a pesquisar a formação docente na educação profissional e tecnológica (CARVALHO; SOUZA, 2014; MACHADO, 2008; MOURA, 2008; GOMES 2010; OLIVEIRA JR, 2008). Tais pesquisas, de forma geral, enfatizam a importância da formação pedagógica para o exercício da docência na educação profissional e tecnológica pública e privada. E, para realização de uma educação técnica que permita ao educando o acesso ao mercado de trabalho e a uma formação plena para a cidadania, fornecendo-lhe conhecimentos potentes para sua aprendizagem.

Além dos referidos aspectos, a formação para a docência na educação profissional e tecnológica, devido a sua complexidade, deve desenvolver no professor a sensibilidade para perceber as particularidades envolvidas nos diferentes níveis desse tipo de educação:

[...] desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (Machado, 2008, p. 18).

Por essa perspectiva, o professor da educação profissional e tecnológica deve oferecer possibilidade para seus alunos desenvolverem uma compreensão, reflexiva e crítica do mundo do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estarão inseridos em sua prática profissional.

Considerações finais

Conforme constatado neste e em outros estudos, como no de Gatti (2019), a formação inicial e continuada de professores é uma emergência para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Perpassa pelas políticas públicas, numa perspectiva histórica, cultural e social.

A formação docente para a educação profissional e tecnológica, assim como a formação docente para toda a educação básica, sofrem as descontinuidades nas políticas públicas para essa área, ficando a cargo, em geral, das diversas redes de ensino, dos docentes e das legislações que amparam tais práticas.

A educação profissional e tecnológica, dadas as suas especificidades, precisa contar com programas de formação didático-pedagógica, já que muitos docentes possuem outros tipos de formação, que não as licenciaturas, tanto para romper com o estigma da formação somente técnica, quanto para agregar melhores condições humanas na formação integral do aluno desta área educacional.

Nesta espreita, consideramos importante mencionar que a bibliografia encontrada sobre o tema ressalta a importância da formação docente para romper com uma educação profissional e tecnológica marcada pelo tecnicismo. Mas, também pontua que para isso ocorrer, é preciso o avanço e o reconhecimento de práticas de ensino-aprendizagem concatenadas com as mudanças tecnológicas que perpassam o mundo do trabalho e com uma educação humanizadora.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da República escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto75661909.pdf>. Acesso em: 20 dez.2023.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1.997. Brasília: 1.997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 20 dez.2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de junho de 2004**. Brasília: 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> Acesso : 2 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1.996. Brasília: 1.996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez.2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 26 de junho de 1997b**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997b. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 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. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 2 jan. 2024.

CARVALHO, O. F; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

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

GOMES, S.R. F. **O professor da educação profissional: formação e prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2010.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, p.8-22, 2008.

MOURA, D. H. A formação docente para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, p.24-38, 2008.

OLIVEIRA JR, W. **O professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, por quem e dentro de que condições uma atividade é realizada.)** Dissertação (Mestrado em Educação). Santos: Universidade Católica de Santos, 2008.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003.

YOUNG, M. Para que serve a escola? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Leandro dos Santos⁷

Odete Sossai⁸

Gicelle Duarte Cerqueira Pacheco⁹

Resumo

A determinação da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, está prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Assim, este artigo objetiva dialogar sobre a tríade ensino-pesquisa- extensão no Ensino Superior, mas especificamente nos Institutos Federais. Para isso, fez-se uso de revisão bibliográfica. Para que ocorra a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão deve haver a democratização das atividades de Pesquisa e Extensão, através da criação e aumento de bolsas de iniciação científica e de programas de voluntariado, bem como investimentos financeiros institucionais na formação de capital humano.

Palavras-chave: ensino; pesquisa; extensão; Institutos Federais; formação.

Resumen

La determinación de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión está prevista tanto en la Constitución Federal de 1988 como en la Ley de Directrices y Bases – LDB. Así, este artículo tiene como objetivo discutir la tríada enseñanza-investigación-extensión en la Educación Superior, pero específicamente en los Institutos Federales. Para ello se utilizó una revisión bibliográfica. Para que se dé la inseparabilidad de docencia-investigación-extensión, debe existir la democratización de las actividades de Investigación y Extensión, a través de la creación e incremento de becas de iniciación científica y programas de voluntariado, así como de inversiones financieras institucionales y en la formación de capital humano.

Palabras clave: enseñanza; buscar; extensión; Institutos Federales; capacitación.

Introdução

Conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são Instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, equiparando-se às universidades federais para efeitos regulatórios.

Diehl e Terra (2013) afirmam que em 1968 houve a associação ensino-pesquisa, formalizada na Lei da Reforma Universitária, porém essa indissociabilidade não se efetivou como deveria. Ocorre que, segundo Schwartzman (1999), este modelo de organização adotado previa que as

⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná. Pós graduado em Zoologia, Ecologia e Conservação; Pós graduado em Supervisão, Gestão e Orientação Escolar. Analista Ambiental/Biólogo na SEDAM/RO. Tenho experiência na área de Biologia Geral, atuando principalmente com os seguintes temas: Ensino de Biologia e Ciências, Educação Ambiental, Currículo, Educação do Campo, Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências – EDUCIÊNCIA da Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Territorial na Amazônia

⁸ Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná

⁹ Graduada em Ciências Biológicas. Pós Lato Sensu em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Professora na SEDUC de Rondônia

Instituições de Ensino Superior (IES) seriam dotadas de um quadro de professores doutores contratados em regime de tempo integral, o que não aconteceu.

Assim, este artigo objetiva dialogar sobre a tríade ensino-pesquisa-extensão no Ensino Superior, mas especificamente nos Institutos Federais, tendo em vista ser um novo lócus de formação humana. Para isso, fez-se uso de revisão bibliográfica, que conforme Vosgerau e Romanowski (2014) consiste em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área, o que pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico.

Referencial teórico

Indissociabilidade é um termo que pode ser compreendido como “a qualidade de indissociável, ou seja, aquilo que não se pode dissociar, que não é separável em partes” (FERREIRA, 1986, p.938). Sendo que na educação a concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referencie na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade. (ANDES, 2003)

A determinação da *indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão*, está prevista tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, para as Universidades. Tauchen (2009) considera que este fato não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas fundamentalmente, paradigmática, epistemológica e político-pedagógica, pois está relacionada às funções e à razão de ser das universidades.

Enquanto Rays (2003, p. 73) a vê como “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”
Fernandes (2011) descreve as áreas/dimensões dessa tríade:

Ensino – área responsável pelo desenvolvimento da oferta de “educação profissional tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades”, com a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”;

Extensão – área responsável pelo desenvolvimento de “programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” e de “atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”;

Pesquisa – área responsável pelo desenvolvimento integrado com ensino da “educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais”, bem como a realização de “pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade”;

Imperatore, Pedde e Imperatore (2015) atentam para o fato de que o reconhecimento da extensão como função acadêmica integrada ao currículo pauta-se na universalização da extensão e/ou na extensionalização do currículo em consonância ao conceito de Extensão defendido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012), quer seja: “processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã”. Também refletem que a extensão deve se reconfigurar em programas e projetos para além de um canal de comunicação e legitimação de saberes hegemônicos ou mera prestação de serviços assistencialista, tornando-se espaço de construção do conhecimento.

Ou seja, “o que se propõe é a efetiva indissociabilidade extensão-pesquisa-ensino, tendo por trajeto um currículo marcado pela deposição da compartimentalização disciplinar, da sala de aula como único ethos de aprendizagem, da promoção da (re) territorialização da universidade”. Távora et. al. (2015, p.12). Mas conforme os autores os IFs falham em pesquisa e transferência tecnológica, geralmente por falta de incentivo específico e pela grande demanda para atividades de ensino, agravada por ser simultaneamente em diferentes níveis (básico, superior e profissional), o que exige diferentes formas de comunicação e técnica pedagógica.

Diehl e Terra (2013) consideram que a tríade mencionada é fundamental para que aconteça a educação de excelência e o processo de formação acadêmica na sua completude, mas que para isso ocorrer é indispensável que as IES mantenham um corpo docente com titulação em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* e regime de trabalho parcial e integral. Sendo que a pesquisa deve ser entendida como elemento norteador do Ensino Superior, pois é por meio dela que teremos elementos para sustentar o ensino. Soma-se a isto o fato de que essa tríade garante um conceito de excelência nas IES e possibilita uma comunicação entre a academia e a comunidade, além de proporcionar para ambos os envolvidos uma oportunidade de reflexão acerca da realidade social. Pois conforme os autores o ensino desenvolvido em sala de aula é retroalimentado pela pesquisa e a extensão; a extensão traz as questões da sociedade para serem problematizadas entre a comunidade e a IES e pesquisadas na academia.

Nesse sentido, o Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) considera que o ensino como extensão “[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea[...].” e o ensino como pesquisa “[...] aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo.” Almeida Júnior (2007, p. 178) No entanto, “a indissociabilidade vem sendo teoricamente aceita como indispensável, mas o questionamento ao mandato constitucional e aos fundamentos dessa tradição é quase nulo numa estrutura que é culturalmente voltada ao ensino”. Tauchen (2009, p.66). E conforme Carvalho (1996, p. 14):

um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, torna-se algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a extensão perde seus objetivos, numa universidade sem o ensino e a pesquisa.

Há uma relação do ensino com a pesquisa e a extensão, que pode proporcionar ou não qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Cunha (2010) concluiu que a origem do conceito é pouco clara na comunidade acadêmica, sendo compreendida com o aparecimento da ideia da relação do ensino com a pesquisa na ruptura entre a universidade medieval e a universidade moderna. Diehl e Terra (2013) consideram que a pesquisa e a extensão proporcionam momentos capazes de desconstruir dogmas e repensar crenças de forma crítica. E argumentam que é nos

encontros dos grupos de pesquisa e extensão que ocorre a troca e o compartilhamento de saberes. O que é corroborado por Valentim (2007) para quem os grupos de pesquisa são entendidos como alicerces da pesquisa científica e tecnológica, no âmbito universitário, porque são responsáveis pela efetividade da indissociabilidade, entre o ensino, a pesquisa e a extensão, construindo certo equilíbrio entre o teórico e o prático.

Resultados e discussões

As iniciativas matriciais da ideia da relação entre ensino, pesquisa e extensão tiveram origem na crítica ao modelo universitário em que a estrutura era rígida e excludente de reconhecer o conhecimento válido e punindo os afastamentos, que distanciava o conhecimento das bases econômicas e culturais da sociedade. Mas a partir de um certo pragmatismo, em alguns casos, e uma consciência política, em outros, a universidade foi pressionada a se relacionar mais intensamente com o mundo concreto e com os anseios da população e do Estado. Cunha (2010). Para a autora, essa tríade:

Exige que a universidade, em especial a de natureza pública, tenha responsabilidades com o desenvolvimento social equilibrado, produzindo saberes com e para a melhoria de vida de toda a população. A inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção. (p.4)

A autora ainda traz que alguns estudiosos consideram que a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) revelou o amadurecimento de iniciativas até então pontuais, de compromisso com a instalação de uma base de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior; e do lado estatal, mencionaram a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como outra iniciativa de fundamental importância. No entanto, salienta que é comum alguns estudantes de graduação “vacionados” integrarem projetos de pesquisa na condição de Bolsistas de Iniciação Científica, mas que isso atinge um número muito restrito de alunos, ficando a maioria distante de tal experiência. Assim, a extensão continua até então ocupando um espaço marginal, com frágil regulação e menor financiamento, e costuma ser identificada com a prestação de serviços, muitos dos quais realizados com o sentido da captação de recursos, alterando substancialmente sua missão original.

Quanto a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais, de acordo com Pacheco (2010, p.15) “baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual”. Isso se deve ao fato de que “esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (p.22) O fazer pedagógico desses Institutos:

ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (PACHECO, 2010, p.23)

O rompimento com a epistemologia da ciência fragmentada requer a inclusão dessa tríade, sem contar que a eficiência produtiva de instituições de ensino superior de acordo com Costa et. al. (2015) apesar de incluir também algumas variáveis financeiras, requer a eficiência técnica, com insumos e produtos ligados ao ensino e à pesquisa e, por vezes, também à extensão universitária. Pivetta et. al. (2010, p.378) salientam:

forma-se um ciclo dinâmico e interativo em que a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos por meio do ensino e da extensão, fazendo com que esses três pilares balizadores da formação universitária tornem-se complementares e interdependentes, atuando de forma sistêmica. (p.378)

Logo, a produção do conhecimento no ensino superior está intimamente associada a processos teórico-práticos que estão além do ensino, pois conforme Severino (2009, p.261):

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, construindo conhecimento; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se partir de uma equação de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar.

Uma aprendizagem significativa precisa interligar os saberes a serem produzidos no ensino superior, pois como afirma Magalhães (2004, p. 7-8) “a universidade brasileira é originária da Ditadura, concebida segundo os moldes da universidade norte-americana, organizada, por sua vez, a partir de uma concepção de educação fragmentária, fragmentada e fragmentadora”. A autora ainda avalia a maior dificuldade a se considerar é que “a interação do tripé exige uma postura diferente do professor dentro da universidade, passando de uma atitude simplesmente instrucionista, informativa, para a de mediador do processo de construção do conhecimento”. (p.170) E ainda considera que a ausência de um dos quesitos (ensino-pesquisa-extensão) na prática do professor inviabiliza a inter-relação entre os três eixos universitários, porque lhe falta a competência para a construção do conhecimento.

