

# INVESTIGAÇÃO EM GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA: MEMÓRIAS



UNIVERSIDADE   
**LaSalle**

  
FAPERGS

  
CAPES

PAULO FOSSATTI  
HILDEGARD SUSANA JUNG  
(Orgs.)

**Investigação em  
Governança Universitária:  
Memórias**

*Volume 1*

Este e-book é resultado artigos dos desenvolvidos e apresentados no VI Congresso Ibero-americano de Investigação em Governança Universitária e I Encontro Regional de Gestão em Diferentes Contextos.

Organizadores, apoiadores e patrocinadores do evento:



Paulo Fossatti  
Hildegard Susana Jung  
(Organizadores)

# **Investigação em Governança Universitária: Memórias**

*Volume 1*



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

162      Investigação em governança universitária [recurso eletrônico] :  
            memórias / Paulo Fossatti, Hildegard Susana Jung  
            (organizadores). – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Unilasalle,  
            2018.  
            2 v.

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ibero-americano>>.

ISBN 978-85-89177-94-8

1. Educação. 2. Ensino superior. 3. Governança universitária.  
4. Gestão. I. Fossatti, Paulo. II. Jung, Hildegard Susana.

CDU: 378.1

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Prof. Dr. Paulo Fossatti  
Presidente da Comissão Organizadora

Prof. Dr. Francisco Ganga Contreras  
Presidente Honorário do Congresso

## **INTEGRANTES DA COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **Universidade La Salle**

Profa. Dra. Vera Felicetti

Prof. Dr. Henrique Guths

Prof. Dra. Hildegard Susana Jung

### **Integrantes da Comissão Organizadora- Instituições Parceiras**

Dr. Francisco Ganga Contreras - Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Jardelino Menegat - Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Marcos Antonio Corbellini - Faculdades La Salle de Estrela, Brasil

Dr. Nelso Antonio Bordignon - Faculdades La Salle Lucas do Rio Verde - MT, Brasil

Dr. Alvimar D'Agostini - Faculdade La Salle Manaus, AM, Brasil

Doctorando Prof. Patricio Viancos - Universidad de Los Lagos

## **EQUIPE DE APOIO**

Alcione Müller

Jefferson Marlon Monticelli

Alice Rodrigues Almeida

Joanah Dal Mas dos Santos

Ana Marli Hoernig

José Alberto Antunes de Miranda

Aureo Kerbes

Juliana Cristina da Silva

Breno Arno Hoernig Jr.

Louise de Quadros da Silva

Cátia Rosane Wurth

Luiz Carlos Danesi

Daniela dos Santos Cardoso

Maria Eduarda Mondadori Tomasini

Eduardo Bugallo de Araújo

Renaldo Vieira de Souza

Emanuele Barbosa

Sílvia Adriana da Silva Soares

Fádua Ionara Andrade de Andrade

Sílvia de Lima Lemes

Gisele Bervig Martins

Simone Van Der Halen

## **DIAGRAMAÇÃO**

Jakeline Pereira da Silva - Biblioteca La Salle

# COMITÊ CIENTÍFICO

## Universidade La Salle, Canoas, Brasil

Dr. Cléber Gibbon Ratto  
Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Dr. Evaldo Luis Pauly  
Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Dr. Leonidas Roberto Taschetto  
Dr. Paulo Fossatti  
Dr<sup>a</sup>. Denise Macedo Ziliotto

Universidade La Salle, Canoas, Brasil  
Dr<sup>a</sup>. Denise Regina Quaresma da Silva  
Dr<sup>a</sup>. Dirléia Fanfa Sarmento  
Dr<sup>a</sup>. Elaine Conte  
Dr<sup>a</sup>. Luciana Backes  
Dr<sup>a</sup>. Vera Felicetti

## Instituições Parceiras

Dr. Alvimar D'Agostini  
Faculdade La Salle Manaus, Brasil

Dr. Hermes Corrêa de Oliveira  
Faculdade La Salle Manaus, Brasil

Dr. Francisco Ganga Contreras  
Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Jairo Contreras  
Universidad del Atlántico, Colombia

Dr. Jardelino Menegat  
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. José Angel Vargas  
Universidad de Costa Rica

Dr. Marcos Corbellini  
Faculdade La Salle de Estrela, Brasil

Dr. Nelso Antonio Bordignon  
Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde, Brasil

Dr. Oswaldo Leiva México  
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Eduardo Gonzalez  
Universidad Santo Thomas, Colombia

Dr. Luis Villanueva  
Universidad de San Luis Potosí, México

Dra. Silvia Maluk  
Universidad ESPOL, Ecuador

Dra. Wendolín Suarez  
Universidad del Zulia, Venezuela

Dra. Victoria Puente de La Veja  
Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Perú

Dr. Adolfo Calderon  
PUC de Campinas

Dra. Ana Luz Durán  
Universidad San Sebastián de Chile

Dr. Daniel López  
Universidad de Playa Ancha de Chile

Dr. Victor Cancino  
Univesidad Santo Thomas de Chile

Dr. Juan Abello Romero  
Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Adolfo Calderón  
PUC de Campinas, Brasil

Dra. Aleksandra Sliwowska Bartsch  
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Sergio de Souza Salles  
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Ronaldo Curi Gismondi  
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Thiago Rodrigues Pereira  
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Carlos Alberto Alves Lemos  
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Paula de Castro Brasil  
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Marcelo Pereira de Almeida  
Unilasalle Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Denise Mercedes Nuñez N. L. Salles  
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira  
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dra. Vera Rudge Werneck  
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Dr. Geraldo Caliman  
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dr. Luiz Síveres  
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dr. Dilnei Giseli Lorenzi  
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dr. Daniel Rey de Carvalho  
Universidade Católica de Brasília, Brasil

Dra. Maria Sueli Soares Felipe  
Universidade Católica de Brasília, Brasil

## APRESENTAÇÃO

Estimado leitor, estimada leitora:

Apresentamos a obra *Investigação em Governança Universitária: memórias*. Trata-se dos 86 trabalhos apresentados, decorrentes de estudos de grupos de pesquisa de caráter internacional ligados a Programas de Pós-graduação de países ibero-americanos. O evento, realizado nos dias 02, 03 e 04 de setembro de 2018, na Universidade La Salle de Canoas, RS, Brasil, foi organizado pela Rede La Salle de Educação Superior no Brasil - Universidade La Salle de Canoas, RS; Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro; Faculdade La Salle de Estrela, RS; Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, MS e Faculdade La Salle de Manaus, AM -, conjuntamente com a Rede Ibero-americana de Governança, ligada à Universidad de Los Lagos, de Santiago, Chile. Mais de 40 instituições de vários estados brasileiros e do exterior ligadas à educação se fizeram representar em algum dos 12 Grupos de Trabalho, os quais congregaram 86 pesquisas apresentadas.

Para a 6ª edição do Congresso Ibero-americano de Governança, a partir dos achados do Grupo de Pesquisa “Gestão Educacional em Diferentes Contextos”, vinculado à Universidade La Salle de Canoas, Brasil, sob a liderança do Prof. Dr. Paulo Fossatti, sentimos a necessidade de ampliar a discussão da governança, de forma que mesma pudesse abranger a gestão educacional em diferentes contextos, como instituições educativas formais e não formais, inserindo neste cenário também a Educação Básica. O referido Grupo investiga os processos de gestão educacional em instituições de educação básica e superior no país, por meio de seus discursos e práticas em diferentes contextos culturais. Propõe estudar a identidade institucional, as ferramentas de gestão, a formação de gestores e a qualidade de vida no trabalho. Assim, emergiu o “I Encontro Regional Gestão Educacional em Diferentes Contextos”, juntamente ao Congresso da Governança, que nasceu com este grupo de pesquisa, o qual, na sua atuação profissional percebeu a carência de estudos sobre gestão educacional.

O objetivo consistiu em discutir as formas de governo de instituições educativas, desde o âmbito da Educação Básica até a Educação Superior. Neste cenário, é impossível não convergir para aspectos emergentes como a inovação, as formas de relacionamento com o mercado, a responsabilidade social e os espaços formais e não formais de desenvolvimento de pessoas. Desta forma, como objetivos específicos do evento foram propostos: a) socializar práticas inovadoras de gestão em

diferentes contextos, da Educação Básica à Educação Superior; b) refletir sobre as formas de relacionamento da gestão escolar com o mercado; c) aprofundar os saberes sobre a responsabilidade social da gestão em diferentes contextos; d) Contribuir para a construção de uma rede de multiplicadores de boas práticas de desenvolvimento de pessoas em contextos educativos formais e não formais.

É necessário reafirmar nosso agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pelos recursos recebidos, os quais possibilitaram a realização de um evento desta envergadura.

O presente livro eletrônico, portanto, atende ao critério da internacionalização, posto que congrega pesquisas de diversos países no âmbito da gestão educacional, como Brasil, Chile, Equador, Venezuela, Colômbia e México. Além disso, conta com um Comitê editorial internacional que congrega doutores pesquisadores de diversas universidades destes países.

A importância desta obra articula-se à busca da integração entre Educação Básica e Educação Superior, conforme apregoam a Capes e Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento da educação no Brasil e na América Latina. O tema transversal que perpassa a obra relaciona-se com a interface da Educação Superior com a Básica, seus contextos e atores.

Desejamos a todos e a todas uma boa leitura!

Nosso abraço fraterno,

Os organizadores.

## SUMÁRIO

<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>13</b>
<b>A CULTURA DE MASSA NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS E A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>30</b>
<b>A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA LASSALISTA .....</b>	<b>44</b>
<b>A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE TURNO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DA GESTÃO .....</b>	<b>57</b>
<b>A ÉTICA NA ESCOLA QUE QUEREMOS: O APORTE DA PEDAGOGIA LASSALISTA .....</b>	<b>71</b>
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ESCRITOR E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>82</b>
<b>A FORMAÇÃO HUMANISTA NA UNIVERSIDADE: A PERSPECTIVA DO EGRESSO .....</b>	<b>93</b>
<b>A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E AS INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO: POR UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>110</b>
<b>A MÚSICA E APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO .....</b>	<b>125</b>
<b>A PREPARAÇÃO DA CRIANÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROMOÇÃO DA RESILIÊNCIA .....</b>	<b>142</b>
<b>A QUALIDADE NO ATENDIMENTO AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....</b>	<b>155</b>
<b>A RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E A QUESTÃO DA IMIGRAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>171</b>
<b>A TECNOPEDAGOGIA NA ESTEIRA DA EDUCAÇÃO 4.0: APRENDER A APRENDER NA CULTURA DIGITAL .....</b>	<b>183</b>
<b>ACOLHIMENTO AOS IMIGRANTES HAITIANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NÃO-DOCENTE .....</b>	<b>195</b>
<b>ANÁLISIS DEL MÁXIMO CUERPO COLEGIADO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS COLOMBIANAS .....</b>	<b>206</b>