Outro fator importante é reforçado por César (2013) ao observar que na prática a qualificação e a instrução elevada do docente fazem-no se afastar do ensino e extensão na graduação e se dedicar à pesquisa na pós-graduação, pelo status que tem dentro da universidade e na comunidade. Assim, num ambiente educacional onde o corpo docente é altamente qualificado, há uma tendência a privilegiar a pesquisa em detrimento ao ensino e extensão, no entanto, é “a partir da extensão que o pedagógico ganha sua dimensão política, porque a formação do universitário pressupõe também uma inserção no social”. (SEVERINO, 2009)

Porém, Tauchen (2009, p.77) reflete que “a extensão continua permeada por uma ideologia assistencialista, considerada de menor valia e desvinculada das atividades de ensino e de pesquisa, pois é reconhecida apenas como uma possibilidade de complemento às atividades da graduação”. E, conforme destaca Botomé (1996), inúmeros conceitos decorrem de suas atividades, carregando a ideia de aproximação da universidade com a comunidade, contemplando um dos princípios que perpassam todo o sistema educacional brasileiro: o exercício da cidadania. Tauchen (2009) compreende que a extensão é vista como uma complementação daquilo que não é realizado no ensino e pesquisa, como forma de prestação de serviços à comunidade ou como filantropia, como divulgação dos produtos científicos, o que talvez torne a universidade menos intervencionista dos problemas sociais, diminuindo seu papel de fortalecimento da cidadania.

Contudo, Magalhães (2007) atenta para o fato de que o professor pesquisador ao socializar o produto de suas pesquisas, por exemplo, através de palestra, curso ou assessoria, acaba por realizar extensão, mesmo que não tenha nenhum projeto de extensão registrado na Pró-reitoria de Extensão. No entanto, a autora defende a criação de estruturas intermediárias gerenciadoras de projetos integrados dentro da universidade, o que poderia contribuir para uma “melhor sistematização e organização dessas ações por parte do docente, que conta, hoje, com interlocutores diferenciados dentro da própria universidade, o que contribui para que ele trabalhe também de forma fragmentada”. (p.171-172)

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão “possibilita novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade. Ela oportuniza também superar a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão, constituindo outro fundamento epistêmico”. Puhl e Dresch (2016, p.38) Assim, esta tríade está relacionada à concretização de um “padrão de qualidade de oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes estrangulamentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão do conhecimento” (CATANI; OLIVEIRA, 2007, p. 79).

Assim, a construção do conhecimento no ensino superior irá depender dos arranjos formados entre essa tríade, sendo que conforme Nascimento e Veloso (2016, p.140) as IES seguem dois modelos:

Neo-napoleônicas: seriam marcadas pelas características de ausência de pesquisa e pós-graduação consolidadas; predominância de docentes em tempo parcial e horistas sem a qualificação para a pesquisa; unidades isoladas; atividades de ensino predominantemente; estrutura acadêmica e administrativa direcionada para a formação de profissionais.

Neo-humboldtiano: teriam pesquisa e pós-graduação consolidadas; majoritariamente docentes em tempo integral e qualificados para pesquisa; unidades integradas em torno de um projeto de ensino, pesquisa e extensão; estrutura voltada para formação de profissionais e formação de pesquisadores em diversas áreas de conhecimento.

E “do ponto de vista quantitativo, sobram dados indicadores de que predominaria, e continua se ampliando, o modelo neo-napoleônico que remonta às escolas profissionais” (SGUISSARDI, 2003, p. 9); sendo que os Institutos Federais também seguem esse modelo neo-napoleônico, com unidades isoladas; atividades de ensino predominantemente; estrutura acadêmica e administrativa direcionada para a formação de profissionais; tendo somente o quadro de docentes qualificado e majoritariamente de tempo integral como característica neo-humboldtiana. (NASCIMENTO e VELOSO, 2016)

Relações dissociáveis (dipê) e as dimensões educacionais:

Relações dipê	Ponto positivo	Ponto negativo
Entre o ensino e a extensão	Direciona para uma formação preocupada com os problemas da sociedade em que se vive.	Esquece da disseminação da produção do conhecimento científico produzido por esta dualidade.

Entre o ensino e a pesquisa e	Reforça o conhecimento científico empírico e tecnológico.	Desconsidera as reais necessidades sociais, éticas e políticas da sociedade.
Entre a pesquisa e a extensão	-	Minimiza o ensino, o que acarreta a perda do sentido da universidade, isto é, a dimensão formativa.

Fonte: Adaptado de (MOITA; ANDRADE, 2009).

Logo, deve-se buscar uma articulação entre a tríade no ensino superior de tal forma que haja a produção e disseminação crítica do conhecimento na sociedade, considerando as necessidades sócio-políticas da mesma, isto inclui uma formação humana em que graduação e pós-graduação estejam consolidadas, permitindo um currículo articulado didático e cientificamente visando a melhoria do ensino na graduação, bem como o acesso dos estudantes à pós-graduação, que possivelmente atuarão no ensino.

Considerações finais

A educação é um espaço de cidadania, que não é adquirida apenas na teoria, mas na prática cotidiana. Magalhães (2004, 2007). Isto requer dos indivíduos a aquisição de competências específicas, as quais podem ser desenvolvidas na Pesquisa e sobretudo na Extensão. Por isso, frente a escassez de metodologias que permitam ensinar interdisciplinarmente, torna-se importante o uso de outras que sejam eficientes. Para que ocorra a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão deve haver a democratização das atividades de Pesquisa e Extensão, através da criação e aumento de bolsas de iniciação científica e de programas de voluntariado, bem como investimentos financeiros institucionais na formação de capital humano, pois a realização de pesquisas requer um alto custo e necessita de um grande número de doutores em regime de trabalho de tempo integral.

Enquanto há autores de que defendem o ambiente institucional dos Institutos Federais e Universidades como férteis para o ensino-pesquisa-extensão de forma indissociável, tendo em vista que os profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação. Outros defendem que os IFs falham em pesquisa e transferência tecnológica, geralmente por falta de incentivo específico e pela grande demanda para atividades de ensino, agravada por ser simultaneamente em diferentes níveis (básico, superior e profissional), o que exige diferentes formas de comunicação e técnica pedagógica.

Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico. Os atuais objetivos do ensino de direito no Brasil. In. In. CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2007, p. 178.
- ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. nº 2, 3ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARVALHO, Eduardo Búrigo. **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses**. Salamanca: KADMOS, 1996.
- CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João. A educação superior. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- CÉSAR, Sandro Bimbato. **A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: Estudo em universidade brasileira**. Projeto de pesquisa apresentado ao Curso de Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento da Universidade FUMEC como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre. Belo Horizonte – MG. 2013.

- COSTA, Edward Martins; RAMOS, Francisco de Sousa; SOUZA, Hermínio Ramos de; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Dinâmica da eficiência produtiva das instituições federais de ensino superior. **Planejamento e políticas públicas** | ppp | n. 44 | jan./jun. 2015
- CUNHA, Maria Isabel da. Indicadores de qualidade e a relação do ensino com a pesquisa e a extensão na universidade brasileira. In: **X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur**. Argentina, dezembro de 2010.
- DIEHL, Bianca Tams; TERRA, Elisa Lübeck. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 28, n. 2, p. 166-185, jul./dez.2013.
- FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. As dimensões estratégicas organizacionais dos institutos federais. **HOLOS**, Ano 27, vol 1.
- FERREIRA, Aurélio B de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária** (2012). Disponível em <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em: Fevereiro de 2018.
- IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticos de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI**. Mar del Plata – Argentina. 2, 3 e 4 de dezembro de 2015.
- MACIEL, Alderlândia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. Tese de Doutorado em Educação. UNIMEP, Piracicaba, SP, 2010.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. In: **ETD - Educação Temática Digital** 8 (2007), 2, pp. 168-175.
- _____. *A pedagogia do êxito: projetos de resultado*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.
- NASCIMENTO, Alexandre R. O.; VELOSO, Tereza Christina M. A. Institutos federais: uma alternativa a universidade de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.14, p.134-147, jan./abr. 2016.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.
- PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; BACKES, Dirce Stein; CARPES, Adriana; BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares; MARCHIORI, Mara. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, vol. 16, núm.31, julho-diciembre, 2010, pp. 377-390. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil
- PUHL, Mário José; DRESCH, Óberson Isac. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o conhecimento. **Revista Di@Logus** ISSN 2316-4034 – Volume 5 nº1, 2016.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 21, 2003, p. 71-85.
- SCHWARTZMAN, Simon. **O Ensino Superior no Brasil – 1998**. Centro de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro. 09 de Agosto de 1999. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/censo98.pdf> Acesso em: Fevereiro de 2018.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. “Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração”. In: PIMENTA, Selma G. ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**. São Paulo. EDUSP, 2009, pp.129-146.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. Poços de Caldas: **Anped**, 2003.
- TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- TÁVORA, Luciana; DIAS, Adriano; MELO, Lúcia; KELNER, Sérgio. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia e o apoio à inovação tecnológica: análises e recomendações. In: **XVI Congresso Latino Ibero-Americano de Gestão da Tecnologia**. Porto Alegre, 19 a 22 de Outubro de 2015.
- VALENTIM, Marta. Instrumentos integradores do ensino, pesquisa e extensão: o caso dos grupos de pesquisa. **Revista Faro**. Nº 5 – Monográfico. 2007.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES PARA INCLUSÃO: O QUE A LITERATURA NOS DIZ?

Marilza Machado Barão Gallois¹⁰
Claudete da Silva de Lima Martins¹¹

Resumo

Percebe-se a incessante busca dos docentes para ampliar seus saberes, no intuito de aprofundar os conhecimentos e melhorar seus fazeres pedagógicos para atender a diversidade dos estudantes presentes na escola. Neste sentido, torna-se fundamental o aprofundamento teórico a respeito da formação acadêmico-profissional e dos saberes docentes para inclusão de todos os estudantes. Neste sentido, questiona-se: Como as produções científicas da área da educação abordam a construção dos saberes docentes para a educação inclusiva? Para buscar respostas a esta questão problemática, realizou-se pesquisa de revisão de literatura, com análise documental realizada nos portais digitais BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Scielo Brasil, utilizando a palavra-chave “saberes docentes”. Foram encontrados na BDTD 680 trabalhos e, na Scielo Brasil 693, porém a maioria destes trabalhos não eram da área da educação. Usou-se como *string* de busca as palavras-chave saberes docentes e inclusão, elencando como marco temporal o período de 2015 a 2023. Após aplicados os critérios de seleção, foram selecionados três trabalhos para análise. Com a pesquisa realizada, conclui-se que as produções científicas da área da educação abordam os conceitos da construção de saberes docentes para a educação inclusiva e suas interlocuções no âmbito educacional.

Palavras-chave: Formação acadêmico-profissional; Educação inclusiva; Saberes docentes.

Abstract

It is clear that teachers are constantly seeking to expand their knowledge, with the aim of deepening their knowledge and improving their pedagogical practices to meet the diversity of students present at the school. In this sense, theoretical deepening regarding academic-professional training and teaching knowledge becomes essential for the inclusion of all students. In this sense, the question is: How do scientific productions in the area of education approach the construction of teaching knowledge for inclusive education? To seek answers to this problematic question, literature review research was carried out, with document analysis carried out on the digital portals BDTD (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations) and Scielo Brasil, using the keyword “teaching knowledge”. 680 works were found in BDTD and 693 in Scielo Brasil, however the majority of these works were not in the area of education. The keywords teaching knowledge and inclusion were used as a search string, listing the period from 2015 to 2023 as a time frame. After applying the selection criteria, three works were selected for analysis. With the research carried out, it is concluded that scientific productions in the area of education address the concepts of building teaching knowledge for inclusive education and its interlocutions in the educational sphere.

Keywords: Academic-professional training; Inclusive education; Teaching knowledge.

¹⁰ Mestranda do Mestrado Acadêmico de Ensino-Unipampa Bagé.

¹¹ Professora Claudete da Silva Lima Martins- Orientadora

Introdução

A construção de saberes docentes está imbricada na “formação acadêmico-profissional” (DINIZ-PEREIRA, 2008) pois o exercício da docência pressupõe um repertório sólido de conhecimentos compreendendo que a prática profissional como um espaço de formação e produção de saberes, estabelecendo a ligação entre a universidade e a escola de educação básica, ambas, devem trabalhar em parceria, percebendo as potencialidades e os desafios da formação docente, possuindo objetivos e fins em comum. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.213).

A terminologia formação acadêmico profissional foi usada por Diniz-Pereira (2008). No XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, o termo “formação acadêmico-profissional” foi apresentado em substituição à insuficiente e desgastada expressão “formação inicial” (DINIZ-PEREIRA, 2008).

O autor argumenta que é um contrassenso o Brasil usar a expressão “formação inicial”, tendo em vista dois fatores, uma quantidade considerável de professores que exercem sua atividade docente sem a qualificação exigida pela legislação e a diversidade regional existente no país.

Nesta perspectiva, evitando as terminologias “formação inicial” e “formação-continuada”, respaldadas pela ideia de Paulo Freire que afirma “...mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente” (FREIRE, 1997, p. 8), isto é, o docente lida com alunos, seres humanos em constante processo de construção e reconstrução, inseridos numa sociedade também em transformações de diversas ordens científicas, tecnológicas e emocionais, exigindo uma formação permanente (FREIRE, 1997, p. 8).

Nesse contexto, os docentes constroem diferentes saberes durante sua atividade profissional e na sua formação acadêmico-profissional, assim buscou-se um aprofundamento teórico a partir da literatura que será apresentada no decorrer deste artigo.

O conjunto dos saberes docentes na perspectiva inclusiva são permeados pela formação acadêmica-profissional e voltados ao desenvolvimento profissional docente se constituem nos diversos espaços formativos, nas experiências, amalgamados nos saberes plurais da profissão docente.

Assim, pretende-se aprofundar a discussão dos conceitos de saberes docentes necessários à inclusão educacional, pautados no modelo social de inclusão, onde os fazeres docentes promovem a acessibilidade atitudinal e pedagógica, num mister da formação acadêmico-profissional e do exercício da docência.

Formação acadêmico-profissional e construção de saberes

Tardif (2004), inicialmente categorizou quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais (TARDIF, 2004, p. 62).

Os saberes da formação profissional são provenientes de diversas fontes, são construídos e mobilizados a partir das exigências do exercício da docência, considerando suas origens, relações existentes entre os saberes e as condições de apropriação (TARDIF, 2004, p. 63).

A formação acadêmico-profissional voltada à construção de saberes de perspectiva inclusiva pode ser categorizada como: saberes de natureza didático-pedagógica; saberes conceitual e multidisciplinar, saberes de natureza política e social, saberes de natureza ética atitudinal (RIBEIRO, 2021, p. 173-174).

Saberes de natureza didático-pedagógica são conhecimentos provenientes da didática e das teorias curriculares associados a práxis educativa inclusiva.

Saberes de natureza conceitual e multidisciplinares são conhecimentos científicos provenientes das diversas áreas disciplinares (ex. Antropologia, Psicologia Social, Neurodiversidade, Psicopedagogia, Pedagogia etc) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Saberes de natureza política e social dizem respeito à organização político jurídica da educação especial e aos balizadores sociais que consubstanciam a inclusão escolar.

Saberes de natureza ética e atitudinal referem-se aos princípios éticos que firmam a filosofia da diferença na escola e aos conteúdos e estratégias formativas que possam favorecer o desenvolvimento das atitudes favoráveis à inclusão.

As definições e categorizações dos saberes necessários à inclusão organizadas por Ribeiro (2021) estão ancorados nos conceitos dos saberes propostos por Tardif e Raymond (2000, p. 212) no texto intitulado Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério “[...] que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Compreende-se os saberes docentes a partir das dimensões propostas por Ribeiro (2021), pois são vistos como pontos de apoio no processo na constituição de práticas pedagógicas que respondam de forma positiva as múltiplas dimensões humanas que habitam os estudantes Ribeiro (2021, p. 203) bem como, os diferentes caminhos metodológicos acadêmico-científico para a formação acadêmico-profissional.

Refletirmos e discutirmos sobre a formação acadêmico-profissional e o próprio trabalho docente, de modo especial, aqueles saberes docentes que os professores consideram fundamentais para a escolarização de alunos com deficiência é imprescindível para que possamos compreender as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência e, conseqüentemente, seus processos de aprendizagem. Para tal, pensarmos de modo crítico sobre a formação acadêmico-profissional na educação que se pretende, inclusiva. (RODRIGUES, 2022, p.78).

Nesse sentido, Rodrigues (2022), destaca que saberes necessários para a escolarização dos alunos com deficiência na escola pública, tomando por “saberes docentes inclusivos” aqueles que dizem respeito à presença de crianças com deficiência nas escolas regulares e que têm histórico relacionado à educação especial brasileira na perspectiva da educação inclusiva (RODRIGUES, 2022).

A autora salienta que para o desenvolvimento de saberes inclusivos é importante a constituição da identidade profissional do professor como um processo e qualificar os docentes para uma atuação mais coerente quanto aos objetivos sociais definidos para a educação (CAMPELO, 2001).

Nesse contexto, é necessário identificar os conhecimentos que os professores da Educação Básica consideram importantes para a inclusão dos alunos com deficiência na escola pública regular, do mesmo modo que é preciso desvelar os conhecimentos que os campos de pesquisas relacionados à formação docente e à educação especial registram como repertório de saberes docentes inclusivos.

Assim, existe uma relação entre saberes docentes e patrimônio pedagógico, validando esse pressuposto a partir de Carvalho (2015, p. 26) que afirma “um conjunto de saberes e representações que o professor vai construindo ao longo do exercício de sua profissão, saberes que podem ser partilhados, revistos e reconstruídos”, definindo assim, que os saberes docentes são parte de um patrimônio pedagógico adquirido, construído e reconstruído pelos professores ao longo de sua trajetória de formação, de profissão e de vida (RODRIGUES, 2022, p. 80).

Sabemos que os conhecimentos trabalhados nas disciplinas das universidades, nos cursos de licenciatura, também são considerados saberes docentes importantes, no entanto não são os únicos. Os saberes dos professores, incorporados à sua prática de sala de aula, são múltiplos e nascem em diferentes espaços e períodos de tempo.

Nesse viés, a prática de cada professor é o resultado de todos os saberes adquiridos ao longo da vida desse profissional, dentro e fora das universidades. Reconhecer e valorizar os docentes como sujeitos que produzem saberes no ambiente de trabalho, no contato com os alunos e com os colegas de profissão, é fundamental para a discussão em torno da categoria saberes docentes. Esses saberes oriundos da prática docente adquirem objetividade em sua relação crítica com os outros saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional). (RODRIGUES, 2022, p.87).

A autora traz reflexões sobre os formadores e o distanciamento dos professores da educação especial, destacando a necessidade do diálogo dos profissionais da educação básica e do ensino superior, mencionando a importância para inclusão da realização de um trabalho colaborativo nas escolas (ZERBATO, 2018).

Ambos os profissionais, professores universitários e professores da educação básica, possuem vivências que oferecem a eles os vários saberes docentes, tanto teóricos quanto práticos. Assim, a questão relaciona-se à demanda por uma aproximação entre esses profissionais para que seus conhecimentos sejam compartilhados e revistos em prol de um enriquecimento teórico e prático que contribua para a escolarização dos alunos com deficiência. É imprescindível, nesse sentido, que os saberes

“sistematizados no cotidiano das salas de aulas, sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo” (CUNHA, 2007, p. 14).

Nozi e Vitalino (2017), concebem que os saberes docentes para inclusão não se diferem de forma significativa dos saberes necessários para ensinar alunos sem deficiência, por serem saberes recomendados para o professor que queiram atender qualquer aluno, independente de suas condições orgânicas, sociais, econômicas, étnicas, culturais, de gênero etc. Esses saberes docentes advêm da história de vida, da formação inicial, da carreira profissional docente, bem como, influenciados pelos contextos culturais e sociais vividos. (NOZI e VITALINO, 2017, p. 590). Confirma Tardif (2014, p. 21): “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos”.

Consideram que além dos conhecimentos acadêmico-profissionais que a docência requer saberes de cunho afetivo, valorativo e ético na composição de seu saber-fazer. Na mesma direção, Tardif e Raymond (2000, p. 213) destacam que as atitudes dos professores estão associadas ao “saber ser”, o qual faz parte da essência da função institucional, social e coletiva do professor, estabelecida de acordo com a tradição e cultura ocupacional (NOZI e VITALINO, p. 591). As autoras ressaltam que as atitudes positivas dos professores frente a inclusão se constituem em uma dimensão de saberes docentes, assim categorizados por alguns autores, destacando a importância de se investir na formação inicial, continuada e ou em serviço que sensibilizem os docentes para que desenvolvam atitudes positivas sobre a inclusão escolar (NOZI e VITALINO, p. 591).

Caminho metodológico e dados obtidos

Para realização de revisão de literatura, que teve por objetivo analisar o debate científico sobre a construção de saberes docentes para educação inclusiva, no período de 2015 a 2023, foram feitas buscas nas bases digitais BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Scielo Brasil, buscando-se como está sendo discutida essa temática, no âmbito educacional, evidenciando pressupostos teóricos que possibilitaram uma melhor compreensão da formação acadêmico-profissional, saberes docentes e a inclusão. Inicialmente foram encontrados na BDTD 680 trabalhos e, na Scielo Brasil 693, porém a maioria fora da área da educação e, alguns destes, com abordagens voltadas para áreas específicas de deficiência, tais como autismo, síndrome de down, voltados a área da saúde. Os itens de inclusão definidos foram duas palavras-chaves, área da educação e os itens de exclusão: educação infantil e ensino médio, porque não é foco do percurso investigativo, pois a investigação é voltada à inclusão de estudantes no ensino regular. Realizada uma busca mais refinada usando como *string* de busca as palavras-chave saberes docentes e inclusão, onde ficaram em torno de 400 trabalhos nos portais BDTD e Scielo, definindo o marco temporal de 2015 a 2023, ficaram aproximadamente 12 trabalhos, dos quais foram selecionados três que continham as palavras-chave saberes docentes e inclusão, que estavam dentro do período estabelecido, com semelhanças na metodologia, ou seja, uma abordagem qualitativa e quanto aos objetivos exploratórias, com aplicação de entrevistas semiestruturadas. A seguir será apresentado o Quadro 1 com os dados das duas teses na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de tese e dissertações) e um artigo, na Base de dados da Universidade Federal de Santa Maria, na Revista de Educação Especial. Contendo autores e títulos, objetivos e a base de dados onde foram encontrados.

Quadro 1: Quadro Resumo de Revisão Sistemática

Autores	Títulos	Objetivos	Base de dados
1. RIBEIRO, Disneylândia Maria. 2021. Tese	Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores	O objetivo geral foi investigar os saberes docentes necessários de se construir, no âmbito da formação inicial, com vistas à docência no paradigma inclusivo. De forma mais específica, o estudo intencionou: refletir sobre as potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relativos à inclusão escolar; analisar as demandas político-pedagógicas que o cotidiano escolar apresenta à formação inicial docente.	BDTD
2. RODRIGUES, Paloma Roberta	A educação inclusiva na escola	O objetivo principal foi compreender os saberes docentes inclusivos considerados	BDTD

Euzebio. (2022) São Paulo.	pública: saberes docentes	necessários para a escolarização de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares, tomando por “saberes docentes inclusivos” aqueles que dizem respeito à presença de crianças com deficiência nas escolas regulares e que têm histórico relacionado à educação especial brasileira na perspectiva da educação inclusiva.	
3.NOZI, Gislaine Semcovici. VITALIANO, Celia Regina.	Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção	Objetivo: descrever os saberes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar, bem como as condições que favorecem a sua aquisição.	Portal de Periódicos da UFSM

Fonte: as autoras, 2023

O Quadro 1 de revisão sistemática apresenta duas teses e um artigo, destacando os objetivos e as contribuições que possibilitam compreender os processos de construção de saberes docentes na inclusão, para tal, Ribeiro (2021) menciona as potencialidades e fragilidades da formação inicial para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, entretanto, ao desenvolver uma pesquisa-ação, envolvendo os estagiários do curso de Pedagogia nas classes regulares com a presença de estudantes com deficiência possibilitou aos futuros docentes aproximação da teoria e da prática tão questionada na inclusão.

No segundo trabalho, elencado, RODRIGUES (2022) traz uma abordagem conceitual sobre a constituição da identidade profissional docente, a partir de uma perspectiva sociológica, para atuar nos processos de ensino de alunos com deficiência.

Nesse contexto, traz uma discussão conceitual a respeito dos diferentes saberes que, de modo geral, compõem a formação e o trabalho do professor e, de modo mais específico, consideram a inclusão de alunos com deficiência, considerando os saberes dos docentes como um patrimônio pedagógico, que são construídos e reconstruídos ao longo da trajetória profissional docente.

No terceiro artigo, a construção dos saberes docentes “propícios à inclusão”, assim abordam Nozi e Vitalino (2017), apresentam os saberes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar, bem como as condições que favorecem a sua aquisição a partir de uma análise documental e pesquisa bibliográfica que apontam que Matos e Mendes (2014, p. 27), ao analisarem demandas advindas do processo de inclusão, consideram que os “atores e autores educacionais são desafiados a construir saberes capazes de responder às demandas do cotidiano escolar relacionadas à convivência e aprendizagem na diversidade”.

Expostas as contribuições da construção dos saberes docentes mobilizados para inclusão evidenciadas pelas autoras dos trabalhos de Ribeiro (2021), Rodrigues (2022) e Nozzi e Vitalino (2017), foram valiosos para constituição de conhecimento acerca da construção dos saberes docentes na perspectiva inclusiva.

Considerações finais

As discussões acerca dos saberes docentes para a inclusão na revisão de literatura realizada, são potentes e contribuem significativamente para o âmbito acadêmico-científico e para a construção de percursos formativos “propícios à inclusão” apontando a interlocução entre as instituições formadoras e “o chão da escola”. Destacam o saber e fazer docente numa proposta de aproximação da academia com a escola de educação básica, a necessidade de aliar os conhecimentos teóricos através da formação acadêmico-profissional, saberes curriculares e experienciais. Os trabalhos analisados na revisão de literatura realizada convergem no sentido de compreender que a construção de saberes na inclusão é obtida em diferentes fontes e contextos permeados pelo fazer pedagógico.

Ressalta-se que a formação-acadêmico profissional seja promovida com a participação dos docentes e nos próprios espaços de atuação, visando a construção de dimensões dos saberes docentes de maneira colaborativa e reflexiva, aproximando saber e fazer capazes de evidenciar um fazer que possibilite acessibilidade atitudinal e pedagógica, tornando a escola o espaço inclusivo, livre de toda e qualquer forma de barreiras. Os trabalhos elencados na revisão sistemática evidenciam que a formação-acadêmico-profissional voltada à inclusão é proveniente de diversas fontes de saberes, constitui-se de dimensões construídas em múltiplos espaços e tempos que são permeados pelos conhecimentos do exercício da docência e pelo desenvolvimento profissional.