<b>APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERAÇÃO CICLAGEM: APRENDENDO UNS COM OS OUTROS .....</b>	<b>222</b>
<b>AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>237</b>
<b>ASIMETRIA DE INFORMACION EN LOS GOBIERNOS CORPORATIVOS UNIVERSITARIOS: APLICACIÓN DE UN PROCESO DE MATCHING .....</b>	<b>255</b>
<b>CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE MÚSICA NO FAZER PEDAGÓGICO DA PRÉ ESCOLA E ANOS INICIAIS .....</b>	<b>274</b>
<b>CORPO, MUSICALIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>286</b>
<b>CURRÍCULO FLEXÍVEL: INSERÇÃO TECNOLÓGICA .....</b>	<b>299</b>
<b>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: O DESAFIO ENTRE LINGUAGENS .....</b>	<b>313</b>
<b>DESAFIOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E INTERCULTURAL .....</b>	<b>325</b>
<b>DESAFIOS PARA UMA CULTURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>336</b>
<b>DETERMINANTES DE LA DIVULGACIÓN DE INFORMACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS .....</b>	<b>352</b>
<b>DIVERSIDAD EN LOS MÁXIMOS CUERPOS COLEGIADOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES CHILENAS. UN ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE UNA DÉCADA .....</b>	<b>372</b>
<b>DO CONTAR AO FAZER HISTÓRIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO .....</b>	<b>395</b>
<b>“É TUDO O QUE A GENTE JÁ FAZ”: REFLEXÕES SOBRE A BNCC, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CRECHE E A PRÁTICA DOCENTE .....</b>	<b>410</b>
<b>EDUCAÇÃO 4.0 DIFERENCIADA UM NOVO PARADIGMA PARA AS ESCOLAS BRASILEIRAS .....</b>	<b>423</b>
<b>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA RUPTURA DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS .....</b>	<b>441</b>
<b>EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA CRÍTICA NO TOCANTE À NORMALIZAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>455</b>
<b>EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CANOAS .....</b>	<b>470</b>

<b>EMPREENDEDORISMO FEMININO: CONFLITOS TRABALHO FAMÍLIA .....</b>	<b>486</b>
<b>ENGAJAMENTO DOS ATORES EDUCATIVOS A PARTIR DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: UM CASO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO .....</b>	<b>503</b>
<b>ESCOLA PARTICULAR E PERFIL DO GESTOR NOS DIAS ATUAIS .....</b>	<b>516</b>
<b>ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES: OS DESAFIOS DOCENTES .....</b>	<b>535</b>
<b>ESTRATÉGIA COMPETITIVA E A GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>548</b>
<b>EVASÃO, PERMANÊNCIA E FATORES DE PERSISTÊNCIA .....</b>	<b>566</b>
<b>EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM: DAS METODOLOGIAS ATIVAS AO <i>MINDSET</i> GOOGLE FOR EDUCATION .....</b>	<b>581</b>
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E OS PROCESSOS INCLUSIVOS ESCOLARES .....</b>	<b>595</b>

# A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexandra Einsfeld Francisco<sup>1</sup>  
Dirléia Fanfa Sarmiento<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho documental, cuja temática investigativa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas decorrências para a organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Os pressupostos de autoras tais como Barbosa; Barbosa e Horn; Bassedas, Huguet, Solé; Kramer e Hoffmann, dentre outros, fundamentam o estudo. O *corpus* investigativo foi composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, foram categorizados em eixos temáticos. Como principal achado do estudo destaca-se que a implantação do que propõe a BNCC, em termos de currículo, pressupõe a revitalização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil em cada contexto escolar, revisitando-se também a organização, o planejamento e as práticas educativas nesta primeira etapa da Educação Básica. Outrossim, é necessário salientar que a BNCC não deve ser concebida como o currículo escolar e sim, como um documento norteador que deve ser analisado, interpretado e traduzido nas Propostas Pedagógicas, considerando-se as realidades e especificidades de cada contexto escolar e das crianças que frequentam este espaço.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Diretrizes Curriculares, Base Nacional Comum Curricular, Proposta Pedagógica, Currículo.



<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Algarve/Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro/Brasil). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/Brasil).

## INTRODUÇÃO

O direito à educação, como um direito fundamental a dignidade humana, a ser assegurado ao lado de um conjunto de outros direitos, foi estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No artigo 26, que trata da educação, a Declaração estabelece o direito a educação, a gratuidade e a obrigatoriedade “pelo menos nos graus elementares e fundamentais”. Fundamentados no proposto nesta Declaração, o direito a educação vem sendo reafirmado em vários dispositivos legais, tanto no âmbito internacional (UNESCO, 1990, 2015; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001), quanto no contexto brasileiro (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990a, b; BRASIL, 1996; BRASIL, 2007; BRASIL, 2010).

No que se refere as crianças de 0 a 6 anos, a Constituição da República Federativa Brasileira do Brasil (Brasil, 1988) estabelece como um direito social dessas crianças o acesso a creches e pré-escolas, sendo dever do estado assegurar tal oferta. Com base no proposto pela Carta Magna, tal direito é enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) indica que a Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, está composta por três etapas que devem estar articuladas entre si, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996). Tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22, Capítulo II, seção I, BRASIL, 1996).

Conforme o art. 29 da LDB/96, a Educação Infantil tem por objetivo promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Enquanto primeira etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que ela é

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).



Considerando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a obrigatoriedade dos sistemas de ensino implantarem o que preconiza tal documento acerca da organização curricular, neste artigo temos como foco de reflexão as decorrências desse dispositivo para a organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Em termos de estrutura, inicialmente introduzimos a temática reflexiva. A seguir, descrevemos a metodologia adotada para a realização do estudo. Na sequência, dedicamo-nos a apresentação das análises e da interpretação dos dados. Por fim, retomamos os principais achados do estudo em termos de considerações finais.

## METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho documental cuja temática investigativa é a Base Nacional Comum Curricular e suas decorrências para a organização da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Gil (2008, p. 70) ao se referir a pesquisa documental faz a seguinte observação:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O *corpus* investigativo foi composto pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A escolha desses documentos se justifica por serem eles os principais dispositivos que normatizam a organização da proposta pedagógica na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 11).

### Já a Base Nacional Comum Curricular

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e



desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.5, grifo do documento).

Os documentos foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), estabelecendo-se os seguintes eixos temáticos *a priori*: a) Concepção de criança e infância; b) Proposta Pedagógica; c) Organização curricular; d) A organização dos espaços, tempos e materiais educativos; e e) Avaliação, os quais são foco da próxima seção.

## **A PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS DIRETRIZES CURRICULARES A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Nesta seção dedicamo-nos a reflexão acerca de cada um dos eixos temáticos decorrentes da análise realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

### **a) Concepção de criança e infância**

Os estudos de autores como Ariès (1981), Sarmiento (2002) e Moraes (2004) apontam que as concepções acerca da criança e da infância são decorrentes de construções sócio-históricas e, portanto, foram se modificando com o decorrer do tempo. Assim, na modernidade se discute a ideia de “crianças” e “infâncias” no plural, sendo que existem muitas formas de se constituir em criança e de vivenciar a infância, considerando-se a diversidade de contextos sócio-culturais, econômicos e políticos. De acordo com Moraes (2004, p. 2):

Quando falamos de infância, muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais nos seus aspectos, econômico, histórico, cultural, político, entre outros aspectos, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Necessário, talvez, seria lembrar que as imagens de criança encarnam uma idéia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para concebê-las.

Na definição de criança, apresentada na Diretrizes Curriculares (Brasil, 2010), percebemos uma tônica na ideia dela ser um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).



A visão da criança como um sujeito de direitos ganha tônica mundial especialmente a partir da Convenção dos Direitos da Criança (1989), documento elaborado pelas Nações Unidas e ratificada no Brasil em 1990. Sob a premissa que a criança é um sujeito de direitos humanos, o documento estabelece em seus cinquenta e quatro artigos, um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças, definindo o princípio normativo do “interesse maior da criança” (Art. 3), delegando a família, a sociedade e o Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados. (BRASIL, 1990a, Art. 2, 3, 5).

No Brasil, os direitos da criança também são reafirmados na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil,1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007), dentre outros dispositivos.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil,1988), enfatiza no Título “Da Ordem Social”:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF 1988, capítulo VII, artigo 227).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990, Art. 2º). No artigo 3º do ECA está expresso que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Ao falarmos em direitos humanos, é importante enfatizar que, apesar do preconizado em vários dispositivos legais,

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para



efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. (BRASIL, 2007, p.23).

Sem dúvida, nessa perspectiva, a educação enquanto um direito, tem papel fundamental importância para a construção de uma cultura dos direitos humanos.

#### b) Proposta Pedagógica

A LDB/96 estabelece como uma das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996, Art. 12). A Proposta Pedagógica (ou Projeto Político-Pedagógico) é um dispositivo condensa o ideário educativo que confere uma identidade, orienta a organização e as ações educativas, tal como aponta Vasconcelos (2004). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

#### O principal objetivo da proposta pedagógica é

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Portanto, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

As Diretrizes salientam que as Propostas Pedagógicas possuem uma função sociopolítica e pedagógica a ser cumprida. Tal cumprimento pressupõe a oferta de “condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”; a corresponsabilidade na “educação e cuidado das crianças com as famílias”; a relação de interação e “convivência entre crianças e entre adultos e



crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas”; a promoção da “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”; e a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Importante que sejam observadas na elaboração das Propostas Pedagógicas as questões relativas a diversidade, por meio do “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”, e da promoção da

[...] dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Igualmente deve ser respeitada a “a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2010, p.23), sendo que para aqueles que optarem pela Educação Infantil as Propostas devem

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2010, p. 23).

De igual modo, quando se tratarem de crianças “filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta”, as Propostas Pedagógicas devem:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas,



tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010, p. 24).

Na Proposta Pedagógica se encontram descritos os fundamentos teóricos-conceituais que embasam a concepção de educação que norteia a ação educativa em determinada instituição, contemplando-se dimensões tais como a organização curricular; a organização dos espaços, tempos e materiais educativos; e a avaliação das aprendizagens.

### c) Organização curricular

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo é compreendido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva curricular, as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes para as práticas pedagógicas, sendo que por meio de tais práticas busque-se garantir situações de aprendizagem as quais possibilitem experiências articuladas que

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o



questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Na organização curricular da Educação Infantil, proposta pela BNCC, são estabelecidos um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem assegurados as crianças. De acordo com a BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 33).

São considerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 34).

Podemos perceber que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento tem como centralidade a convivência, o brincar, a participação, a exploração do mundo físico e social, as múltiplas formas de expressão, o auto-conhecimento e a construção da identidade pessoal e sócio-cultural da criança. Esse conjunto de direitos perpassa os cinco Campos de Experiência, sendo que estes “constituem



um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p.36). Os cinco Campos de Experiência propostos estão baseados nos saberes e conhecimentos a serem desenvolvidos, propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010). O quadro 1 apresenta cada um desses Campos e suas respectivas ênfases.

Quadro 1 – Educação Infantil: campos de experiência

Campos de experiência	
<b>O eu, o outro e o nós</b>	
Este campo de experiência tem como centralidade as relações e as interações entre criança-criança e criança- adulto, enfatizando-se as diferenças individuais em termos de pensar, agir e sentir. Direciona-se, também, para o desenvolvimento da percepção de si mesmo e dos outros, da autonomia, do senso de autocuidado, da reciprocidade e de interdependência com o meio.	
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	
Este campo de experiência tem como centralidade o desenvolvimento da consciência corporal, enfatizando-se os variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo e as relações com o entorno físico e social que ocorrem por meio dos sentidos, dos gestos e movimentos. Acentua-se a abordagem dos meios de expressão utilizando-se diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta. Focaliza-se, também, o corpo sob o ponto de vista de suas sensações, funções corporais, gestos e movimentos, proporcionando a identificação de suas potencialidades e limites e desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.	
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	
Este campo de experiência tem como centralidade possibilitar às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Enfatiza-se, também, a expressão por meio de diversas linguagens, a produção, a manifestação e a apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças. Focaliza o exercício da autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos, visando ao desenvolvimento do senso estético e crítico.	
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	
Este campo de experiência tem como centralidade o desenvolvimento da linguagem oral, buscando ampliar e enriquecer os recursos de expressão e de compreensão da criança, seu vocabulário e a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Direciona-se também, para a concepção de linguagem escrita e seus diferentes usos sociais, gêneros, suportes e portadores. Por meio da literatura infantil, introduz a criança na escrita; busca desenvolver o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Focaliza a construção de hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e em <i>escritas espontâneas</i> , não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.	
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	
Este campo de experiência tem como centralidade explorar aspectos relativos aos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.); sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas etc.). Focaliza, também, conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.). Busca promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.	