Referências

- CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar Crianças: Um Ofício, Múltiplos Saberes**. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.
- CARVALHO, Cristina Maria Coin de. **Os Professores Frente às Diferenças: Um Estudo de seu Patrimônio Pedagógico no Ciclo II de uma Escola Pública**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2015.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. In: Revista Cocar, Belém, v. 1, n. 2, p. 31-39, Jun./Dez. 2007
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.24, n.3 | p.143-152, set-dez.2015.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/lei/leis13146.htm). **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. acesso em junho 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- Nozi, G. S., & Vitaliano, C. R. (2017). **Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção**. *Revista Educação Especial*, 30(59), 589–602. <https://doi.org/10.5902/1984686X28080>
- RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores**. 2021.
- RODRIGUES, Paloma Roberta Euzebio. **A educação inclusiva na escola pública: saberes docentes**. São Paulo,2022.
- TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 213
- ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa**. 298 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

INTERCULTURA E PLURALIDADE COMO INSTRUMENTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Matheus Souza Bortolotto¹²

Sandra Maders¹³

Resumo

A interculturalidade enquanto possibilidade de reflexão sem imposição, permite observar as diferentes vertentes culturais em uma sociedade complexa como a nossa. Nesta perspectiva, este texto buscará refletir sobre a formação inicial de professores a partir da inserção de discentes no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente o texto se propõe a realizar um panorama das Políticas Públicas relacionadas à formação de professores. Essa análise se faz necessária devido a importante tarefa de entender as mediações tomadas pelo Estado em prol da Formação Docente. Com isso, é necessário priorizar a fala da pluralidade, abrindo espaço para dialogar a respeito da interculturalidade como um espaço de diálogo para o avanço educacional.

Palavras chave: interculturalidade; formação de professores; pluralidade

Abstract

Interculturality as a possibility for reflection without imposition, allows us to observe different cultural aspects in a complex society like ours. From this perspective, this text will seek to reflect on the initial training of teachers through the inclusion of students in the Teaching Initiation Program (PIBID). Initially, the text proposes to provide an overview of Public Policies related to teacher training. This analysis is necessary due to the important task of understanding the mediations taken by the State in favor of Teacher Training. Therefore, it is necessary to prioritize the talk of plurality, opening space for dialogue about interculturality as a space for dialogue for educational advancement.

Keywords: interculturality; teacher training; plurality

Introdução

O presente trabalho é resultado de um estudo já publicado como capítulo de livro em uma colaboração com professores parceiros de outra instituição de ensino. O texto faz parte do volume dois do livro “A Educação, a Intercultura e a Literatura Latinas da Pós-Modernidade”, lançado na Feira do Livro da cidade de Santa Maria (RS), no ano de 2023.

A sociedade vive em constante reorganização social e política. A ciência da Educação se apresenta como um espaço privilegiado de reflexão, auto avaliação, sendo permeada por inúmeras teorias e crenças não limitantes, e de educadores empenhados no melhor retorno para a sociedade. Tornou-se um enorme desafio para a educação buscar o melhor desempenho do ser humano na superação das contradições do seu tempo. E, ainda, a conflituosa ambiguidade vivida atualmente - que coloca de um lado a necessidade de adaptação às novas tecnologias, e ao mundo do trabalho com grande apelo econômico e do outro a busca pelo sentido da vida, da construção da sociedade democrática, da humanização. Estas e outras questões têm sido frequentemente discutidas em espaços educacionais e na sociedade de modo geral. Segundo Gadotti (2004, p.43) “A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da

¹² Acadêmico do curso Ciências da Natureza- Licenciatura- Foi Bolsista Pibid/LCN. Atualmente é Residente Pedagógico. Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito/UNIPAMPA/RS.

¹³ Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito/UNIPAMPA/RS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS.

angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca”.

O acesso ao conhecimento é um bem coletivo, sendo urgente a busca pela democratização da Educação. Para Gadotti (2000). Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos”.

Nesse contexto de mudanças e busca pela melhoria da educação no país, se dá a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental por meio da Resolução CNE/CP nº2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e no ano seguinte, em 2018, para o Ensino Médio pela Resolução CNE/CP nº 4, onde incita mudanças urgentes no currículo da Educação Básica e, também, no currículo dos cursos de licenciaturas. O currículo neste debate é atrelado às competências e habilidades capacitadoras para cada área de estudo na Educação Básica. O Estado garante a implementação da Base na aprovação da Resolução nº2/2019, onde consta a reformulação dos cursos de licenciaturas e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), fundamentada pelo parecer CNE/CP nº2/2019.

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. (Portal/MEC)

Diante do exposto, se torna urgente a discussão deste cenário, tendo em vista que, a formação de professores na atualidade implica uma visão ampla de conhecimentos eminentemente relacionados à profissão docente. Neste sentido, a interculturalidade se apresenta como uma possibilidade de estabelecer este diálogo reflexivo. A interculturalidade enquanto possibilidade de reflexão sem imposição, permite observar as diferentes vertentes culturais em uma sociedade complexa como a nossa. Nesta perspectiva, este texto buscará refletir sobre a formação inicial de professores a partir da inserção de discentes no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). O cenário das discussões se dará através de três eixos norteadores: O contexto da educação e a formação inicial de professores; O PIBID como possibilidade de ampliação de conhecimentos na e para a formação de professores e; A interculturalidade como cenário das discussões das inter-relações entre sujeitos dentro de um mesmo contexto educacional.

Nesse contexto, o tema proposto faz uma ligação entre o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), a Interculturalidade, e a Formação de Professores. Tendo em vista a pluralidade do tema proposto, o texto sugere uma reflexão à luz dos conhecimentos acadêmicos sobre a Formação de Professores, apresentando a Interculturalidade como um cenário propício às reflexões.

Formação de professores e a relevância da docência para a sociedade

Inicialmente o texto se propõe a realizar um panorama das Políticas Públicas relacionadas à formação de professores. Essa análise se faz necessária devido a importante tarefa de entender as mediações tomadas pelo Estado em prol da Formação Docente, como afirma Ozga (2000, p.40), “compreender a história das políticas educacionais relativamente aos professores, ajuda-nos a encontrar um determinado padrão de relacionamento entre o Estado e o seu corpo educacional”.

A Educação brasileira tem passado por reformulações pontuais nos últimos 10 anos, até mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 vem recebendo alterações sem um debate amplificado entre a sociedade e as instituições interessadas. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e Ensino Médio, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta para análise de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores.

Após um ano de tramitação, o texto foi abordado na Resolução nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP), onde a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores transformou-se em Diretrizes, instituindo a BNC - Formação. Apresentando uma proposta com novos fundamentos, proposituras e possíveis avanços na Formação, e retrocesso em relação às DCN/2015, ainda em vigor.

O documento tem como fundamento a padronização das licenciaturas nas Universidades Brasileiras, organizando e definindo a matriz curricular dos cursos, as competências e conteúdos tanto para a Formação Inicial, quanto para a Formação Continuada, devendo superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Contando com uma organização na Matriz de Competências em três dimensões: do conhecimento profissional; da prática profissional; do engajamento profissional

A partir do panorama geral referente à legislação de formação de professores, passamos agora ao enfoque de alguns pensadores referentes à formação de professores.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas, como veremos adiante. (GATTI, 2010, p. 135)

Entender a prática docente e suas competências facilita a compreensão da importância dos estudos específicos para um melhor programa de formação de educadores, onde as consequências da relativização desse tema implica na desigualdade intelectual de uma sociedade.

A pedagogia no entendimento de Libâneo (1998, p.22) “é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Contudo, ela não pode ser aplicada apenas como uma ferramenta técnica, atribuindo limitações e interações dos educandos com o meio em que vivem. Neste contexto, Franco (2008) diz que:

Muitas vezes compreendidos pelos docentes, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológico [...] o saber pedagógico é uma prática que exige do professor a consciência e a intencionalidade de buscar uma transformação do aluno, pois implica do exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade. Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias (2008, p. 129-133).

Praticar a docência compreende a reflexão frente à racionalidade de teorias a respeito da profissão no seu dia a dia. Uma tomada de decisões na rotina de um professor vai além dos temas abordados em livros, artigos, textos, etc. A prática pedagógica deve compreender interações em um contexto pedagógico, propriamente dito, em um contexto profissional, e, no contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes. Popkewitz (1968). Para Freire, o exercício da docência exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

A intervenção pedagógica do professor é influenciada pela forma como pensa e age em sua vida (Langford, 1989), mas, acima de tudo, sua formação define e auxilia a sua abordagem no âmbito educacional.

Pibid: cenário de experiências Docentes - Discentes

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. (BRASIL, MEC, 2018)

As realizações em pesquisas bibliográficas indicam que o PIBID anuncia, e propicia uma nova etapa na carreira docente. Os pibidianos encontram um espaço, de maior protagonismo, maior autoria e maior criação. Além de muita independência, pois o processo de ensino aprendizagem está mais visível. Portanto, podem vivenciar a escola e os processos desenvolvidos de uma forma muito mais intensa e autônoma, se tornando donos do seu próprio fazer pedagógico.

O PIBID vem sendo um diferencial, contribuindo na formação de professores da educação básica, tem se mostrado extremamente importante, principalmente, por conta da parceria que promove entre a universidade e a escola pública, pela questão da articulação entre teoria e prática do aluno licenciando. E, em relação ao ensino, pesquisa e extensão, que é a base indissociável da universidade. Nesse programa é possível trabalhar de forma articulada o ensino de pesquisa e extensão. Ao que tudo indica, um programa que tem muito a contribuir.

Mas os benefícios do PIBID não se restringem somente às escolas parceiras. o projeto contribui para a formação inicial dos bolsistas e para a formação continuada dos professores supervisores mostrando-lhes posicionamentos diferenciados para alcançar uma formação docente de qualidade. Nesse sentido, Nóvoa descreve que:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 22).

O professor é formador de questionamento, é ele que vai fazer com que o aluno questione. A experiência no PIBID propicia que os alunos percamos essa dificuldade, esse medo em sala de aula. O aluno já percebe desde quando está estudando, o que é ser professor, o que é atuar na docência.

Interculturalidade e a construção de uma educação mais crítica e democrática

Priorizar a fala da pluralidade, abrindo espaço para dialogar a respeito da interculturalidade como um espaço de diálogo para o avanço educacional. Discutir a Educação Intercultural é uma necessidade para a sociedade que, cada vez mais, apresenta suas faces multiculturais, onde “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (CANDAUI, 2011, p. 241), inclusive no âmbito escolar.

Existe uma discussão das diferenças culturais nas práticas pedagógicas, e nesse aspecto é necessário esclarecer os conceitos que se referem a diferença e cultura. No que diz respeito à cultura, um tema complexo e de certa ambiguidade, contamos com o esclarecimento privilegiado de Velho (1994, p.63), quando afirma:

Hoje em dia, a cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (VELHO, p. 63, 1994)

Por outro lado, Silva (2000) propõe uma perspectiva de diferença, distinguindo-a de diversidade, uma abordagem muito importante de se fazer, visando o contexto intercultural da sociedade,

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. (p.44-45)

As diferenças são consideradas como realidades sócio históricas, em processos constituídos de construção-desconstrução-construção, aprendizagens que se configuram em relações sociais, e estão relacionadas a necessidade de compreender as relações multiculturais da sociedade. Essas diferenças devem ser valorizadas e reconhecidas em um cenário que reconstitui a diversidade cultural existente desde os primórdios da humanidade. Trabalhar as diferenças culturais é o foco principal do multiculturalismo.

Existe uma sensibilidade progressista para a temática, mas traduzi-la na prática ainda é o maior desafio para as políticas educativas. Nessa linha de compreensão, é necessário refletir sobre a formação docente. O polo de pensamento sobre uma educação mais crítica e igualitária passa primeiramente pelo curso normal.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) prioriza essa discussão em suas práticas pedagógicas que executa na escola, e enfatiza a construção de pensamento crítico nas relações construídas entre os próprios graduandos. (MATURANA, 1997a, p.43) estabelece uma relação contínua e permanente entre o biológico, o social e o cultural, existirá uma constante interação entre seres vivos e o mundo, isto é, “[...] *os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos, [...] não há contradição entre o indivíduo e o social, porque são mutuamente gerativos*”. Dessa forma, o fazer pedagógico que enfatiza somente uma dimensão do indivíduo será sempre incompleto.

Considerações finais

O desenvolvimento sobre a temática Formação de Professores, pela sua complexidade, envolve questionamentos, dúvidas, incertezas, e novos caminhos a respeito de sua importância. A partir do estudo, fica evidente algumas práticas que podem servir de auxílio para desenvolver uma Educação transformadora através da práxis libertadora. Os autores estudados apontam possibilidades de ressignificação para a formação permanente de professores, bem como formas de conceber o melhor aproveitamento no processo de ensino aprendizagem e assim inserir os educandos nesse processo.

A formação de professores decorre de pensamentos diversos e obsoletos ao que se refere ao sentido da conscientização em enxergar a necessidade de se reinventar e renovar os seus conhecimentos gradativamente. Essa dinâmica é o que torna atrativa a profissão docente, exacerbando o poder da Educação de transformar o mundo, e assim manter intacta a esperança de que se torne realidade a ideia de um mundo onde cada um consiga encontrar seu lugar no mundo.