Fonte: Sarmento, Seniw e Lindemann (2018, p.161-162).



É importante destacar que, conforme apresentado no quadro 1, cada Campo de Experiência possui certa especificidade. Contudo, na proposição de situações de aprendizagem às crianças é fundamental que haja uma articulação entre os Campos de Experiência, de forma que não haja uma fragmentação das aprendizagens.

d) A organização dos espaços, tempos e materiais educativos

A materialização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil requer que haja, também, uma reflexão acerca da organização dos espaços, tempos e materiais educativos, de forma que estes possam assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p. 19-20).



Corroboramos a posição de Hoffmann (2000, p. 33), quando a autora afirma que:

O espaço pedagógico que respeita e valoriza a criança no seu próprio tempo é, antes de mais nada, um ambiente espontâneo, seguro e desafiador. Espontâneo no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, onde possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente entre elas, sem pressões ou expectativas do adultos a serem cumpridas. Um ambiente acolhedor, porque será compreendida e acompanhada pelo adulto, pronto a ampará-la, a conversar com ela, a dar-lhe todo afeto e orientação necessária. E, ao mesmo tempo, desafiador, porque planejado e organizado pelo professor com base nas conquistas da própria criança e sempre na direção de novas conquistas.

No entender de Barbosa e Horn (2000, p.73) “ o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais”. Dessa forma, “este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e sim como parte

integrante da ação pedagógica”, tendo-se presente que “Uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças”. (BARBORA, HORN, 2000, p. 76).

As autoras sugerem como uma possibilidade a organização dos espaços na sala de aula por “cantinhos”, ou seja “espaços destinados a uma série de atividades específicas, possibilitando, assim, vantagens para as crianças, permitindo maior liberdade de escolha nas atividades a serem desenvolvidas”. (BARBORA, HORN, 2000, p. 77). Os cantinhos podem ser fixos ou alternativos. Como exemplo de cantos temáticos fixos, Barbosa e Horn (2000, p. sugerem:

- Casa de bonecas com fogão, geladeira, TV, cama, mesa, etc. objetos para utensílios de cozinha, quarto, banheiro... sala (estes poderão ser confeccionados com material de sucata).
- Canto da fantasia com pedaços de pano, tule, chapéus, sapatos, roupas... espelho, maquiagens.
- Canto da biblioteca com almofadas, tapetes, estante painel de informações, livros, revistas e jornais.
- Canto da garagem com tacos de madeira para construção, carros, trilhas, placas de sinais de trânsito.
- Canto dos jogos e brinquedos com jogos de encaixe, de armar, quebra-cabeça, sucatas organizadas e variadas, peças de madeira.

Já os cantos alternativos, podem ser estruturados em

- Canto da música com instrumentos musicais comprados ou confeccionados, rádio, toca-fitas.
- Canto do supermercado com embalagens vazias de diferentes produtos, sacos para empacotar, caixa registradora, dinheiro de papel e moedas, cartazes com nome de produtos, prateleiras.
- Canto do cabeleireiro com espelho, maquiagens, rolos, escovas, grampos, secador de cabelos, bancada, cadeira, bacia para lavar cabeça, embalagem de xampu, cremes.
- Canto do museu com objetos colecionados pelas crianças em passeios, viagens.
- Canto da luz e da sombra com projetor de slides, lanternas, retro-projetor, filmes feitos pelas crianças, lençóis. (idem, p. 78).

Na ação educativa cotidiana, Barbosa (2006, p. 201-202) salienta a relevância do estabelecimento de uma rotina, sendo esta compreendida como

[...] uma categoria pedagógica [...] que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte da rotina todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais.



Continua a autora explicando que: “A repetição dia-a-dia, nas rotinas da educação infantil, pode dar às experiências das crianças o sentido de continuidade, de ser a chave do tempo que comporta a idéia de concluir amanhã algo iniciado hoje” (BARBOSA, 2006, p. 149). Também, nesta linha reflexiva Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 100) afirmam que:

É necessário oferecer aos meninos e meninas pontos de referências estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola. A educadora, com as suas explicações e verbalizações aproveita esses momentos para ensinar as crianças. Também há outros recursos que se utilizam para ajudar-lhes a antecipar e a orientar-se no tempo: a canção para ir ao pátio, as fotografias dos diferentes momentos do dia, um fantoche que lhes avisa que está na hora da refeição, etc.

Além do espaço da sala de aula, Bassedas, Huguet e Solé (1999) salientam como fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças os demais espaços ofertados pela escola, tais como o pátio, a pracinha, a biblioteca e o refeitório, dentre outros, além dos espaços existentes na própria comunidade em que a escola se encontra inserida.

#### e) A avaliação

As Diretrizes Curriculares estabelecem que é de competência das Instituições de Educação Infantil a adoção de “procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010, p. 29). Na avaliação do desenvolvimento das crianças, os procedimentos adotados deverão levar em conta:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

Também é necessário que a Proposta Pedagógica contemple estratégias relativas ao processo de transição da criança para o Ensino Fundamental. Kramer



(2006, p. 811) nos incita a refletir sobre a dissociabilidade entre a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que no entender da autora

[...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Segue a autora explicando que:

[...] o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 810).

De acordo com as Diretrizes Curriculares é necessário “garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2010, p. 30). Segundo a BNCC,

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p.49).

Diante do exposto, o documento supracitado indica uma síntese das aprendizagens a serem consideradas em cada Campo de Experiência, sendo ela “compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p.49). O quadro 2 apresenta a síntese das



aprendizagens em cada Campo de Experiência.

Quadro 2 – Síntese das Aprendizagens

Síntese das aprendizagens	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 50-51).

Tendo presente as reflexões ora apresentadas, passamos as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como centralidade a reflexão Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas decorrências para a organização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Como principal achado do estudo destaca-se que a implantação do que propõe a BNCC, em termos de currículo, pressupõe a revitalização da Proposta Pedagógica da Educação Infantil em cada contexto escolar, revisitando-se também a organização, o planejamento e as práticas educativas nesta primeira etapa da Educação Básica.

Outrossim, é necessário salientar que a BNCC não deve ser concebida como o currículo escolar e sim, como um documento norteador que deve ser analisado, interpretado e traduzido nas Propostas Pedagógicas, considerando-se as realidades e especificidades de cada contexto escolar e das crianças que frequentam este espaço.



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASSEDAS, Eulália; HUGUEI, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília-DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – especial, p. 797-818, out. 2006.

MORAES, Andréa Alzira de. Educação Infantil: uma análise das concepções de crianças e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002). In: **Reunião da ANPEd**, 27, 2004. p. 1 – 5.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon** – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

SARMENTO, Dirléia F.; SENIW, Rafael M.; LINDEMANN, Júlio C.. In: SARMENTO, Dirléia F., MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio C. **Educação em direitos humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre: Cirkula, 2018, no prelo, p. 145-172.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online]. 2002, v. 23, n. 78, p. 265-283.



# A CULTURA DE MASSA NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS E A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Janaina Kempf Ruiz<sup>1</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

O tema da pesquisa se passa em torno da cultura de massa, tão presente no nosso cotidiano. O objetivo versa sobre refletir sobre possibilidades para trabalhar nas Escolas do Ensino Fundamental na disciplina de Ensino Religioso nos anos iniciais com as possibilidades de uso da cultura de massa nas aulas. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de revisão de literatura acerca do tema. Os resultados encontrados foram: a) a possibilidade de uma relação da cultura de massas com o Ensino Religioso nas Escolas; b) Autilização da cultura de massas na sala de aula como prática pedagógica, não fere os parâmetros legais da educação brasileira; c) a cultura de massa, por estar próxima do estudante, desmistifica o caráter confessional das aulas de Ensino Religioso (ER), democratizando a disciplina e abrindo um diálogo sobre o tema. Concluimos que a cultura de massa pode ser trazida para a sala de aula como uma estratégia para abrir a mente dos alunos para preceitos novos e novas abordagens, formando um cidadão mais questionador e mais crítico.

**Palavras-chave:** Cultura de massa, Ensino Religioso (ER), Práticas pedagógicas, Anos iniciais.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa e a escolha deste título vieram ao encontro de aulas vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, o dinamismo e a profundidade de assuntos tratados em sala de aula, trabalhando a cultura de massa nas práticas educativas. Voltando esta abordagem para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Hall (1997, p.103) explica que a “Produção e recepção da mensagem televisiva não são, no entanto, idênticas, mas são relacionadas: são momentos diferenciados dentro da totalidade formada pelas relações sociais do processo comunicativo como um todo”. Se pensarmos que estamos ligados com tudo o que

---

<sup>1</sup> Universidade Lasalle, Canoas.



acontece pelo mundo, nestas diversas informações e mudanças que podem trazer insegurança e anseios, na hora de letrar crianças para a sociedade, a mídia é um caminho que pode render frutos para a cidadania e a criticidade. Por outro lado, pode tornar-se um martírio para o profissional da educação, mas também poderá privilegiar que aluno respeite o próximo.

Pensando que uma grande parcela da população consome muita informação diariamente, principalmente nas grandes metrópoles onde o acesso à informação é mais facilitado através de diferentes recursos tais como: televisão, jornal, revistas, conteúdos disponíveis na internet, o ensinar é e será um grande desafio em qualquer nível de escolarização. Contudo, cabe aos professores mediar este processo de aquisição de aprendizagem. Moran (1998, p.155) indica a importância de educar e desenvolver suas habilidades sociais, como forma de promoção de seres humanos, pois o “Educar numa perspectiva ampla consiste em ajudar a si mesmo e a outros a aprender a viver, em ajudá-los a desenvolver todas as suas habilidades e de compreensão, emoção e comunicação pessoal”. O principal norte do Ensino Religioso seria de transformar suas vivências escolares para além da escola, construindo humanos com habilidade de empatia, respeito e ação que tanto notamos que se perdeu ao longo das décadas.

Aguça a curiosidade e a perspectiva de trabalhar a linguagem social e o imaginário, com o qual os alunos convivem todos os dias. Este lado positivo para se trabalhar com práticas pedagógicas nos anos iniciais, principalmente com a cultura de massa em diferentes contextos, auxilia a pensar em ferramentas de promoção do ensino e não como algo difícil e incômodo para o docente na disciplina de Ensino Religioso nos Anos Iniciais. Além disso, possibilita compartilhar as aprendizagens com os demais colegas na aula e as pessoas ao seu redor, multiplicando a aprendizagem e o conhecimento de culturas diversas.

O objetivo desta pesquisa, portanto, versa em torno de refletir sobre possibilidades pedagógicas com a cultura de massa na disciplina de Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de revisão de literatura acerca do tema. Como problema de pesquisa, estabelecemos o seguinte questionamento: relacionar a cultura das massas com o Ensino Religioso nos anos iniciais nas escolas seria possível aproveitá-las para encantar os alunos, sem deixar de seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da nossa Constituição Federal de 1988?

Iniciamos primeiramente versando sobre algumas premissas relevantes para esta pesquisa. A Constituição Federal de 1988 que regulariza a disciplina no Título



VIII, da Ordem Social, no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I da Educação: Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Na sequência, a Carta Magna determina: “§1º: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Sob a orientação Ministério da Educação (MEC) o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno estabeleceu a Resolução (CNE)/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 sobre o Ensino Religioso (ER). No Capítulo IV da BNCC, no Ensino Fundamental, determina a organização das áreas de conhecimento como: 1- Linguagens; 2- Matemática; 3- Ciências da Natureza; 4- Ciências Humanas; 5- Ensino Religioso, como também competências e saber. No Art. 14. No artigo § 2º, O Ensino Religioso, conforme prevê a Lei 9.394/1996, deve ser oferecido nas instituições de ensino e redes de ensino públicas, de matrícula facultativa aos alunos do Ensino Fundamental, conforme regulamentação e definição dos sistemas de ensino.

Dessa forma, ensaiamos unir conceitos teóricos às produções que marcam nosso cotidiano. Considerando que vivemos na era midiática, o re-pensar desta ferramenta poderia contribuir para o ensino. Pensando nisso, Magda Soares (2004) traz um significado com relação ao alfabetizar e letrar, reconhecendo e entendendo -a mídia como um processo sistemático de aprendizagem.

A intenção deste estudo, portanto, será descobrir caminhos, relacionando as práticas pedagógicas com a cultura de massa. Pensando nesta aproximação aluno-professor-conteúdo, Rego (1995) aborda a importância da aquisição de conhecimento da criança através da cultura, no meio que a cerca. Será que as práticas metodológicas que abordam ou utilizam as mídias são mais atrativas que as tradicionais, para os anos iniciais?

Dessa forma, após esta breve introdução, o presente artigo apresenta a metodologia utilizada, seguida do seu referencial teórico. Na sequência, consta a análise e discussão dos dados e, fechando do estudo, as considerações finais e as referências que o embasaram.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para Recuero (2009) lembra que vivemos, com relação às mídias, um fenômeno complexo, que abarca o conjunto de novas Tecnologias da Comunicação mais participativas, rápidas e populares, bem como as apropriações sociais que



foram e são geradas em torno delas. Se pensarmos que podemos ocupar dois espaços ao mesmo tempo, segundo Mantovani (2016), então poderia planejar um conteúdo interativo usando a mídia digital a partir da cultura de massa que ela produz e que é consumida na sociedade e pelas nossas crianças.

No livro de Henry Jenkins (2002) *Cultura da Convergência*, o autor se apropria do termo elaborado por Pierre Lévy, o da “Inteligência Coletiva” onde descreve a capacidade que comunidades virtuais possuem de promover conhecimento e a especialização de membros em determinados assunto. Esse fenômeno abrange uma larga escala de informações para desenvolvê-los, considerando isso uma forma de poder de massa, trazendo para o debate a importância da coletividade na sociedade, de poder mudar o rumo de uma ideologia, filosofia e modo de agir. A chamada “Cultura da Convergência” de Jenkins (2002) distingue seis eras culturais na história da humanidade: oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital. A cultura de massa, marcada por mídias que se destinavam à recepção coletiva de consumidores passivos, foi sendo gradativamente modificado pela introdução de novas tecnologias, processo denominado cultura das mídias. No decorrer desta pesquisa abordaremos a cultura de massas de maneira mais pormenorizada.

Observando o Brasil, nos anos de 1970 até meados dos anos 1980, se dava a alfabetização das séries iniciais com a oferta de cartilhas, as quais hoje são substituídas por livros e cópias de textos. É interessante perguntar: será que estes recursos vão desaparecer? Por intermédio das leituras que realizamos para a pesquisa, podemos dizer que não. Muitos teóricos referem uma sensível mudança do formato, mas por enquanto, permanece a ideia de que pouca coisa será alterada neste contexto.

Atualmente, os maiores recursos ofertados nos sistemas de ensino públicos e privados, segundo Junqueira (2016) consistem em: 1. Cadernos Pedagógicos: conteúdos e sugestões de atividades; 2. Cartilhas: subsídios para professores; 3. Guia Curricular, Orientação Didática, Parâmetro Curricular, Matriz Básica do Referencial Curricular, Programa Curricular, Planejamento e Plano de Curso: Objetivos, relação de conteúdos e orientação metodológica; 4. Manual: livros didáticos físicos na rede pública, e o quadro negro.

Repensando as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), temos a indicação de que, para o Ensino Fundamental, é importante diversificar o material de ensino para melhorar e qualificar a aprendizagem. Neste sentido, esta normativa estabelece que os recursos devam ser variados:



Todo material é fonte de informação, mas, nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extra-escolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. (BRASIL, 1997, p.67).

O conteúdo disposto no livro didático nem sempre condiz com a realidade social da comunidade escolar, dos alunos por assim dizer. O conteúdo digital e cultural que produz movimentos que estão em constante mudança, que influenciam a cultura de massa por meio de uma grande parcela da sociedade, que está em todos os lugares. Entendendo que a alfabetização e o letramento devem andar em sincronia, segundo Soares (2000) o alfabetizado é a condição do indivíduo de saber ler e escrever. Já o letrado seria aquele que convive na condição de quem saberia ler e escrever, mesmo que não pratique estas habilidades, ou não faz uso do código escrito, somente usa o código oral. Neste sentido, Vidal, Maia e Santos (2002) falam sobre a autonomia e a promoção do aluno na escola em processos diferenciados e multidisciplinares:

[...] motivar os sujeitos cognoscentes; desenvolver autonomia nos alunos; envolvê-los em processos multidisciplinares; promover o engajamento cognitivo; apresentar postura de comunicador; empregar harmoniosamente as novas mídias no processo pedagógico; diversificar fontes de informações (jornais, TV, revistas, livros didáticos, internet, etc.); atribuir coerência e contexto aos conhecimentos propostos aos alunos; mostrar-se dinâmico, entusiasmado, engajado; desenvolver a criatividade dos alunos; ser criativo; dominar o conteúdo programático, percebendo-o mais aberto e não hermético; criar e contextualizar conhecimentos juntamente com os alunos. (VIDAL; MAIA; SANTOS, 2002, p. 20).

Partindo da perspectiva de Vidal, Maia e Santos (2002), para aprofundar-nos mais sobre as tecnologias precisamos compreender o ponto de vista das Tecnologias Digitais (TD). Estas podem ser desde celular, mídias sociais, vídeos, filmes e músicas que circulam nos meios de comunicação. Todos nós compreendemos que os estudantes estão cada vez mais envolvidos com as TD, não podendo ignorar o que se passa além dos muros da escola.

Dados de 2016 coletados pela Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) sobre os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira, desenvolvida pela



Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República, trazem informações essenciais sobre os hábitos da população de assistir televisão, ouvir rádio, acessar internet, ler jornais e revistas. Os dados são reveladores sobre o nosso cotidiano: estamos cada vez mais conectados. A pesquisa apresenta que quase a metade dos brasileiros (49%) declarou usar a web para obter notícias (primeira e segunda menções), percentual abaixo da TV (89%), mas bem acima do rádio (30%), dos jornais (12%) e das revistas (1%).

Não podemos negar estes dados demográficos e fechar os olhos. Como podemos usar estas ferramentas do cotidiano do aluno para os anos iniciais, voltando-as para a disciplina de Ensino Religioso (ER) no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais? Neste sentido, Santos (2006) aborda o processo contínuo de aprendizagem e interação referindo que:

A infância é constituída por uma sucessão de etapas. Cada uma delas prepara para a seguinte e os limites entre uma e outra não são nítidos nem precisos em relação a idade cronológica; funcionam de forma global e indissociável. O desenvolvimento dos sentidos, da afetividade, da linguagem, da motricidade e da inteligência integram-se e completam-se num processo contínuo de interação (SANTOS, 2006, p.11)

A linha de raciocínio de Jenkins (2002) explica a convergência de meios como uma onda de transformações da tecnologia, cultura de massa, da sociedade e o modo como as mídias são exibidas. A Convergência apresenta uma migração cultural, de agentes curiosos e incentivados a procurar novos formatos e conexões com os conteúdos disponíveis em diversas mídias.

Estes consumidores, que podem ser de diversas faixas etárias, se apropriam de tecnologias mais atuais com conteúdos dos velhos meios de comunicação, usando a internet para diversas ações coletivas como solução de problemas, resenhas, depoimentos, criatividade e alternativas. As migrações culturais podem influenciar meios de comunicação e consumo de bens, movimentando o mercado e a oferta de produtos. A dimensão que poderia causar na sociedade acaba passando despercebida.

Na sala de aula os alunos poderiam trazer suas experiências do dia a dia. Com mídias diferenciadas, o professor pode aproximar o aluno do conteúdo proposto resultando uma melhor aprendizagem. Ferrés (1996) nos pergunta como ajudar os alunos a interpretar os símbolos da cultura. Sabemos que a televisão ocupa uma grande parcela do nosso tempo, como forma de penetração de formação de consciências, ou transmissão de ideologias. Com a metáfora de McLuhan (1969, n.p.) “o meio é a mensagem”, o autor entende que a verdadeira



mensagem de um meio são as mudanças que ele pode ir provocando onde está inserido. Refletindo sobre a nossa vivência em sala de aula como aluna, o problema de pesquisa consiste nos motivos para trabalhar em sala de aula com a cultura de massa e suas possibilidades para práticas pedagógicas. Como poderemos trabalhar em sala de aula esta questão a nosso favor?

O Ministério da Educação (MEC) aponta caminhos para esta reflexão na cartilha do Mais Educação, usando termos de educação para os meios e a reflexão de média literacy e as ferramentas da informação. A referida orientação explica que:

[...] a educação para os meios, diz respeito aos “estudos da recepção” e volta-se para as reflexões em torno da relação entre elementos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo). Tem como meta a implementação de ações regulares, integradas aos currículos – quando é promovida numa escola – que facilite aos alunos o entendimento de como se processa a comunicação, detectando os compromissos que o sistema midiático tem com a sociedade que os consome. A melhor forma de promover a educação para a comunicação é a própria produção midiática grupal e coletiva na escola e a sua autoanálise (BRASIL, 2013, p.16)

Esta promoção pode acontecer de forma muito natural, pois sabemos que principalmente os alunos dos primeiros anos das séries iniciais gostam de aprender com a ludicidade e o diferente. Consiste em uma forma de encorajá-los a trabalhar na escola com a comunicação e produção de conteúdos. O pensamento de Jenkins (2002,p.193) revela, sobre incentivar a criatividade nos dias atuais, que poderia ser “o processo de criação é muito mais divertido e significativo se você puder compartilhar sua criação com outros, e a web, desenvolvida para fins de cooperação dentro da comunidade científica fornece uma infraestrutura [...]”. É um grande desafio engajar projetos que podem abrir portas para o inesperado trazendo experiências diversificadas, com o maior cuidado de não trocar a ferramenta do quadro e livro para a tecnologia somente, pois o despertar da curiosidade aos poucos se tornam significativa. Neste sentido,

[...] a educação é um processo social no sentido mais amplo do termo (...). No interior da realidade ambiente, prodigiosamente complexa, a criança entra numa infinidade de relações em que cada uma se desenvolve sem cessar, se relaciona com os outros e se complica devido ao seu próprio crescimento físico e moral. Todo este “caos” que parece não ser suscetível de nenhuma quantificação não cria menos, a cada momento, modificações na personalidade da criança. Orientar e dirigir este desenvolvimento, tal é a missão do educador. (MAKARENKO, 197a, p. 20,apud FILONOV 2010).