A pluralidade encontrada nas escolas está intrínseca aos processos educativos, está “no chão da escola” e, é possível potencializar o processo de aprendizagem mais produtivo, na medida em que essas diferenças são reconhecidas e valorizadas, combatendo todas as formas de exclusão, inferiorização dos sujeitos por sua condição socioeconômica ou qual seja a sua particularidade, favorecendo então a construção de identidades culturais, e o diálogo intercultural. Este tem sido um grande desafio da Educação, e para esse enfrentamento às Instituições que formam futuros Professores preparam-se entre um Projeto e outro, para a busca de uma formação mais consciente aos dilemas vividos pela sociedade.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das provas de que a formação inicial e continuada de professores passa por transformações de diferentes naturezas. Entende-se a relevância do Programa para a formação do educando, viabilizando o acesso direto aos alunos, e desenvolvendo diversas práticas pedagógicas, e, além disso, complementando sua experiência acadêmica em uma troca intercultural com os colegas de Programa Institucional. Essa troca entre os futuros professores aperfeiçoa suas qualificações como profissionais da educação, em uma perspectiva intercultural.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019c.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufmt.2005. GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

COSTA, Eliane. M.; MATTOS, Cleide. C.; CAETANO, Viviane. N. S. **Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente**. Revista Ibero - Americana de

- Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p.896 - 909, mar. 2021. e - ISSN: 1982 - 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>
- ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010b.
- ARROYO, Miguel. **A formação docente-educadora, interrogada?** (Prefácio). In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-15.
- OZGA, Juliano. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Trad. Isabel Margarida Maia. Porto: Editora Porto, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- LIBÂNEO, José. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998. FRANCO, Maria. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- POPKWITZ, Thomas. (1986). **“The social contexts of schooling, change and educational research”.** In Recent developments in curriculum studies [Ph. Taylor, ed.]. Windsor NFER - Nelson. p 205-232.
- LANGFOR, G. (1989). **“Teaching and the idea of a social practice”.** In Quality in teaching |W. Carr, ed. |. London: The Falmer Press, p. 21- 34.
- CANDAU, Vera. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- SILVA, Tomaz. T. da (2000). **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica
- VELHO, Gilberto. (2004) **Projeto e Metamorfose.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- MELLO, Roseli Rodrigues, BRAGA, Fabiana Marini, GABASSA, Vanessa. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos/SP: EdufSCar, 2012, p.43-78.
- MATURANA, Humberto, R. **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997a
- MATURANA, Humberto. R. **La realidad: objetiva o construída?** Rubi (Barcelona): Anthropos, 1997.
- VASCONCELLOS, Carlos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999. BLEGER, José. Temas de Psicologia: entrevistas e grupos. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

O ESTADO DE CONHECIMENTO DOS PROJETOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Micheli Leal Hoinacki¹⁴
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi¹⁵

Resumo

O objetivo do estudo foi investigar em teses e dissertações, que tratam de projetos de contação de histórias nesses espaços, a temática proeminente. A problemática foi a seguinte: qual é a proeminência temática das pesquisas que tratam de projetos de contação de histórias em espaços educacionais? A metodologia foi exploratória e quanti-qualitativa. Verificou-se que a temática proeminente é a contação de histórias utilizadas como prática pedagógica, ou seja, a contação de história utilizada pelo professor como forma de trabalho. Por outro lado, verificamos a pouca proeminência nas teses e dissertações da utilização da contação de história para a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Contação de Histórias. Estado de conhecimento.

Abstract

The objective of the study was to investigate the prominent theme in theses and dissertations that deal with storytelling projects in these spaces. The problem was the following: what is the thematic prominence of research that deals with storytelling projects in educational spaces? The methodology was exploratory and quantitative-qualitative. It was found that the prominent theme is storytelling used as a pedagogical practice, that is, storytelling used by the teacher as a form of work. On the other hand, we verified the low prominence in theses and dissertations of the use of story telling for learning.

Keywords: Education. Storytelling. State of knowledge.

Introdução

A narração oral de histórias, também conhecida como contação de história, é frequentemente utilizada nos espaços escolares, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ou seja, nos anos iniciais. Além de ser utilizada como estratégia pedagógica, as instituições organizam projetos tendo como eixo a contação de histórias. Diante disso, qual é a proeminência temática das pesquisas que tratam de projetos de contação de histórias em espaços educacionais?

O presente texto tem por finalidade apresentar uma pesquisa de estado de conhecimento, a qual teve por objetivo investigar teses e dissertações que tratam de projetos de contação de histórias em espaços educacionais e verificar a temática proeminente. Especificamente, analisar a contação de história em seus aspectos metodológicos nos espaços educacionais; investigar, a partir do Estado de conhecimento, os projetos de extensão de contação de histórias; analisar a temática proeminente nas pesquisas que tratam sobre a contação de histórias.

¹⁴ UNESPAR/PR

¹⁵ Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação Em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de União da Vitória e Coordenadora do Curso de Pedagogia. Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX (UNESPAR/UV). Dedicada pesquisas e discute as temáticas: Alfabetização (história, políticas, ensino), história da educação (especialmente periódicos educacionais), narração oral de histórias.

A pesquisa fez parte do plano de ação do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social - PIBIS (Chamada 008/2020 – Fundação Araucária), atrelado ao projeto de extensão universitária “Senta que lá vem a história”: contribuição para a linguagem, do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória.

A metodologia foi de cunho exploratório e quanti-qualitativo, utilizando dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, a luz de autores que tratam do tema, entre eles Abramovich (1989) e Sisto (2001), amparada na pesquisa de Estado de Conhecimento, realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O presente artigo, primeiramente, irá apresentar breves reflexões sobre as narrações oral de histórias, na sequência, irá apontar a pesquisa de estado de conhecimento objetivando destacar as temáticas e a análise da proeminente para, por fim, tecer as considerações finais.

A narração oral de histórias: breve reflexão

A contação de história é uma arte milenar, pois desde a antiguidade as histórias narradas eram formas de conservar a cultura e as tradições, como proporcionar conhecimentos para a vivência em sociedade, principalmente para as crianças, pois a contação de histórias abre “[...] todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens” (Abramovich, 1989, p. 14).

Diante disso, utilizar a contação de história apenas para entretenimento seria desconsiderar o seu potencial para a aprendizagem, principalmente que “[...] o desenvolvimento da linguagem oral e escrita – a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do recontar” (Souza; Bernardino, 2011, p. 235).

Neste viés, Busatto (2003, p. 45) afirma que:

Conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado.

Correspondentemente, os alunos, por meio das histórias, desenvolverão sua imaginação, vocabulário, memória e criatividade, visto que conseguirão criar em seus pensamentos cores, paisagens, animais, personagens, objetos e, conseqüentemente, terão elementos para a abstração. Da mesma maneira, pode-se estimular propondo que contém uma história para a turma ou expliquem ou, então, que recontem a história contada pelo professor.

Na Universidade, não raro, há iniciativas de projetos de extensão que são direcionadas às contações de histórias envolvendo tanto alunos das instituições de ensino, instituições de assistência social e espaços hospitalares. Destacamos destes, o projeto de extensão “Senta que lá vem a história”: contribuição para a linguagem, do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, que possibilita o acesso à literatura, via narrativa oral, aos alunos dos centros municipais de educação infantil da cidade de União da Vitória. O interesse desta pesquisa, provém da participação neste projeto de extensão.

A partir deste olhar em relação à extensão universitária, verificamos a necessidade de averiguar outros projetos que envolvem a contação de histórias. O caminho utilizado foi o estudo denominado Estado de Conhecimento, o qual será apresentado na sequência.

Um estudo de estado de conhecimento dos projetos de contação de histórias em espaços educacionais

O Estado de Conhecimento é uma metodologia utilizada por vários pesquisadores na atualidade, pois possibilita ter uma visão das pesquisas de um tema ou de uma área e suas lacunas, as quais podem ser analisadas e problematizadas. Segundo Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas são:

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Corroborando com essa perspectiva, percebemos a importância e a relevância de se utilizar do Estado de Conhecimento ao se fazer uma pesquisa, pois, ao desenvolver essa atividade de mapeamento de Teses e Dissertações, abrem-se possibilidades de investigar e conhecer os materiais que serão utilizados na construção de novos trabalhos.

O Estado de conhecimento (ou estado da arte) é uma pesquisa que visa um aprofundamento da produção acadêmica de uma temática em especial. Essa forma de investigação proporciona um parâmetro sobre a quantidade das pesquisas efetivadas, e a partir dessa análise a aceitação do objeto, as convergências e divergências, os pressupostos teóricos e as lacunas, bem como as inovações na área e as permanências (Zanlorenzi, 2018, p. 387).

Para tanto, existem algumas etapas e requisitos necessários para se trabalhar com o Estado de Conhecimento, como por exemplo, o acadêmico deve compreender muito bem o campo a ser pesquisado e refletir sobre a real relevância da sua pesquisa para a área de estudo que o mesmo está inserido, pois na sequência irá fazer a “identificação, registro, reflexão e síntese [...]”. (Morrosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

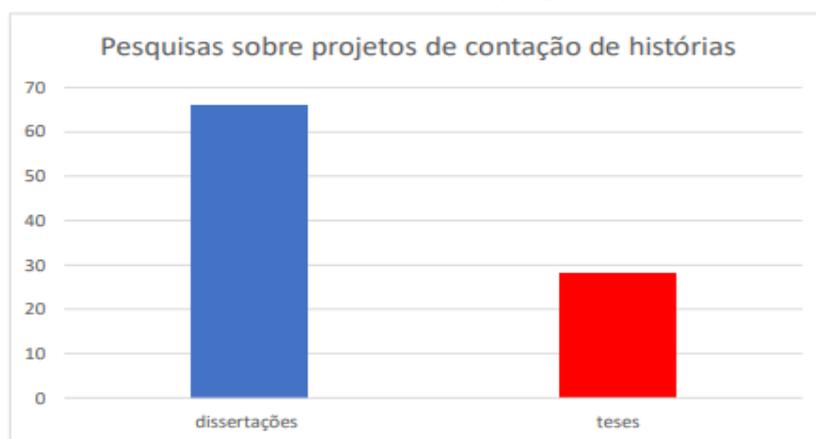
Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de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

Neste sentido, optamos em fazer uma pesquisa nessa abordagem, em qual foi feito um levantamento das teses/dissertações que contém como descritor Projetos de Contação de Histórias em espaços educacionais e assim emergem as temáticas proeminentes.

A análise foi realizada no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como recorte temporal o ano de 2009 a 2021. A data inicial escolhida, 2009, foi em virtude de que nesse banco a primeira pesquisa que consta é dessa data. Para a coleta das dissertações e teses presentes no banco de dados, o indexador utilizado foi “projetos de contação de histórias em espaços educacionais”.

Nesse levantamento, primeiro constaram 257 resultados, todavia observamos, após leitura e análise dos trabalhos, que desse total não eram todos que estavam em consonância com a temática do trabalho, qual seja “Projetos de Contação de Histórias em espaços educacionais”. O número de teses e dissertações que estavam em conformidade com o objetivo da pesquisa, foram as seguintes, apresentadas no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Número de pesquisas.



Fonte: elaborado pelas autoras

Verificamos que no recorte temporal escolhido para o trabalho, doze anos, poucas foram as iniciativas de pesquisas dessa temática. Destacamos que o ano que mais teve pesquisas foi o ano de 2019.

Em posse a esse número, 66 dissertações e 28 teses, seguiu-se ao estudo e a análise das mesmas, categorizando em temáticas. O viés adotado para categorização era verificar qual a defesa do autor em relação a função da contação de história. Diante disso, as temáticas observadas foram as seguintes: 1-contação para aprendizagem; 2-contação como desenvolvimento; 3-contação para despertar o interesse para leitura; 4-contação para desenvolvimento da oralidade; 5-contação e a prática pedagógica; formação do professor contador de histórias, formação docente e moral. Essas temáticas foram selecionadas conforme os objetivos dos trabalhos encontrados e, principalmente, o direcionamento que o mesmo apresentava em sua exposição. No gráfico abaixo, podemos verificar as quantidades das temáticas.

Gráfico 2 – Temáticas.



Fonte: elaborado pelas autoras

Observamos que dentre os temas, o mais proeminente é a contação e a prática pedagógica com 22 trabalhos, ou seja, a contação de história utilizada pelo professor como forma de trabalho, somente como parte de sua didática, com o intuito de deixar a aula mais “bonita”. Por outro lado, verificamos a pouca proeminência nas teses e dissertações da utilização da contação de história para a aprendizagem. Diante disso, podemos inferir que ela é mais considerada com fins pragmáticos e metodológicos, do que possibilidade de desenvolvimento da criança, todavia, “[...] enquanto dialogia enunciativa, ela não pode ser relegada à coadjuvante ou passatempo e, para tanto, o professor deve dar espaço à narrativa oral com fim em si mesma e não como pretexto para algo, atividade ou para ser utilizada com fins moralizantes [...]” (Silva; Zanlorenzi, 2021, p. 224).

Das pesquisas analisadas que tratam da temática que mais apareceu 4- contação e a prática pedagógica, o trabalho de Rossoni (2013), chama atenção ao apontar que:

[...] a contação de histórias como ação educativa, assunto investigado nesta dissertação, justifica-se por considerarmos essa prática como uma **ferramenta pedagógica que serve de subsídio ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos escolares**. O olhar que lançamos, quer seja para a contação de narrativas orais (oriundas de experiências individuais ou coletivas), quer seja a de narrativas impressas, não dispensa o caráter estético e artístico dessa modalidade literária (grifos nosso).

Percebemos, nessa tese, que o autor afirma que a contação de histórias pode trazer uma garantia de aprendizagem mais fácil ao aluno, ou seja, é vista como uma prática para conteúdos podendo se tornar uma estratégia pessoal do docente para transmitir conhecimentos aos seus alunos. Todavia, defendemos que a contação ao ser utilizada apenas como pretexto e não considerá-la como por si só, descaracteriza essa arte como possibilidade de formação humana. Esse fato pode ser observado em outra pesquisa, que tem o tema com pouca proeminência nas teses e dissertações, trata da 2-contação de história como desenvolvimento, salientando que é:

[...] por meio da literatura, emoções podem provocar o surgimento de ideias e a criança, combinando elementos de suas experiências, poderá interpretar um drama e possibilitar a otimização do seu conhecimento. **Muitos debates a respeito do tema revelam que essa atividade é extremamente relevante, principalmente, no processo de desenvolvimento de crianças entre 4 e 6 anos de idade, que se encontram em processo de alfabetização**. Esta ideia é fortalecida pela opinião de educadores, psicólogos, psicanalistas e outros profissionais da área educacional (Ursula, 2014. p. 9) (grifos nossos).

Compreendemos, por meio da sondagem nas teses e dissertações, que é nítido que as propostas dão ênfase aos docentes utilizarem a contação de histórias como uma prática, inserindo-a nos conteúdos curriculares como uma forma lúdica e metodológica para auxiliar a motivação para o assunto.

A contação de histórias é pouco utilizada como desenvolvimento da criança, pois, como já foi apontado, é vista como pretexto para um conteúdo, uma prática, um tema, mas não por ela mesma como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Para ilustrar, destacamos o seguinte excerto abaixo que trata a contação na perspectiva de desenvolvimento.

[...] o ato de contar histórias é um exercício que pertence à imaginação humana há muitos anos. Pessoas de toda parte do mundo contam histórias com diferentes finalidades. **Uns usam essa arte para ensinar, divertir, assustar, relembrar, propagar, reviver ou simplesmente passar o tempo, outros usam esse artifício como técnica mais precisa para um processo de cura interior, usando sua própria história como aprendizado** (Charles, 2018, p. 26 (grifos nossos)).

O simples ato de escutar uma história, sem fins de pretexto, permite, por meio da interação com o texto que é narrado, tomar contato com um vasto conjunto de experiências acumuladas pelo ser humano ao longo de sua trajetória, sem que seja preciso vivê-las no real. A história surge para instruir, divertir e educar, trazendo a criança ao mundo da imaginação, para se sentir livre, formando suas capacidades intelectuais e sociais, visto que a criança ainda está num processo de formação e de experiências reais, e com isso ela pode passar por várias experiências em sua própria imaginação.

Ao longo dessa pesquisa e, através de leituras e reflexões acerca da prática docente e dos projetos de extensão de contações de histórias no ambiente escolar, percebemos que não é dada tamanha importância o quanto se deveria a essa temática, e que a contação de histórias não deve ser utilizada somente para enriquecer a aula do docente como nos mostrou o gráfico. Outrossim, a contação de histórias é uma forma que deve estar presente em todos os tempos e espaços da escola, sendo um meio lúdico e válido, pois a mesma contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo, pois envolve atenção, percepção, memória, imaginação, etc.

A contação se utilizada da forma correta faz com que as crianças unam o entretenimento e prazer que a história produz. Sendo assim, as histórias vêm educar a sensibilidade, reunindo a beleza das palavras e das imagens transmitidas. A criança pode desenvolver as suas capacidades de emoção, admiração, compreensão do ser humano e do mundo, enriquecendo principalmente, as suas experiências escolares, como cidadão e como pessoa. Para Carvalho (1985 p. 177) “a criança busca desenvolver e compreender tudo que estimula a sua curiosidade. E é nessa curiosidade, nessa perplexidade, que está toda a motivação de seu crescimento; daí o dever de lhe oferecer (estímulos sadios e enriquecedores)”.

Todavia, a contação de história, muitas vezes não é compreendida com essa possibilidade, sem o conhecimento da infinidade de benefícios que podem proporcionar aos seus alunos com esta prática. Por isso, mostra-se muito importante a criação de novos projetos inseridos nas escolas, uma vez que podem transmitir conhecimentos e aprendizagens não somente aos alunos, mas também aos professores que aprendem muito com os mesmos e começam a inserir a contação de histórias na rotina de suas aulas, uma vez que:

[...] as narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (Souza, Bernardino, 2011, p. 236).

Portanto, deve ser mais debatido essa questão da contação de histórias como desenvolvimento da criança, e, todavia, ser mais inserido nas escolas, pois, o que vemos é que existem iniciativas pessoais de alguns professores que trazem a mesma para a sua sala de aula de forma significativamente eficaz.

É no jogo de faz-de-conta que as crianças assimilam a realidade externa a sua realidade interna. Desenvolvendo a capacidade de criatividade para inventar outras histórias e assim recontar. A criança passa a criar situações ilusórias e imaginárias, como uma maneira de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é uma característica que define a contação de histórias, de um modo geral. A criança imagina pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

Considerações finais

Os projetos de Contações de histórias são extremamente importantes para as escolas porque muitas vezes é por meio desses projetos que os alunos têm o seu primeiro contato com as histórias. Vivenciar esses momentos na escola, não pode ser considerado apenas como entretenimento ou como introdução de um tema, pois as narrações orais de histórias, muitas vezes confundidas com mediação de leitura, contribuem de forma significativa com o desenvolvimento das crianças.

Através desse recurso, a criança torna-se o principal representante, pois ao ouvir uma história ela busca uma explicação lógica ou mágica, estimulando sua criatividade de raciocínio. Por isso, o gosto pelo mundo sobrenatural com fadas, ogros, bruxas, duendes, serve para dar asa à sua imaginação.

As histórias são uma fonte insaciável que sensibiliza e enriquece a imaginação da criança, faz com que ela use o seu raciocínio e cultive a liberdade, dando asa a uma imaginação saudável. Por fim, esta pesquisa teve o objetivo de analisar em teses e dissertações qual a temática proeminente, proporcionando reflexões também acerca da prática pedagógica dos docentes, e, no entanto, mostrar como é utilizada a contação de histórias. Destacamos que as pesquisas analisadas apontam que os docentes só utilizam a contação de histórias com intenções de enriquecer sua didática e que propor as contações de histórias, sem a pretensão de iniciar um conteúdo ou com outros fins que não a utilizam pela sua finalidade enquanto motor ao desenvolvimento, faz-se necessária nas salas de aula.

É por meio das histórias que o aluno é capaz de emitir seus desejos e expressar suas emoções, pois ao escutar uma história irá viajar com a história, imaginando e criando diversas situações dentro do contexto histórico que ele se encontra. A contação de histórias tem seu próprio valor como recurso de desenvolvimento humano, como fonte de prazer.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- CHARLES. **O professor da educação infantil e a contação de histórias**. São Paulo, 2018. pg 26 e 27.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado de conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021. SISTO, C. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Chapecó: Argos, 2001.
- SILVA, P. H. M. M.; ZANLORENZI, C. M. P. A contribuição das narrativas orais de histórias para aprendizagem: a visão do professor alfabetizador. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v.20, n.1, p.218-231, jan./jun. 202.
- SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista Educere et Educare**. Cascavel: PR.Vol. 6, nº 12 jul./dez 2011. p. 235-249.
- URSULA, R. **Estudo das vivências infantis por meio da contação de história**. 2014. pg. 9.
- ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.18, n.2, p. 385–400, 2018.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Naiuria Rodrigues da Silva¹⁶

Resumo

O presente artigo analisa a influência crescente do neoliberalismo na educação, com foco na reforma do Ensino Médio. O estudo busca compreender como essa ideologia molda as políticas, práticas e metas educacionais, explorando o discurso neoliberal que transforma a educação em um componente do mercado questionando a natureza da educação no contexto do Novo Ensino Médio. Utiliza pesquisa bibliográfica e análise crítica, dividindo-se em dois tópicos: (1) Políticas Educacionais e a Reforma do Ensino Médio; (2) O Ensino Médio no Contexto Neoliberal.

Palavras chave: Ideologia Neoliberal. Reforma do ensino médio; Políticas Educacionais.

Abstract

This article analyzes the growing influence of neoliberalism in education, focusing on secondary education reform. The study seeks to understand how this ideology shapes educational policies, practices and goals, exploring the neoliberal discourse that transforms education into a component of the market, questioning the nature of education in the context of New Secondary Education. It uses bibliographical research and critical analysis, divided into two topics: (1) Educational Policies and Secondary Education Reform; (2) High School in the Neoliberal Context.

Keywords: Neoliberal Ideology; Secondary education reform; Educational Policie

Introdução

No complexo cenário educacional contemporâneo, a presença e influência da ideologia neoliberal vêm sendo cada vez mais evidentes, permeando não apenas a estrutura, mas também os objetivos fundamentais do sistema educacional. Este artigo empreende uma análise aprofundada, focalizando particularmente a reforma do Ensino Médio, para compreender como essa ideologia tem moldado as políticas, práticas e metas educacionais.

A ideologia neoliberal refere-se a uma perspectiva política, econômica e social que defende princípios fundamentais associados ao liberalismo econômico, com uma ênfase particular em valores como livre mercado, competição, individualismo e redução do papel do Estado na economia, como destaca Carinhato “A ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veementemente a intervenção estatal na economia” (Carinhato, 2006, p. 2). Quando aplicada ao contexto da educação, essa ideologia tem implicações significativas.

Como ponto de partida, buscamos entender em que medida a ideologia neoliberal tem esculpido não apenas a estrutura, mas os próprios objetivos do sistema educacional. Lopes afirma que “No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (Lopes, 2008, p.2).

¹⁶ Naiuria Rodrigues da Silva é graduada em Geografia licenciatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) – campus Porto Nacional - TO, mestranda em Geografia pela UFT.

Harvey (2008) conceitua o neoliberalismo da seguinte forma:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas políticas-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se a liberdade e capacidade empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p. 6).

No contexto educacional, deve se pensar o impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais. Uma vez que neoliberalismo, ao enfatizar a liberdade individual e a propriedade privada, influenciou significativamente a educação ao promover ideias como a privatização da educação, a competição entre instituições de ensino, a ênfase nos resultados e na eficiência, muitas vezes através de medidas de mercado.

Essa abordagem suscita preocupações sobre a mercantilização da educação, transformando-a em um serviço que visa atender às necessidades específicas da economia. Isso pode resultar em uma visão utilitarista da educação, na qual o valor intrínseco do conhecimento e do desenvolvimento humano pode ser subjugado pelos imperativos do mercado, como aponta Cardoso: “No âmbito das proposições do neoliberalismo a valorização da formação do indivíduo para suprir as necessidades do mercado conduz a questionamentos sobre a função da escola e da educação” (Cardoso, 2023, p. 10).

Em meio a esses debates, emerge a questão crucial sobre a natureza da educação no contexto do Novo Ensino Médio: até que ponto a educação é considerada uma mercadoria dentro desse modelo reformado? Pretende-se investigar se o sistema educacional, sob essa nova estrutura, prioriza a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento de habilidades críticas e da formação integral dos indivíduos.

Com o objetivo geral de investigar a influência da ideologia neoliberal no sistema educacional, a pesquisa se estrutura nos seguintes objetivos específicos. Primeiramente, procuramos compreender o papel das políticas educacionais na implementação prática da reforma do Ensino Médio, examinando não apenas as mudanças implementadas, mas também as motivações subjacentes e seus alinhamentos com objetivos mais amplos.

Além disso, pretende-se verificar se as adaptações curriculares propostas por esse novo modelo educacional satisfazem as demandas do mercado de trabalho contemporâneo, enquanto também promovem ativamente habilidades críticas e cidadãos conscientes.

Para alcançar esses objetivos, nossa metodologia consistirá em um levantamento bibliográfico de artigos e livros, seguido de uma análise crítica e interpretativa dos materiais selecionados. Essa abordagem em duas fases visa garantir uma compreensão abrangente e embasada sobre a influência da ideologia neoliberal, o impacto das políticas educacionais e a implementação do Novo Ensino Médio.

As políticas educacionais e a reforma do Novo ensino médio

As políticas educacionais se erguem como colunas estruturais da sociedade, moldando não apenas a educação em si, mas também os rumos e a dinâmica social como um todo. A implementação de uma política educacional não é apenas uma questão técnica; é um processo mergulhado em complexidades, marcado por uma teia intrincada de interesses, ideologias e conflitos.

Para mais, as políticas educacionais desempenham um papel crucial na estrutura da sociedade, o que as torna alvo de interesse para diferentes esferas de poder. Implementar uma política educacional não é uma tarefa simples; pelo contrário, envolve um cenário complexo de lutas, tensões e resistências. Isso se deve à sua estreita ligação com diversas ideologias, que afetam as aspirações e metas de cada proposta educativa. Essa interdependência não se limita apenas à participação em programas e planos, mas também se estende às subjetividades dos envolvidos, influenciando costumes, culturas e os próprios padrões de convivência e identidade na sociedade (Honório, 2021).

É inegável que a educação tem sido um campo de constantes transformações, atravessando épocas e contextos diversos. Ao longo dessa trajetória, as reformas educacionais nem sempre têm mirado diretamente na transformação das condições socioeconômicas ou na criação de uma uniformidade social abrangente. Em parte, essas mudanças na política educacional são conduzidas para garantir a reprodução da mão de obra necessária para os diferentes setores do mercado de trabalho.

Ao longo da história, os governos têm implementado reformas na área educacional. Essas mudanças não têm sempre como objetivo principal transformar a condição de classe dos trabalhadores ou gerar uma uniformidade social mais ampla. Em parte, as alterações na política educacional são realizadas para assegurar a reprodução da mão de obra exigida pelo mercado de trabalho segmentado. Além disso, servem como uma estratégia para conquistar legitimidade junto à sociedade, ao se apresentarem como corrigindo deficiências sociais por meio da educação (Lima, 2010).

Através da Lei nº 13.415/2017, o Ensino Médio passa por uma reestruturação baseada em áreas de conhecimento e formação profissional, resultando em descentralização e restrição no acesso à educação. Isso ocorre porque o novo formato exige que os estudantes escolham um caminho educacional específico, privando-os, conseqüentemente, do acesso a todas as informações provenientes de outras áreas do conhecimento científico. A intenção da Lei é flexibilizar o currículo do Ensino Médio para atender aos interesses considerados ideais para os alunos e para o mercado de trabalho (De Vicente, 2023).

A convergência de argumentos provenientes tanto do governo quanto dos grupos empresariais para a implementação do Novo Ensino Médio suscita reflexões críticas sobre os fundamentos dessa reforma. Embora a busca por um currículo mais alinhado com as demandas do mercado seja um aspecto relevante, é vital questionar a prevalência dessa abordagem. Ademais, esse debate é enriquecido pela participação ativa não apenas do governo, mas também de grupos empresariais, os quais têm direcionado esforços para propor mudanças substanciais no sistema educacional. Associada aos fatores citados, existem também os grupos empresariais que têm defendido a ideia de flexibilizar o currículo do Ensino Médio e sua conexão com o mercado de trabalho. Para isso, esses reformadores se baseiam na alegação de que o currículo atual não é atrativo para os estudantes, na crescente taxa de abandono no Ensino Médio e nos resultados insatisfatórios das avaliações externas e rankings educacionais (Gonçalves, 2017).