Para Dewey (1971, p. 92-93) “Refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e



extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com as posteriores experiências. É o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada”. Desta forma, um planejamento que está direcionado ao uso da cultura de massa como ferramenta para as aulas de Ensino Religioso, precisa ser pensado e repensado, de maneira a “encaixar-se” na vida e na aprendizagem da criança, respeitando também seus conhecimentos prévios. Neste sentido, Paulo Freire, em toda a sua obra traz a marca da importância de valorizarmos os saberes do educando e questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam para o respeito à diversidade e a inclusão destes saberes no trabalho escolar:

reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 1998, p. 117).



A Carta Magna, por sua vez, determina, em seu artigo 215, que “Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Percebemos, portanto, que o uso da cultura de massa na educação formal, como uma forma de valorização da diversidade e da multiculturalidade, em nada fere os dispositivos legais.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, buscando auxiliar na argumentação e sustentação desta investigação voltada para o Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais. Desta maneira, para a realização do presente estudo, seguimos as orientações de Gil (2008), o qual identifica nove etapas para a elaboração da mesma:

a) formulação do problema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

A escolha deste tema se relaciona com experiências docentes da autora-pesquisadora e sua curiosidade em buscar a relação da cultura de massas e a

possibilidade de utilizá-la como recurso pedagógico nas aulas de Ensino Religioso (ER) no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Na segunda etapa, o levantamento bibliográfico preliminar foi realizado por meio de pesquisa com coleta de dados em livros, revistas, plataformas de pesquisa e artigos científicos da área. Pesquisamos em sítios confiáveis como Scielo as seguintes palavra-chave: Ensino Fundamental; Ensino Religioso (ER); PCN's; cultura de massa; anos iniciais. Na terceira etapa, a formulação do problema foi delineada depois do tema escolhido, buscando argumentos para aprofundar-nos em práticas educativas na sala de aula trabalhando com recurso da cultura de massa no Ensino Fundamental nos anos iniciais na disciplina Ensino Religioso (ER). Já para a elaboração do plano provisório do assunto, primeiro pensamos em trabalhar cultura da mídia nos anos iniciais, mas após pesquisas, notamos que seria mais produtivo se escolhêssemos uma disciplina específica para trabalhar no tema, no caso foi o Ensino Religioso (ER) nos anos iniciais. A busca de escritores mostrou-se de suma importância para o andar da pesquisa. Procurando também material legal que representa a categoria do Ensino Religioso (ER), nossa Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A leitura do material encontrado, tanto fisicamente, em bibliotecas, como virtualmente, mostrou que a maioria do material aborda em partes os assuntos que queremos refletir sobre o tema proposto, entretanto, não com enfoque direto. Neste caso, buscamos diversos autores de áreas diferentes para abordarmos possibilidades de trabalhar na sala de aula.

Quando falamos de cultura de massa, ela traz consigo vários significados, abordagens, público alvo e seus signos, com uma mensagem subliminar que a criança pode não compreender na sua real significância. Rastreamos áreas diferentes, acabamos encontrando Jenkins (2002), que é professor e pesquisador da área de ciências humanas e trabalha com estudos da mídia. Assim, conseguimos abordar melhor este tema, trazendo um enfoque diferenciado, incorporando pesquisas sobre a cultura de massa e suas nuances para a área do ensino. Assim, para Geraldini (1991, p. 166), a pesquisa “se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história”



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico está destinado à análise e discussão dos achados da pesquisa, examinando-os à luz da teoria e, a partir desse processo, apresenta as inferências da autora-pesquisa com relação ao tema do estudo.

### **A cultura de massas e o Ensino Religioso (ER) nas escolas: uma relação (im) possível?**

Ao pesquisarmos sobre o consumo de conteúdo que tanto adultos, como jovens e crianças consomem, nos deparamos que, segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) em 2006, cada vez há um consumo maior de mídia. Todo o simbolismo e signo captados e nem sempre compreendidos, poderia, segundo Bellotti (2004, p 38) “significar problematizar o corriqueiro, a fim de promover uma “educação no olhar”. O que seria muito interessante ao vincular a cultura de massas no Ensino Religioso, antes de mais nada, consiste na realização de um mapeamento das mídias consumidas pelos alunos, tanto físicas como digitais. Conhecer o universo do aluno é fundamental para traçar caminhos possíveis nos planejamentos que preparam a ação pedagógica para trabalhar em sala de aula.

Para Napolitano (2002, p. 62) apud Bellotti (2004, p. 40) “Não se trata de estabelecer se o que se veicula é verdade ou mentira, mas perceber como sua linguagem e conteúdo organiza os dados de realidade social para constituir uma determinada mensagem”. Então, estabelecendo uma análise crítica, é necessário reconhecer que precisamos conhecer melhor a mídia que será abordada. Desde trechos de filmes, vídeos e livros, tudo precisa passar por rigoroso planejamento, as mensagens ocultas que trazem esses materiais e as possibilidades de discussão para a sala de aula. Neste ponto, Jenkins (2002) é firme ao escrever que conteúdos interativos são mais fáceis para absorção e compreensão.

### **O uso da cultura de massas como prática pedagógica e os dispositivos legais**

A cultura de massa está por todo o lado, mas cabe ao professor refletir sobre a abordagem do conteúdo. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) abordam conteúdos gerais e específicos obrigatórios conforme a série. Como antes mencionamos, tanto os PCNs, como a



Constituição Federal de 1988 que apóiam ações que divulgam a nossa multiculturalidade e os diferentes tipos de etnias.

Há uma brecha para a reflexão e as práticas pedagógicas do Ensino Religioso sobressaltando a cidadania e o respeito ao próximo como primórdio da disciplina ofertada nas escolas. Para Makarenko (1957, p. 20, apud Filonov 2010), como a educação é um processo social, a criança precisa passar pela fase do “caos” ao significado do conteúdo e da mensagem de reflexão que o professor quer apresentar a ela.

Trata-se, muitas vezes, de um processo de (des)construção dos preconceitos que a criança traz de seu lar. De acordo com Xavier e Zen (2001), podemos planejar por meio de projetos que contemplem essas mudanças de atitude. Estamos de acordo com as autoras quando elas explicam que é possível quebrar paradigmas por meio de um processo contínuo de (auto)reflexão e de (auto)questionamento.



## **A cultura de massa como democratizadora da disciplina de Ensino Religioso**

Promover um trabalho em sala de aula com materiais diferenciados é um sonho para qualquer aluno e professor. A responsabilidade recai ao professor, de filtrar e de conduzir o desenvolvimento do conteúdo com o recurso a utilizar, ainda que seu fazer pedagógico esteja centrado no estudante. Neste caso, a cultura de massa como problematizadora para abertura de conteúdos no Ensino Religioso pode tornar-se uma estratégia de grande valia.

Sabemos pela nossa prática docente, que muitos alunos não demonstram muito interesse pela disciplina de Ensino Religioso. Esse fato talvez se deva a experiências anteriores, como já presenciamos, de práticas pedagógicas e conteúdos confessionais, que acabam não contemplando a religião de todos os estudantes do grupo. Esse não ir ao encontro de todos pode ser interpretado como uma forma de exclusão e gerar sentimentos de não pertencimento àquele lugar naquela situação. Alguns alunos reagem com apatia, outros se mostram inquietos, porque a aula não lhes chama a atenção.

Se, por outro lado, como dizíamos, utilizássemos a cultura de massa como um recurso problematizar para a abertura dos assuntos a serem tratados (como antes sinalizamos, do interesse e da vida dos alunos), provavelmente teríamos mais chance de sucesso na tarefa de cativar os estudantes. A cultura de massa, assim, torna-se uma forma de democratizar as aulas de Ensino Religioso, as quais

vão ao encontro de todos, indiscriminadamente.

Na visão do MEC por meio dos “[...] “estudos da recepção”, volta-se para as reflexões em torno da relação entre elementos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo)” (BRASIL, 2013, p.16). Dessa maneira, poderemos abrir a mente para preceitos novos e novas abordagens para com os alunos, de forma a termos em sala de aula um estudante com um olhar mais questionador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado com materiais de uso social, como foi possível depreender da presente pesquisa, tem o potencial de cativar o estudante com mais facilidade, uma vez que são materiais que pertencem ao seu mundo real (BRASIL, 1997). Além disso, mantendo os alunos atualizados sobre o que acontece no mundo, eles poderão se tornar cidadãos mais participativos e questionadores, uma vez que os ensinamos a proceder desta maneira.

Nesta perspectiva, a cultura de massa se apresenta como um recurso para o trabalho pedagógico, certamente será um significativo aliado para introduzir os assuntos que queremos trabalhar nas aulas de Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Como vimos, porém, é necessário um planejamento rigoroso e um preparo esmerado, no qual o docente conheça perfeitamente o que tem mãos e que quer levar às suas crianças. Como diz Paulo Freire, não devemos jamais cair na tentação do improvisado.

As limitações encontradas pela autora-pesquisadora para a realização da presente sobre o tema escolhido consistiram, principalmente, em encontrar referências sobre cultura de massa no Ensino Religioso. Foi enriquecedor encontrar o autor Jenkins, o qual tem uma perspectiva diferente quando se trata de massa, considerada por ele como convergência e tendências abrindo a possibilidade de dialogarmos com outros autores.

Com a conclusão da pesquisa, permanecem em aberto ainda muitos questionamentos sobre o tema. Esperamos suscitar outras pesquisas futuras na área, talvez mais específicas, abordando possibilidades para se trabalhar com trailer de filmes no Ensino Religioso, problematizando-os na sala de aula e abrindo o diálogo para o conteúdo proposto.



## REFERÊNCIAS

BELLOTTI, Kosicki, Karina. Ensino Religioso entre Sons e Imagens. **Revista de Estudos da Religião**. São Paulo, n. 2, p. 37-48, 2004. Disponível: <[http://pucsp.br/rever/rv2\\_2004/p\\_bellotti.pdf](http://pucsp.br/rever/rv2_2004/p_bellotti.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Comunicação e Uso de Mídias. MEC: Série Cadernos Pedagógicos, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Diretrizes para a Educação Básica. Ministério Da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 2, De 22 De Dezembro de 2017. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ UNESCO - Conselho Nacional de Educação/CNE. Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97. Brasília, abril 2016. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>>. Acesso em: 1 jul.2018.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série).Introdução aosParâmetrosCurriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.\_Acesso em: 11 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Brasileira de Mídia - PBM 2016. Levantamento quantitativo domiciliar sobre os hábitos de consumo de mídia pela população brasileira.SECOM. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Atividade Legislativa - Artigo 210. Disponível: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_12.07.2016/art\\_210\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_210_.asp)>. Acesso em: 1 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 07 dez.2017.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. v. 131.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FILONOV, G. N; BAUER, Carlos; BUFFA, Ester (orgs). Anton Makarenko. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massanga, 2010, bibliografia. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>



download/texto/me4659.pdfAcesso>. Acesso em: 02 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. Encoding/Decoding [1973]. In DURING, Simon (ed.). **The cultural studies readers**. 4.ed. London: Routledge, 1997.

JENKINS, Henry. **Cultura da divergência**. São Paulo: Aleph, 2012.

KLEIN, Remí. A Criança e a narração de histórias no processo educativo-religioso: um exercício de 'imagem-ação'. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**. Disponível: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/12494/7242>>. Acesso em: 1 jul. 2018

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MANTOVANI, Ana Margô. **A ubiquidade na comunicação e na aprendizagem**: ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da cibercultura. 2016. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9012/1/000480488-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção Educação e Conhecimento).

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. UNESP. **Revista Pátio**. São Paulo, v. 8, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

MORAN, José Manoel. **Mudanças na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

VIDAL, Eloísa Maia et al. **Educação, informática e professores**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebelo. **O papel social da leitura e da escrita**: ser alfabetizado é ser letrado? Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/17.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.