É relevante salientar que as críticas não se limitaram ao conteúdo da proposta, mas também questionaram o processo de sua formulação, alegando que foi feito sem o devido debate com a sociedade e os membros da comunidade escolar. A introdução da proposta por meio da Medida Provisória nº 746/2016 foi vista como um fator agravante, conferindo um caráter mais impositivo do que reflexivo, ponderado e completo. Além disso, houve um debate mais amplo sobre o real propósito desse estágio da educação, com sugestões de abandonar sua base tradicional e substituí-la por outra mais considerada "alinhada" às necessidades da sociedade moderna, industrial e digital (Gomes, 2020).

Desta forma, é relevante destacar um ponto crucial sobre a relação entre o modo de produção, as políticas sociais e a educação. A observação de que o capitalismo, em suas crises, se reinventa para garantir sua continuidade é pertinente. A lógica neoliberal realmente introduz a ideia de que os serviços públicos e as políticas sociais podem se tornar oportunidades de negócio, o que influencia diretamente a educação. A Reforma do Ensino Médio, dentro desse contexto, pode ser vista como uma materialização desses interesses, adaptando a educação para atender às demandas do mercado. No entanto, uma abordagem crítica precisa considerar alguns pontos adicionais (Gonçalves, 2017).

É importante reconhecer que a conexão entre modo de produção e educação não é unidimensional; há complexidades sociais, políticas e culturais que moldam as políticas educacionais.

Novo ensino médio no contexto neoliberal

O neoliberalismo emergiu como uma corrente de pensamento e uma abordagem política e econômica no século XX. O termo "neoliberalismo" começou a ser usado na década de 1930, mas ganhou mais destaque a partir das décadas de 1970 e 1980. Segundo Andrade (2017):

Se a abordagem estrutural marxista, o neoliberalismo é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo que surgiu na esteira da crise estrutural da década de 1970. O neoliberalismo se caracteriza por uma ordem social em que uma nova disciplina é imposta ao trabalho e novos critérios gerenciais são estabelecidos, servindo-se de instrumentos como o livre comércio e a livre mobilidade de capital (Andrade, 2017, p.11).

Na perspectiva marxista, o neoliberalismo é percebido como uma manifestação do capitalismo em um novo estágio de desenvolvimento. Ao enfrentar desafios econômicos e crises estruturais, as elites dominantes adotaram estratégias políticas neoliberais para proteger e expandir sua hegemonia. O neoliberalismo, como estratégia política, não se restringe apenas ao âmbito econômico, mas permeia diversas esferas da sociedade, incluindo a educação. O neoliberalismo, ao reforçar uma hegemonia de classe, muitas vezes instrumentaliza a educação para atender às necessidades do mercado. Isso se traduz em uma abordagem da educação como um meio de formar trabalhadores que se encaixem nas demandas do capital, destacando habilidades consideradas valiosas pelo mercado de trabalho.

Para Harney (2008):

O neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2008, p. 4).

Esse fenômeno sugere que o neoliberalismo transcende os limites de um mero sistema econômico e se estende para além, exercendo sua influência nas esferas culturais e sociais. A hegemonia do neoliberalismo implica que suas ideias e valores moldam não apenas políticas econômicas, mas também a visão de mundo das pessoas.

De acordo com Raasch (2020):

O discurso neoliberal, além de incentivar a diminuição da responsabilidade do Estado para com o social e a Educação, mantém um caráter meritocrático no ensino, por trás da ideia de competitividade e livre

escolha entre as várias opções de mercado. Sendo assim, a educação se transforma em modelo de mercado, enfatizando a formação humana com a necessidade de capital e reduzindo os direitos e os conhecimentos sociais (Raasch, 2020, p. 6).

A abordagem neoliberal em relação à educação está intrinsecamente ligada à redução da intervenção do Estado no âmbito social e educacional. Ao incentivar a diminuição da responsabilidade estatal nessas áreas, o discurso neoliberal propõe uma visão mais orientada para o mercado. Essa perspectiva se reflete na promoção do caráter meritocrático no ensino, baseado na ideia de competição e na liberdade de escolha entre diferentes opções de mercado educacional.

Nota-se com a superficialização do processo educacional, onde as metas imediatas de inserção no mercado de trabalho sobrepõem-se a uma visão mais ampla de educação, que englobe aspectos humanísticos, éticos, sociais e culturais.

Segundo Souza (2018):

A Reforma do Ensino Médio é sustentado por um discurso sedutor de cunho neoliberal que prega a modernização da educação, por meio de um ensino médio flexível em que os alunos tenham a liberdade em escolher quais disciplinas cursarão, além de ampliar a carga-horária de aulas, culminando com a possibilidade de um processo de escolarização em tempo integral (Souza, 2018, p. 6).

Nessa perspectiva, o autor nos apresenta uma visão crítica sobre a Reforma do Ensino Médio, destacando sua associação a um discurso sedutor de natureza neoliberal. Esse discurso prega uma suposta modernização educacional através da flexibilidade curricular, ampliação da carga horária e a opção de ensino em tempo integral. O termo "sedutor" destaca a capacidade persuasiva desse discurso, apresentando a flexibilidade curricular como uma oportunidade para os alunos exercerem maior autonomia na escolha das disciplinas. No entanto, essa flexibilidade pode ser interpretada como uma forma de adaptar os estudantes às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma educação mais abrangente e crítica.

Na visão de Sobral (2013), a educação é tratada como uma mercadoria, onde seu propósito social é reduzido aos interesses e à exploração do trabalho para gerar mais lucro. O Estado não organiza a escola visando apenas a formação de uma futura geração brilhante, mas para instruir o trabalhador a produzir de acordo com as necessidades da classe burguesa. Dessa forma, a educação passa a ser um componente essencial para a criação de futuros produtos vendáveis e se torna fundamental para a continuidade do ciclo de produção e reprodução do capital.

De acordo Hettwer “O processo de mercantilização da educação brasileira encontrasse em estágio alarmante e crescente” (Hettwer, 2015, p.11) o que configura análise crítica e amplamente contextualizada se faz imprescindível para repensar as diretrizes educacionais. Esse processo não se limita apenas à revisão dos métodos pedagógicos, mas se estende à estruturação do sistema, à formação dos professores e à construção de políticas inclusivas.

É essencial questionar essa lógica que enxerga a educação apenas como um meio para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Uma abordagem mais holística e inclusiva seria aquela que reconhece a importância da formação técnica, mas não a coloca como única prioridade. Uma educação que valorize não apenas as competências técnicas, mas também as habilidades interpessoais.

Considerações finais

Diante da análise aprofundada sobre a influência da ideologia neoliberal na reforma do Ensino Médio, torna-se evidente que essa perspectiva política, econômica e social tem moldado significativamente não apenas a estrutura, mas também os objetivos fundamentais do sistema educacional contemporâneo. A transição da educação de um campo social e político para um ambiente de mercado, conforme destacado por Lopes, reflete não apenas uma mudança na abordagem, mas uma transformação profunda nos propósitos da educação.

Ao adotar os princípios do neoliberalismo, as políticas educacionais passam a enfatizar a liberdade individual, a propriedade privada e a competição, transformando a educação em um serviço moldado à semelhança do mercado. A reforma do Ensino Médio, dentro desse contexto, suscita preocupações sobre a mercantilização da educação, onde a preparação para o mercado de trabalho muitas vezes supera o desenvolvimento de habilidades críticas e a formação integral dos indivíduos. A visão utilitarista da educação, orientada pelas demandas do mercado, suscita questionamentos profundos sobre a verdadeira essência da escola e da educação no cenário neoliberal.

Diante dessas reflexões, torna-se crucial questionar até que ponto o sistema educacional, sob a nova estrutura do Ensino Médio, prioriza a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento integral de suas capacidades. As desigualdades educacionais, especialmente no acesso, na qualidade e na equidade do ensino, também emergem como preocupações fundamentais a serem abordadas.

Referências

- ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais.** Sociedade e Estado, [S. l.], v. 34, n. 01, p. 211–239, 2019. DOI: 10.1590/s0102-6992-201934010009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/23920>
- CARDOSO, Janete Cassimiro; LÓBO, Daniella Couto. **Neoliberalismo na educação: uma abordagem de controle ideológico permissível.** v. 12 n. 2 (2023): Edição Especial - Educação em foco: políticas educacionais e processos educativos escolares. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/14353>
- CARINHOTO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século xx no brasil.** v. 2 n. 1 (2008). Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2008.v2n1.1192>
- GOMES, D. J. L. ; LIMA, M. C. S. ; SOUZA, S. B. ; BERKENBROCK-ROSITO, M. M. . **Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação.** POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE) , v. 24, p. 614-634, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13744>
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira . **Interesses mercadológicos e o -novo- ensino médio.** RETRATOS DA ESCOLA , v. 11, p. 131-145, 2017.
- HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em: <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008> Acesso em: 20/01/2024.
- HETTWER, Henrique Rudolfo. **Desigualdade social, a educação como mercadoria e privatização da educação básica brasileira.** (2015). Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12525/TCCE_ESEM_EaD_2015_HETTWER_HENRIQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- HONÓRIO, Deane Taíara Soares; SILVA, Givanildo da. **A Reforma do Ensino Médio no Contexto das Políticas Educacionais Contemporâneas.** In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU (Edição 2021), 2021, Maceió. Anais do VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU (Edição 2021). Campina Grande: Realize Editora, 2021. v. VII. p. 1-12. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID2339_13072021180711.pdf

LIMA, Marcelo. **O direito à educação no Brasil**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 9, p. 67–80, 2010. DOI: 10.22633/rpge. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9279>

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível

em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes.pdf

RAASCH, Patricia et al. **O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si**. O NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO: O SUJEITO COMO EMPREENDEDOR DE SI | Plataforma Espaço Digital (editorarealize.com.br) Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69077>

SOBRAL, Denson André Pereira da Silva. **O discurso da mercadoria na educação brasileira no limiar do século XXI**. Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE, v. 17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1332>.

SOUZA, A. C. de. (2018). **Neoliberalismo, reforma do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica**. Geografia Ensino & Pesquisa, 22, e26. <https://doi.org/10.5902/2236499429401>

DE VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de. MOREIRA, Jani Alves da Silva. VALE, Cassio (2023). **A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil**. Perspectiva, 41(1), 01–22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86834>

Enviado em 30/04/2024

Avaliado em 15/06/2024

O PAPEL DO DIREITO NA ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Vanessa Coelho de Andrade¹⁷
Nilton Vieira Junior¹⁸

Resumo

Este artigo discute a relevância do ensino do Direito nas escolas como uma ferramenta para promover a formação cidadã. Analisamos a importância de incluir conceitos legais na educação, explorando os benefícios de desenvolver a consciência jurídica e ética desde cedo. Além disso, examinamos desafios e recomendações para a efetiva implementação do Direito no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino do Direito. Formação Cidadã. Desafios.

Abstract

This article discusses the relevance of teaching Law in schools as a tool to promote citizenship training. We analyze the importance of including legal concepts in education, exploring the benefits of developing legal and ethical awareness from an early age. Furthermore, we examine challenges and recommendations for the effective implementation of Law in the school curriculum.

Keywords: Teaching Law. Citizenship Training. Challenges.

Introdução

O Direito desempenha um papel fundamental na sociedade, moldando as relações interpessoais, estabelecendo limites e direitos, e garantindo a justiça. No entanto, o conhecimento jurídico muitas vezes é negligenciado nas escolas. Este artigo defende que o ensino do Direito nas instituições de ensino desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, bem como na promoção de uma sociedade justa e democrática.

Educação para a cidadania: contextualização do ensino jurídico nas instituições de ensino

O ensino do Direito nas instituições escolares representa um campo de estudo multifacetado, onde convergem questões pedagógicas, sociais e jurídicas. Como destaca Karsenti (2011), a escola desempenha um papel crucial na formação cidadã, sendo um espaço propício para a compreensão e internalização dos princípios éticos e legais que regem a convivência social. A inserção do Direito no currículo escolar visa, assim, ir além do mero repasse de conceitos jurídicos, buscando fomentar uma educação cidadã que capacite os estudantes a compreenderem e participarem ativamente na sociedade.

¹⁷ Graduada em Direito pela faculdade Pitágoras, Pós Graduação em curso (Docência no Ensino Profissionalizante) pelo IFMG. Professora de Filosofia no ensino médio e professora de Enfermagem e Direito no ensino técnico profissionalizante.

¹⁸ Pós-doutorado em informática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Campus São Gabriel). Doutorado e mestrado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus Ilha Solteira). Professor Titular do Instituto Federal de Minas Gerais (Campus Arcos) e, atualmente, ocupa o cargo de Diretor de Programas de Extensão (Reitoria). Atua no IFMG Ouro Branco como docente no Curso de Mestrado em Educação Tecnológica. Membro do BASIS do INEP/MEC como avaliador de cursos superiores presenciais e a distância.

Ao abordar a contribuição do ensino do Direito para a formação cidadã, remontamos às palavras de Freire (1996), que destaca a importância da educação para a construção de sujeitos críticos e participativos. O estudo do Direito na escola pode servir como uma ferramenta pedagógica para desenvolver o pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionarem as normas sociais e legais que os circundam. Dessa forma, a educação jurídica na escola se alinha com a perspectiva freiriana de uma educação libertadora, que propicia a conscientização e a transformação social.

No entanto, a implementação do ensino do Direito na escola não está isenta de desafios. Conforme ressaltam Soares e Pinto (2018), há uma necessidade premente de superar obstáculos, tais como a falta de formação específica dos docentes, a resistência a mudanças curriculares e a adaptação de conteúdos jurídicos à faixa etária dos estudantes. Esses desafios, quando superados, podem abrir portas para oportunidades significativas na formação integral dos estudantes, capacitando-os para o exercício consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

Para compreender de maneira mais concreta os impactos do ensino do Direito na escola, é relevante analisar experiências práticas de instituições que já adotaram essa abordagem. Nesse sentido, referências como as de Silva (2020), que investigou programas de educação jurídica em escolas de ensino fundamental, proporcionam insights valiosos sobre os resultados alcançados e os desafios enfrentados por educadores e alunos nesse contexto.

A pesquisa de Silva (2020) reforça a importância do ensino do Direito na escola, evidenciando seu potencial para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos jurídicos, além de contribuir para a formação cidadã dos alunos. No entanto, para que essa iniciativa seja eficaz, alguns desafios precisam ser superados.

Um dos principais obstáculos é a falta de formação específica dos professores para lidar com o ensino jurídico. É crucial que esses profissionais recebam capacitação adequada para abordar os conteúdos de forma didática e contextualizada, adaptando-os à realidade dos alunos. A inclusão de disciplinas ou conteúdos específicos sobre Direito nas matrizes curriculares também é fundamental para garantir a efetividade do ensino. Essa medida precisa ser cuidadosamente planejada para evitar sobrecarga curricular e garantir que os conteúdos sejam adequados à faixa etária dos alunos.

Ao superar esses desafios, o ensino do Direito nas escolas pode gerar diversos benefícios. Os alunos serão capazes de compreender seus direitos e deveres como cidadãos, desenvolver senso crítico e argumentação, além de se tornarem mais conscientes do papel do Direito na sociedade. Essa formação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde os indivíduos são capazes de participar ativamente da vida social e política. Também a inclusão de disciplinas ou conteúdos relativos ao direito nas matrizes?

Revisão bibliográfica sobre o ensino do Direito na escola

A inserção do Direito no contexto escolar demanda uma compreensão sólida de seus fundamentos teóricos. Conforme destaca Bobbio (2004), o Direito não se restringe apenas a um conjunto de normas e leis, mas também abrange valores éticos e sociais que moldam as relações humanas. Portanto, a abordagem pedagógica do ensino do Direito na escola deve considerar essa perspectiva ampla, integrando conceitos jurídicos a uma compreensão ética do sistema legal.

A perspectiva da educação jurídica como instrumento para o desenvolvimento da formação crítica é amplamente respaldada por autores como Gadotti (2012). Segundo ele, a educação jurídica na escola deve transcender a memorização de normas, promovendo a reflexão sobre a justiça, a equidade e a participação cidadã. Ao estimular o pensamento crítico, os educadores podem capacitar os alunos não apenas a compreenderem o sistema legal, mas também a questionarem e contribuírem para sua evolução.

A discussão sobre a inclusão do ensino do Direito nos currículos escolares remete à necessidade de repensar as estruturas curriculares existentes. Autores como Nóvoa (2009) destacam que a educação deve ser capaz de preparar os alunos para a complexidade da vida em sociedade, incluindo uma compreensão sólida dos princípios jurídicos. A integração do Direito nos currículos não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também contribui para a construção de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

O ensino do Direito na escola também se mostra uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências sociais. Conforme argumenta Sacristán (2000), a compreensão do Direito propicia aos estudantes uma visão mais clara das normas que regem a convivência social, estimulando a empatia, o diálogo e o respeito às diferenças. Dessa forma, a educação jurídica não apenas informa sobre leis, mas também instrumentaliza os alunos para a construção de relações mais justas e equitativas.

Vale ressaltar, que discussão sobre o ensino do Direito na escola é permeada por tendências e debates atuais que moldam essa prática educacional. Autores como Silva (2018) destacam a importância de abordagens interdisciplinares e da utilização de metodologias ativas para tornar o ensino do Direito mais atrativo e eficaz. A consideração dessas tendências é essencial para uma prática educacional alinhada aos desafios contemporâneos.

Desafios e perspectivas para o futuro do ensino jurídico na escola

O ensino jurídico na escola, apesar de seus benefícios, enfrenta desafios significativos que demandam uma reflexão cuidadosa. Dentre esses desafios, destaca-se a falta de preparo dos educadores para abordar conteúdos jurídicos de maneira eficaz. Conforme apontado por Pimenta (2011), a formação docente muitas vezes não contempla a capacitação específica para o ensino do Direito, o que pode comprometer a qualidade da educação jurídica oferecida aos estudantes.

Outro desafio relevante é a limitação na infraestrutura e nos recursos disponíveis nas escolas para o desenvolvimento adequado do ensino jurídico. A falta de materiais didáticos adequados e de suporte tecnológico pode impactar negativamente a eficácia das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Gomes (2017) ressalta a importância de investimentos em infraestrutura educacional para proporcionar uma experiência mais enriquecedora aos alunos.

A implementação do ensino jurídico muitas vezes encontra resistência por parte de gestores escolares, pais e até mesmo alguns educadores. A resistência a mudanças curriculares é um desafio identificado por Lima (2019), que destaca a necessidade de um diálogo mais amplo entre os diversos atores envolvidos na comunidade escolar para promover a compreensão e aceitação do ensino do Direito como componente valioso para a formação integral dos estudantes.

Apesar dos desafios, vislumbram-se perspectivas promissoras para o futuro do ensino jurídico na escola. A crescente conscientização sobre a importância da educação jurídica na formação cidadã pode estimular iniciativas governamentais e da sociedade civil para superar os desafios identificados. Seguindo essa linha, Chaves e Almeida (2020) sugerem que a articulação entre os setores público e privado, aliada ao engajamento da comunidade escolar, pode ser um caminho para a superação de obstáculos e a promoção de práticas educacionais inovadoras.

Para superar os desafios identificados, é fundamental promover a adaptação curricular e a integração interdisciplinar. A flexibilização dos currículos, aliada à integração de conteúdos jurídicos em disciplinas afins, pode potencializar a compreensão do Direito como parte integrante da formação global dos estudantes. Conforme apontado por Souza (2018), essa abordagem contribui para a

contextualização dos conceitos jurídicos, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável às experiências de vida dos alunos.

Ao projetar o futuro do ensino jurídico na escola, é crucial considerar a dimensão ética. A abordagem de temas sensíveis e controversos, inerentes ao Direito, exige atenção especial à ética educacional, conforme salienta Santos (2016). A construção de um ambiente educacional saudável e democrático depende do respeito à diversidade de opiniões, da promoção do diálogo e da conscientização sobre questões éticas.

Nesse contexto, a Comissão de Direito na Escola da OAB/MG (@direitonaescola) se destaca como um importante agente. Através de seu site e mídias sociais, a Comissão promove debates e reflexões sobre o ensino jurídico, oferecendo subsídios valiosos para educadores e estudantes.

Através de seu site e mídias sociais, a Comissão oferece diversos materiais, como:

- Cartilhas e guias didáticos sobre temas jurídicos relevantes para o contexto escolar.
- Planos de aula e sugestões de atividades para diferentes faixas etárias.
- Links para artigos, vídeos e outros recursos sobre o ensino jurídico.
- Informações sobre eventos, palestras e workshops relacionados ao tema.

A Comissão também promove o diálogo entre educadores, juristas e especialistas em educação, buscando fortalecer a prática do ensino jurídico nas escolas. Através de sua atuação, a Comissão contribui para a construção de uma cultura de respeito à legalidade, aos direitos humanos e à democracia.

A importância do ensino do Direito na escola: reflexões a partir da CONAE 2024

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024 evidenciou a relevância do ensino do Direito na escola para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. O debate sobre o tema durante o evento reforçou a necessidade de fortalecer o ensino jurídico na educação básica brasileira, reconhecendo seu potencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

As propostas apresentadas para o PNE 2024/2034, que visam à inclusão do Direito como disciplina obrigatória, à formação de professores qualificados, ao investimento em infraestrutura e à valorização da disciplina, demonstram um passo significativo na direção de um futuro mais promissor para a educação jurídica no Brasil.

A CONAE 2024 representou um marco histórico para o debate sobre o ensino do Direito na escola. Diversos painéis, mesas redondas e oficinas abordaram o tema, reunindo especialistas, educadores e autoridades para discutir as diferentes perspectivas e os desafios relacionados à implementação do ensino jurídico na educação básica.

As discussões evidenciaram um consenso crescente sobre a importância do Direito na formação dos cidadãos do século XXI. O estudo do Direito contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade, como o pensamento crítico, a argumentação, a resolução de conflitos e a empatia.

As propostas para o PNE 2024/2034 representam um passo crucial para o fortalecimento do ensino do Direito na escola. As medidas que visam à inclusão da disciplina como obrigatória, à formação de professores qualificados, ao investimento em infraestrutura e à valorização do Direito

demonstram o compromisso com a construção de uma educação jurídica de qualidade para todos os brasileiros.

Embora as propostas da CONAE 2024 sejam promissoras, ainda há muitos desafios a serem superados para garantir a efetividade do ensino do Direito na escola. A falta de infraestrutura adequada, a carência de professores qualificados e a desvalorização da disciplina são alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados.

No entanto, as perspectivas para o futuro são positivas. O crescente reconhecimento da importância do Direito na formação dos cidadãos, somado às propostas do PNE 2024/2034, indicam que o ensino jurídico na escola brasileira está em um caminho de desenvolvimento e consolidação.

Considerações finais

Em um mundo em constante evolução, onde a complexidade das relações humanas e a necessidade de compreender e respeitar os direitos individuais e coletivos são mais relevantes do que nunca, o ensino do Direito nas escolas emerge como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade justa e democrática. Neste artigo, exploramos a importância do Direito na educação, destacando seus benefícios na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

O Direito na escola não apenas prepara os alunos para a vida, capacitando-os a tomar decisões informadas em situações cotidianas, mas também os inspira a se tornarem participantes ativos na construção de uma sociedade baseada em valores democráticos. A conscientização jurídica e ética que adquirem ao longo de sua jornada educacional é um investimento no futuro, fortalecendo os alicerces de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, implementar o ensino do Direito nas escolas não é desprovido de desafios. É fundamental que os sistemas educacionais, governos e comunidades reconheçam a importância desse esforço e colaborem para desenvolver currículos inclusivos, formar professores e criar parcerias com especialistas em Direito. Ao fazê-lo, estaremos cumprindo nossa missão de capacitar as gerações futuras com o conhecimento jurídico necessário para enfrentar os desafios do mundo atual e, assim, garantir um amanhã mais justo e igualitário. Portanto, o papel do Direito na escola transcende a sala de aula; ele molda o futuro da sociedade como um todo, promovendo a justiça e a democracia em sua forma mais pura.

Este estudo contribui para a compreensão do ensino do Direito na escola, destacando suas potencialidades, desafios e perspectivas para o futuro. A formação cidadã, ancorada em valores éticos e sociais, pode ser fortalecida por meio de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas. Considerando os resultados obtidos, espera-se que este trabalho estimule reflexões e ações que contribuam para o aprimoramento contínuo do ensino jurídico na escola.

Referências

- KARSENTI, T. (2011). *a pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. porto alegre: artmed.
- FREIRE, P. (1996). *pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. são paulo: paz e terra.
- SOARES, A. M.; Pinto, j. m. (2018). desafios e oportunidades no ensino do direito na escola. *revista brasileira de educação jurídica*, v. 4, n. 2, p. 72-89.
- SILVA, C. A. (2020). *educação jurídica no ensino fundamental: um estudo de caso*. *cadernos de educação jurídica*, v. 2, n. 1, p. 45-58.
- BOBBIO, N. (2004). *teoria do ordenamento jurídico*. 11. ed. Brasília: editora unb.
- GADOTTI, M. (2012). *educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. são paulo: editora cortez.

- NÓVOA, A. (2009). para uma análise das instituições escolares. in: _____. vidas de professores. 2. ed. porto: porto editora, p. 39-73.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). o currículo: uma reflexão sobre a prática. porto alegre: artmed.
- SILVA, M. A. (2018). metodologias ativas e ensino jurídico: uma proposta interdisciplinar no contexto escolar. revista brasileira de educação jurídica, v. 4, n. 2, p. 120-135.
- PIMENTA, S. G. (2011). formação de professores: identidade e saberes da docência. in: Pimenta, s. g.; Gghedin, e. (orgs.). professor reflexivo no brasil: gênese e crítica de um conceito. são paulo: cortez.
- gomes, a. m. (2017). educação jurídica nas escolas: diagnóstico e desafios. revista de ensino de direito, v. 17, n. 31, p. 59-74.
- LIMA, A. C. (2019). ensino do direito nas escolas: desafios e perspectivas. in: anais do xvii congresso nacional do conpedi, curitiba, pr.
- CHAVES, F.; ALMEIDA, M. C. (2020). educação jurídica na escola: parcerias para o desenvolvimento. revista brasileira de educação jurídica, v. 6, n. 2, p. 120-136.
- SOUZA, A. L. (2018). ensino interdisciplinar e adaptação curricular: desafios e possibilidades. revista de educação e pesquisa jurídica, v. 3, n. 2, p. 87-102.
- SANTOS, C. A. (2016). ética na educação: reflexões e desafios contemporâneos. educação & sociedade, v. 37, n. 135, p. 731-748.
- COMISSÃO DE DIREITO NA ESCOLA DA OAB/MG [@direitonaescola]. instagram. disponível em: <https://www.instagram.com/direitonaescola/>. acesso em: 06 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. conferência nacional de educação (conae) 2024. Brasília: mec, 2024. disponível em: acesso em: 18 fev. 2024.
- Enviado em 30/04/2024
Avaliado em 15/06/2024