# A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA LASSALISTA

Ana Marli Hoernig<sup>1</sup>  
Paulo Fossatti<sup>2</sup>

**Grupo de trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Não contou com financiamento

## Resumo

Propomos no presente texto apresentar uma abordagem sobre a educação ambiental na gestão educacional. Temos como objetivo problematizar a inclusão da educação ambiental em currículos acadêmicos a partir da gestão educacional à luz da pedagogia lassalista. Educação ambiental é um tema de ampla discussão no meio acadêmico e no meio escolar. Todos os atores educacionais são convocados a efetivá-la. Os apelos de educação ambiental alcançam a todos os envolvidos no fazer educativo, entretanto, delimitaremos este alcance, neste trabalho, à gestão escolar. Como percurso metodológico utilizamos pesquisa qualitativa com revisão de literatura e contribuição do diário de campo dos pesquisadores. Nesta abordagem busca-se discorrer sobre duas temáticas de amplo alcance e de grande pertinência: a educação ambiental e a pedagogia lassalista, procurando mostrar a possibilidade de entrelaçá-las. A educação ambiental apresenta afinidade com a pedagogia lassalista e, deste modo, pode fundamentar a efetivação da educação ambiental de uma maneira bastante eficaz. Pelos achados da literatura, evidencia-se a preocupação da educação ambiental com qualidade de vida, sendo que dignidade e qualidade de vida também é o que busca a educação lassalista. Encontramos, outrossim, que uma boa gestão educacional busca as melhores opções pedagógicas em favor da vida em todas as suas manifestações. Desta forma constatamos que é possível estruturar o desenvolvimento de ações pedagógicas da educação ambiental em currículos acadêmicos, a exemplo da pedagogia lassalista. Conclui-se que a gestão educacional poderá contribuir significativamente para a efetivação da educação ambiental, através de sua inserção nos currículos acadêmicos pois a gestão educacional tem a possibilidade



<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.  
<sup>2</sup> Doutor em Educação. Prof do PPGEd da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos da Unilasalle.

de interagir com todos os integrantes do fazer educativo.

**Palavras-chave:** Educação ambiental, Gestão educacional, Interdisciplinaridade, Pedagogia lassalista.

## INTRODUÇÃO

Educação ambiental é um tema de ampla discussão no meio acadêmico e no meio escolar. Todos os atores educacionais são convocados a efetivá-la. Entre os muitos argumentos que se pode apresentar para procurar implementá-la podemos citar Solano *et al.* (2016, p. 26), os quais afirmam que “Todo lo que tiene vida en este mundo persiste por razones de la dependencia a los recursos que la naturaleza ofrece, si estos se terminan, se corre el riesgo de exterminar la existencia”.

As condições de vida que deixaremos para as gerações futuras e até mesmo a sobrevivência da espécie humana é motivo de inquietação para muitos. Maia e Machado (2016) mencionam a necessidade de fazer-se uma reflexão crítica sobre o espaço reservado para discussões a respeito do assunto. O que deve ser feito, segundo os autores, ainda na infância, com as gerações futuras, no presente em que estão inseridas.

Em tratando-se da preocupação com as questões ambientais no ensino superior, encontramos concordância entre os autores. Para Wascholz (2017) é preciso mais do que investir em estruturas e recursos mais sustentáveis no campus, a autora afirma que “sem estabelecer uma cultura de sustentabilidade e estratégias participativas em torno desta temática com a comunidade acadêmica vai seguir trazendo resultados medianos” (p. 161), os quais seriam melhores do que resultados negativos, mas no entender da autora “difícilmente vão alcançar todo o seu potencial de sustentabilidade” (p. 161).

Os autores supracitados sugerem algo mais que as muitas ações pontuais que poderemos ter. Parece-nos, então, que para estabelecer uma cultura de sustentabilidade, faz-se necessário ancorar as ações de educação ambiental em teorias que respaldem tal pretensão. Neste sentido, citamos Novak (1981), o qual assevera que ocorrerão melhorias substanciais na vida das pessoas à medida que novas práticas educacionais forem efetivadas, as quais deverão embasar-se em uma teoria de educação funcional que priorize a aprendizagem humana. Essa assertiva remete ao nosso objetivo, anteriormente enunciado, e vamos buscar na educação lassalista o aporte teórico que carecemos. Acreditamos ser possível fazer educação ambiental humanizada, pois, consoante Rangel (2017, p. 47) “o estilo



lassaliano de educar, orientado por valores do humanismo cristão e do realismo pedagógico místico, respondem hoje, como responderam no século XVIII”.

Os apelos de educação ambiental alcançam a todos os envolvidos no fazer educativo, entretanto, delimitaremos este alcance, neste trabalho, à gestão escolar. Segundo Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015, p. 178) “a qualidade da escola de La Salle é construída sob o pressuposto da boa gestão escolar e do pedagógico”. Pressupostos de uma boa gestão no que se refere às questões pedagógicas, poderá permitir o desenvolvimento de currículos que contemplem a almejada educação ambiental. Cremos que isto poderia suprir lacunas, pois segundo Dias (2010) há uma imperiosa necessidade de recursos instrucionais de EA e carência de políticas educacionais definidas para efetivá-la.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na prática docente em instituições de educação, em atividades de formação continuada, e em palestras, ouve-se sobre a responsabilidade da preservação do meio ambiente. Esta é atribuída aos indivíduos, às instituições educacionais, aos governos. Enquanto a responsabilidade não é assumida conjuntamente, o tempo transcorre e, conforme Maia e Machado (2016, p. 172):

parte-se para a busca por soluções isoladas, omitindo as raízes dos problemas socioambientais e produzindo um movimento interno, restrito a cada espaço ocupado pelos sujeitos, como se estes não vivessem e fizessem parte de um todo maior, que está interligado a outros fatores e por isso, também, não deveria ser pensado isoladamente, junto a uma única medida e alternativa.

Esta concepção e prática, segunda os autores é de uma educação ambiental tradicional, fragmentadora, conservadora e não dialética. Eles afirmam que “o que vai contar são apenas ações isoladas e individualistas, em uma educação considerada crítica, as ações deverão ser fundamentadas, levando em consideração as relações que se estabelecem na sociedade” (2016, p. 159). Modelos não adequados de desenvolvimento da educação ambiental são reforçados por outro fator limitante: a escassez do tempo disponível para atividades que requeiram reflexões mais profundas. Wascholz (2017, p. 159) nos diz que “a corrida rotina do século XXI nos tem feito realizar muitas atividades de forma automática, sem pensar em causas e consequências”. Contudo, a problemática continua, e tudo que se passa em todo e qualquer ecossistema do planeta é de responsabilidade dos humanos. Este entendimento é respaldado por Solano *et al.*



(2016, p. 26) quando afirmam “En el caso del hombre, este, es parte de la naturaleza, no debemos separarlos, sin embargo, se concibe como el responsable principal de los daños que se están causando”. O que denota o descompromisso e a falta de cuidado é a omissão, a indiferença (RANGEL, 2017, p. 48).

Entretanto, nosso foco é sinalizar alternativas para a problemática ambiental e podemos iniciar a fazê-lo a partir da conceituação de educação ambiental. Encontramos muitos conceitos de educação ambiental, para Dias (1992, p. 83):

EA é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornam aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver problemas ambientais presentes e futuros.

Muitos outros autores referem-se a EA com um processo. Sendo assim, inseri-la em currículos acadêmicos seria a forma mais eficaz para sua efetivação, pois desta forma haveria continuidade para sua abordagem. Além disto, conforme Dias (2010) o encadeamento dos componentes objetivos e metas da EA e os enfoques de ensino constituem um todo, levando a um compromisso de ação. Para o autor, deste modo ocorre uma culminância em comportamentos que buscam melhoria da qualidade de vida.

Repetidamente se encontra na literatura a respeito de cuidar do ambiente para as futuras gerações. Segundo Maia e Machado (2016, p. 165) “as diversas crianças existentes vivenciam de forma diferente e cotidianamente as consequências da insustentabilidade dos tempos atuais”, por isto, para os autores são “gerações que devemos cuidar e preparar para um tempo posterior” (p. 165). Estes autores afirmam ainda que “esses sujeitos têm suas importâncias já no momento atual, pois só na atualidade serão parte concreta da infância” (p. 181).

Para além dos aspectos limitantes já referidos para efetivar a educação ambiental, concordamos com Solano *et al.* (2016, p. 16) quando mencionam que “o elemento ambiental é pouco abordado no currículo das instituições”. Estes autores também estão em consonância com Gobira e Tomasi, (2017, p. 235), os quais afirmam que “diante da carência do processo de inclusão da temática ambiental nos diversos currículos de formação, a introdução do sentido da EA corre o risco de ficar comprometida e, conseqüentemente, interferir no processo sensibilizador do trabalho ambiental”. Na verdade, seria interessante equilibrar a abordagem do tema nos currículos com a prática que se dá ao “conhecer a realidade que nos cerca, para então intervir e promover ações de efetivo empoderamento, aprendizagem e desenvolvimento sustentável” (NÓBREGA; CLEOPHAS, 2016, p. 612). Conforme



Dias (2010) um programa de EA será eficiente se entrelaçar o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes e, desta maneira, permitirá que se dê a sensibilização por parte dos alunos a respeito dos problemas ambientais.

Há maneiras de efetivar a EA na prática educativa. Nesta direção Solano *et al.* (2016, p. 19) escrevem que “la incorporación del elemento ambiental en el currículo se debe orientar desde la perspectiva del desarrollo, con enfoque interdisciplinario y transversal, considerando las sugerencias de las reuniones y conferencias que se han desarrollado a nivel mundial”. Indispensável que seja desta forma, interdisciplinar, o que caracteriza a EA. cremos também que a interdisciplinaridade da EA se abre a muitas possibilidades para que ocorra sua efetivação. Consoante Dias (2010) há muitas maneiras de estimular a prática da interdisciplinaridade. Para este autor várias e diversificadas estratégias visam a busca de alternativas e soluções para os reais problemas ambientais das comunidades.

Uma vez que as questões ambientais estão diretamente relacionadas a questões sociais, econômicas, entre outras, é razoável pensar como Barreto e Mansano (2015, p. 96) quando escrevem que “o desenvolvimento sustentável implica repensar sobre os modos de produção e os processos econômicos elaborados e adotados pela nossa sociedade”. Reigota (2012) acredita na consolidação da EA para o futuro, apesar da complexidade dos problemas socioambientais. Para este autor “o campo da Educação Ambiental estará longe de ser homogêneo, como reflexo do contexto político, cultural, científico e ecológico em que vivem e atuam os sujeitos” (2012, p. 518). Entretanto, como educadores, apostaríamos no sucesso da EA a partir de sua inserção nos currículos escolares. Segundo Wachholz (2017, p. 160) “A dimensão curricular ainda é frágil em todas as instituições e se apresenta como um grande desafio deste processo, juntamente com a dimensão da gestão, principalmente no que tange à institucionalização das políticas ambientais”. Sendo assim, a educação ambiental inserida nos currículos acadêmicos, efetivada a partir da gestão educacional, poderia desencadear um *feed back* positivo, ocasionando uma mútua consolidação.

No intuito de contemplar nosso objetivo, cogitamos encontrar na educação lassalista um alinhamento com as questões ambientais da atualidade. Seria possível fundamentar as ações de educação ambiental a partir da gestão educacional nos princípios lassalianos? Rangel (2017, p. 73) escreve que “A Missão Lassalista deixa um legado histórico que percorre os tempos e chega, hoje, fortalecido, seja pelo testemunho de seu fundador e pela relevância social e pedagógica de seus fundamentos, seja pelos apelos contemporâneos à qualidade e



dignidade da vida”. Descortinamos então o que nos parece um oportuno achado, qualidade de vida é o grande apelo para a sustentabilidade e é o que procura atender a educação lassalista. Como supúnhamos, é possível desenvolver a educação ambiental nos currículos escolares com a devida contribuição da gestão educacional a partir dos princípios da educação lassalista e sobre isto discorreremos na sequência de nosso texto.

## **METODOLOGIA**

Considerando a grande relevância do tema educação ambiental, nos propomos partir de uma breve revisão de literatura sobre o tema, bem como de autores que tratam da pedagogia lassalista e da gestão educacional e, então, problematizar a inclusão da educação ambiental em currículos acadêmicos a partir da gestão educacional à luz da pedagogia lassalista. Para realizarmos o presente trabalho também contamos com as contribuições do diário de campo dos pesquisadores. Nesta abordagem busca-se discorrer sobre duas temáticas de amplo alcance e de grande pertinência: a educação ambiental e a pedagogia lassalista, procurando mostrar a possibilidade de entrelaçá-las. Nosso trabalho tem cunho qualitativo. Esta pesquisa consiste em um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2016). Consoante à educação ambiental, cremos ser uma temática “mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores e práticas” (MYNAIO, 2017, p. 2). No que tange à nossa intenção de efetivar a educação ambiental a partir da gestão educacional alinhada à pedagogia lassalista, entendemos que “ela é um marco que sinaliza uma jornada, um farol a apontar caminhos para as ações pedagógicas” (PROVÍNCIA BRASIL-CHILE, 2014, p. 31). Passamos, então, a discorrer sobre o tema proposto para o presente texto, com vistas a atender o objetivo enunciado anteriormente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No Brasil, a educação ambiental deve ser contemplada a partir do tema transversal Meio Ambiente (PCN, 1998), o que deixa claro que se insere no todo da educação. Porém, o desenvolvimento do tema ocorre de maneira muito lenta. A pouca eficácia desta efetivação é notada na vivência diária e registrada na literatura. São muitos os motivos a serem analisados para termos este contexto, contudo cremos como Corbelini (2017, p. 74) que as respostas que foram



oferecidas “não satisfizeram plenamente, seja por não terem sido compreendidas, seja por terem sido boicotadas por quem tinha esse poder, seja por se tornarem celeremente obsoletas”. Deste modo, se as respostas não satisfizeram ao que se almeja, podemos partir em busca de novas alternativas. De acordo com Nóbrega e Cleophas (2016, p. 163) “A cidadania planetária ou a emancipação socioambiental compreende inúmeras responsabilidades para um ambiente ecologicamente equilibrado, um compromisso assumido tanto com a comunidade, quanto com o ecossistema planetário”. Maia e Machado (2016, p. 173) sugerem que se pode partir de uma concepção:

De cidades comprometidas com o desenvolvimento pleno dos seus habitantes, que respeite os que ali vivem e inclusive as crianças, compreendemos que se faz necessário lutar para que outros lugares adotem esse estilo e formas de conduta, e ainda, que os espaços e benfeitorias existentes nessas cidades possam ser abrangidos para todos os seus moradores.

Considerando que as respostas não tenham sido compreendidas, propõe-se que o tema seja abordado de outras maneiras. Nóbrega e Cleophas (2016, p. 607) escrevem que “a abordagem sistêmica defende a educação numa visão holística, que se preocupa com o sujeito e o meio, em uma totalidade; indivíduo e contexto pensados como um conjunto de inter-relações, propondo uma concepção ecossistêmica da realidade”. Esta percepção da EA apresenta possibilidade de êxito, pois segundo as autoras citadas, estaria “garantindo que a interdisciplinaridade atue nos currículos de modo direto, favorecendo a inserção das temáticas socioambientais de modo transversal” (2016, p. 608). Dias (2010) endossa o caráter interdisciplinar da EA, pois esta considera todos os aspectos que compõe a questão ambiental. Conforme o autor, as instituições educacionais podem ser as grandes estimuladoras de uma educação para a cidadania consciente, otimizando novos processos educativos. Desta maneira, se vislumbra a possibilidade de mudança e melhoria do ambiente e da qualidade da experiência humana (DIAS, 2010).

A educação ambiental requer ser trabalhada de forma holística. Isto supõe estender este compromisso a todos os indivíduos, nas instituições educativas, bem como por toda a sociedade. Neste sentido, o Papa Francisco convida a sociedade a refletir sobre os cuidados com o meio ambiente e a preservação do planeta, da “casa comum”. Na nova Encíclica (LAUDATO SÍ, 2015), o Papa escreve que a educação ambiental poderá recuperar os distintos níveis de equilíbrio ecológico, do homem consigo mesmo, na solidariedade com o outro, com os seres do entorno e



na transcendência, com o Criador. Encontra-se na Encíclica que, para o Papa Francisco, há educadores capazes de reordenar os itinerários pedagógicos numa ética ecológica, de modo que ajudem efetivamente a crescer na solidariedade, na responsabilidade e no cuidado com os seus iguais.

Gobira e Tomasi (2017, p. 253) nos lembram que “a EA não é um trabalho somente dos educadores da educação formal e que os educadores sociais são, em muitas situações, os principais promotores da EA em diversos espaços e projetos desenvolvidos fora do espaço escolar”. Desenvolver educação ambiental requer objetividade e prática, que se equilibra com o viés referido por Barreto e Mansano (2015, p. 94) quando escrevem que “são exigidas diferentes aptidões subjetivas para trabalhar problemas emergentes e temas transversais complexos”. Esta dualidade da educação ambiental nos cativa e cremos que se torna mais fácil efetivar o que solicita Solano *et al.* (2016, p. 26):

La incorporación del elemento ambiental en el currículo no debe atender solamente temas que se relacionen con “naturaleza”, como la ecología, por ejemplo. Lo que se pretende al implementar dicho elemento es, desarrollar procesos que interrelacionen, medio ambiente, naturaleza, sociedad, economía, cultura, entre otros.

O carácter experimental da EA é atendido por muitas possibilidades de atividades práticas que, em função de nosso objetivo não serão aqui apresentadas. A objetividade da EA, além de atividades práticas, se sustenta em conteúdos a serem desenvolvidos na esfera educacional. Sobre esta questão concordamos com Solano *et al.* (2016, p. 18) quando mencionam que “contenidos son culturalmente relevantes y necesarios para la vida y la convivencia, ya que dan respuesta a problemas sociales y contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad”. A nossa prática docente nos leva à convicção de que conteúdos são melhor assimilados, de acordo com o que registram Ferreira e Gagliuzzi (2015, p. 229) quando ocorre também a “incorporação crítica de valores e princípios socioambientalmente referenciados, como o respeito à dignidade da vida e do pertencimento ao seu território, tão negligenciados como obsoletos nestes tempos de “educação para o mercado”, valores e princípios que necessitam ser resgatados. O Papa Francisco (LAUDATO SI, 2015) nos alerta sobre uma educação ineficaz de esforços estéreis, se não se preocupar também por difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza.

Os autores supracitados, Ferreira e Gagliuzzi, escrevem que “Tem-se atribuído à educação escolar uma função estratégica nas ações voltadas à



conservação da biodiversidade e do desenvolvimento sustentável, pois ela é considerada um espaço institucional que visa criar valores e atitudes educacionais” (2015, p. 229). Os autores sugerem a contribuição de uma pedagogia que possa “recuperar e atualizar sua preocupação primeira, de educar para a cidadania, e não apenas para o prosseguimento dos estudos formais, terá fornecido uma substancial contribuição à sociedade e se aproximado intimamente dos objetivos da Educação Ambiental” (2015, p. 229). Encontramos na pedagogia lassaliana esta possibilidade, uma pedagogia que não se deixa engessar e se abre ao novo. Que perspectiva temos pela frente! Rangel (2017, p. 38) escreve que “As inovações na pedagogia e nas práticas educativas, não só foram escritas, como testemunhadas nas ações socioeducacionais de La Salle, deixando às escolas um legado expressivo e uma proposta de que se mantenha o interesse em inovações”.

Rangel ainda registra que “La Salle construiu e escreveu uma pedagogia estruturada, fundamentada e vivenciada, investigando e produzindo conhecimento pedagógico inovador” (2017, p. 43). A grande abrangência da pedagogia lassalista flexiona-se para a inovação, característica de seu idealizador. Um educador à frente de seu tempo que sem dúvida apresentaria sua pedagogia para abordagem da EA, antevendo, como Ferreira e Gagliazzi (2015, p. 230):

Uma possível saída do impasse, pressupondo a inserção do homem na sua história e linguagem, horizontes perante os quais deve buscar o sentido do seu agir e interação. A história das crises ambientais deveria ser reconstruída como história do íntimo envolvimento entre o homem e o seu ambiente fisicomaterial, tarefa que dependeria de nossa disposição de reconhecer na história do ambiente, a nossa história, e a inutilidade de tentarmos negá-la.

Assim sendo, fundamentamos nossas ponderações em outros escritores lassalistas. Estendemos o que escrevem para amplos contextos. Nicodem (2017, p. 59) afirma que temos “basicamente duas opções: ou ficam reféns do “normal” que já não existe mais, ou se abrem à “nova normalidade”. Encontramos endosso em Corbelini (2017, p. 63), ele escreve que “Conclui-se pela necessidade de manter acesa a esperança também através de ações que a tornem alcançável”. Dullius (2017) menciona que La Salle era pessoa objetiva e emocional, mas era pessoa concreta que aplicava suas visões transcendententes à realidade.

Constatando os grandes apelos por qualidade de vida num mundo sustentável entendemos que EA no “mundo de hoje necessita, urgentemente, de homens e mulheres dedicados inteiramente à educação das novas gerações”. (WESCHENFELDER, 2017, p. 186). Como o autor afirma que “educadores não surgem do nada nem se fazem por acaso” (p. 186), propomos a efetivação da



educação ambiental a partir da gestão educacional alinhada aos princípios da pedagogia lassalista, que tem dado conta de fazer educação ao longo dos séculos. Conforme Casagrande e Bieluczyk (2017) entendemos que precisamos nos reinventar constantemente perante os desafios que se nos apresentam na atualidade.

Inserir a educação ambiental no contexto maior da educação tem sido um desafio na atualidade. Uma dificuldade de tamanha complexidade que nos remete a Luck (2013, p. 23) quando escreve que “os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa”.

No cenário educativo as demandas instigam à busca de novas alternativas. Desta forma entendemos, conforme Leubet, Bieluczyk e Pauli, que “uma realidade complexa como a contemporânea requer mais capacidade, conhecimentos e esforços por parte do gestor para o enfrentamento de dificuldades e desafios que se apresentam” (2015, p. 212). Em nenhum momento podemos prescindir dos demais integrantes do fazer educacional, porém sempre de novo, o gestor é conclamado a responder desafios. Entendemos que o gestor educacional, na sua interação com a comunidade educativa, pode ser quem estimule e desencadeie práticas que respondam as solicitações. Em sua atuação poderá ele estimular reflexões. Em sua prática poderá o gestor impulsionar seus pares a elaboração de currículos que insiram a educação ambiental. Nisto cremos, pois, segundo Gobira e Tomasi (2017, p. 21) a EA se constitui em “uma área passiva da colaboração de diversas áreas do conhecimento, que torna possível a atuação de diversos profissionais”.

No destaque que damos ao papel do gestor educacional para a efetivação da educação ambiental, nos currículos acadêmicos e nas práticas educativas, não é possível excluir os demais participantes da comunidade educativa. Neste viés, concordamos com Nóbrega e Cleophas (2016, p. 623) ao escreverem sobre educação ambiental afirmando que:

Sua prática deve ser sempre estimulada, e instituída a partir de uma construção coletiva e convidativa, que congregue toda a comunidade escolar. A ambientalização do espaço escolar é uma fonte de benefícios, tanto para uma melhor compreensão dos conteúdos didáticos, quanto ao estímulo à mudança de atitude dos atores, visando uma prática reflexiva e mais amadurecida rumo à construção de uma cidadania planetária.

À guisa de conclusão lembramos então, que a problemática ambiental demanda respostas por parte da sociedade. Segundo Dias (2011), a efetivação da EA aponta para repostas, quando ações individuais e comunitárias desencadeiam



atividades práticas embasadas em informações conceituais. Como educadores precisamos assumir a responsabilidade que nos cabe. A responsabilidade que nos é atribuída nos permite vislumbrarmos alternativas, posto cremos como Leubet, Bieluczyk e Pauli (2015, p. 174) que os “herdeiros da pedagogia lassalista, procuram estar atentos às mudanças no cenário da educação atual e continuam buscando as melhores respostas para os problemas da educação contemporânea”. Quanto a acreditarmos na contribuição dos gestores para implementarem currículos que contemplem a EA e possam responder às demandas ambientais, entendemos como os autores citados, que os gestores da atualidade “propõem-se a encontrar os melhores meios pedagógicos para alcançar a qualidade do ensino” (2015, p. 174).

Trazemos então, que as demandas ambientais comprometem a qualidade de vida das pessoas e uma vida digna para as pessoas é enfatizado a partir dos princípios fundacionais lassalianos desde suas origens. Os autores supracitados nos respaldam nesta convicção quando afirmam que os gestores educacionais podem buscar na pedagogia lassalista uma fundamentação teórica e humana, se quiserem resgatar conceitos pedagógicos que possibilitem um atuar eficiente e eficaz, bem como uma boa gestão com as melhores opções pedagógicas. Segundo Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015, p. 178), isto é possível para “os gestores de todas as escolas”. Para além da pedagogia lassalista, esta afirmação tipifica a fraternidade lassaliana acessível a todos que queiram usá-la como modelo e inspiração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto procuramos atingir nosso objetivo, qual seja, efetivar a educação ambiental em currículos acadêmicos a partir da gestão educacional à luz da pedagogia lassalista, dando esta, aporte pedagógico ao desenvolvimento da EA nos referidos currículos. Cremos tê-lo atingido, pois a abrangência da educação ambiental alcança grandes horizontes. A pedagogia lassalista, por sua vez, em seus princípios de humanização da vida, abre-se a esta possibilidade, e, em nossa convicção, abarca a educação ambiental em sua vocação de buscar qualidade de vida para o ser humano. E, por fim, a gestão educacional tem a possibilidade de interagir com todos os integrantes do fazer educativo, podendo contribuir efetiva e significativamente para implementar currículos que efetivem a educação ambiental.

As ponderações aqui apresentadas podem estender-se com maior



aprofundamento nos escritos dos autores lassalistas, dos autores que escrevem sobre questões ambientais e sobre gestão educacional, dada a riqueza das temáticas e o considerável número de publicações sobre cada um dos temas. Propomos ainda que nossas teorizações aqui delineadas possam ser objeto de pesquisa em instituições onde já exista práticas exitosas de educação ambiental. Tais pesquisas e a consequente divulgação de seus resultados contribuiriam para ampliar reflexões, discussões e práticas de educação ambiental, o que se traduz em melhores resultados para a educação como um todo.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Magda Dei Tós; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Educação e desenvolvimento sustentável: desafios contemporâneos. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 2, jul./dez. 2015.

CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI'. Santo Padre Francisco. Estado do Vaticano: Tipografia Vaticana, 2015.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; BIELUCZYK, Jorge Alexandre. A proposta educativa da província La Salle Brasil-Chile e suas decorrências à ação pedagógica contemporânea. In: Casagrande, Cledes Antonio; Salami, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 193-218, 2017.

CASTRO, Bruna Jamila de; OLIVEIRA, Moisés Alves de. Um mundo “eco-lógico”: uma tematização acerca dos valores modernos de um produto cultural. **Textura**, Canoas, v. 19, n.39, jan./abr. 2017.

CORBELLINI, Marcos Antonio. Associados em esperança? In: Casagrande, Cledes Antonio; Salami, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 63-78, 2017.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Gaia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Gaia, 2010.

DULLIUS, Paulo. Espiritualidade lassaliana. In: Casagrande, Cledes Antonio; Salami, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 79-90, 2017.

FERREIRA, Washington Santos; GAGLIAZZI, Maria do Carmo. Produção acadêmica, desafios e perspectivas da Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande. **Textura**, Canoas, n. 33, jan./abr.2015.

GOBIRA, Ari Silva; TOMASI, Áurea Regina Guimarães. Uma reflexão sobre uma modalidade de educação para sensibilização ambiental. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 19, n. 40, jan./abr. 2017.



LEUBET, Ângelo Ezequiel; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; PAULY, Evaldo Luis. Que a escola vá bem: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. **Jornal de políticas educacionais**. v.9, n.17 e 18, p. 168-184, jan-jun e ago-dez/2015.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAIA, Vânia Roseane Pascoal; MACHADO, Carlos R. S. As crianças e a educação ambiental: discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área. **EccoS – Rev. Cient.** São Paulo, n. 40, p. 163 - 185, maio/ago. 2016.

NÓBREGA, Maria Luciana da Silva; CLEOPHAS, Maria das Graças. A educação ambiental como proposta de formação de professores reflexivos: das práticas contextualizadas à ambientalização no ensino de ciências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 605-628, set./dez. 2016.

NICODEM, Edgard Genuino. Partilha do carisma: a caminho do “novo normal”. *In*: Casagrande, Cledes Antonio; Salami, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 53 - 62, 2017.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

RANGEL, Mary. La Salle hoje. *In*: Casagrande, Cledes Antonio; Salami, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 33 - 50, 2017.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, maio/ago. 2012.

SOLANO, R. B. et al. Análisis del currículo y otros actores del proceso educativo para identificar el eje ambiental: informe proyecto. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, set./dez. 2016.

WACHHOLZ, Chalissa Beatriz. **Campus sustentável e educação: desafios ambientais para a universidade**. Porto Alegre, 2017, 181 p. Tese, Escola de Humanidades: Programa de Pós-graduação em Educação Tese, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio. As três dimensões da pedagogia de La Salle para uma escola eficaz. *In*: Casagrande, Cledes Antonio; Salami, Marcelo Cesar; Fossatti, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 177-192, 2017.



# A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE TURNO INTEGRAL: PERSPECTIVAS DA GESTÃO

Fernanda da Silva Correa<sup>1</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 8:** Liderança estratégica em educação  
Agência financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

Este estudo tem como tema a educação integral. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem por objetivo suscitar o debate sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de escolas de turno integral, na perspectiva da gestão escolar. Os resultados apontam para: a) os gestores e seus professores são peças-chave para o andamento de uma escola na qual se almeja instalar o turno integral; b) a educação integral é estratégica para a atenção e o desenvolvimento das crianças; c) a adoção da educação integral supõe a inovação no currículo, voltando-o ao protagonismo e à autonomia discente. Conclui-se, desta forma, pela essencialidade de escolas que ofereçam este método de organização educacional, priorizando pelo aprendizado significativo e pleno de cada aluno envolvido. Neste cenário, a gestão é peça-chave, a qual deve estar atenta aos processos organizacionais para que discentes atinjam o desenvolvimento almejado.

**Palavras-chave:** Escolas de Turno Integral, Gestão escolar, Autonomia do aluno, Currículo inovador.

## INTRODUÇÃO

Ao final dos anos de 1800 uma reforma do ensino no Brasil foi apresentada por Ruy Barbosa, o qual já defendia uma proposta metodológica e curricular que atingisse uma educação integral. Ruy Barbosa criticava a pedagogia da memorização e da repetição. Seu principal objetivo era modernizar a sociedade. As propostas de Barbosa não foram aceitas pelos mentores da época, porém, de forma semelhante, em 1960, Anísio Teixeira apresentava e realizava em suas propostas um ensino abrangente e integral, sugerindo currículos que envolvessem



<sup>1</sup> Universidade La Salle. Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle – Unilasalle. Professora da Educação Básica. E-mail: fernandasc.correa@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e colaboradora do PPGEduc da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

o desenvolvimento social, artístico, e de iniciação ao trabalho (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 505).

No Brasil encontra-se a necessidade de jornadas escolares mais extensas e pensando nesta necessidade foi implantado em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Educação, que vai ao encontro da educação de tempo integral. Este programa considera as condições e espaços de cada escola e tem por objetivo propiciar uma educação que não está enquadrada no currículo tradicional. A constatação feita é de que estava ocorrendo um funcionamento inadequado, como a falta de organização, profissionais insuficientes e um currículo inadequado.

Nos dados do MEC, atualizado pelas estatísticas do ano de 2008 até o ano de 2014, existe um progresso significativo nas matrículas de alunos frequentadores de uma jornada integral de ensino, como apresenta a figura 01.

Figura 1 – Progresso das matrículas na jornada de turno integral



Fonte: MEC (2014).

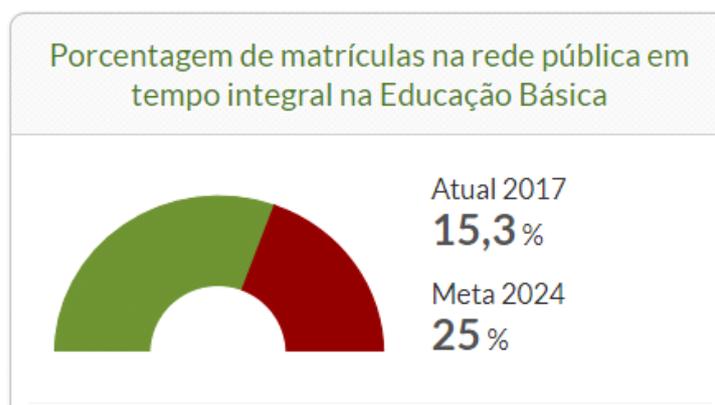
A demanda de escolas da Rede Estadual funcionando em Tempo Integral avançou de 46, no ano de 2015, para 104, no ano de 2016. Os números de estudantes atendidos eram de 9,9 mil e passou para 20,5 mil. Em sua proposta pedagógica, norteia-se as áreas do conhecimento de: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Direitos Humanos (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Percebemos que este esforço vem ao encontro do que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O PNE dispõe, em sua meta de número 6, “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação



Básica” (BRASIL, 2014) até o ano de 2024, ano limite da vigência do atual Plano. De acordo com dados de 2017 do Observatório Nacional do PNE, ainda temos um caminho árduo até alcançarmos a meta, já que, até o ano de 2017, tínhamos apenas 15,3% de matrículas em regime de tempo integral na Educação Básica, conforme apresenta a figura 2.

Figura 2 –



Fonte: Observatório Nacional do PNE – Todos pela Educação (2017).

De acordo com Paro (2009), no contexto escolar é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola. Neste sentido, normalmente é exigido que o diretor de escola tenha alguma formação complementar na área da gestão.

Desta forma, nota-se a necessidade de uma gestão escolar preparada, pois é ela quem toma a frente para as demandas educacionais de cada instituição. Com isto, se faz necessário que os docentes e gestores tenham claro que “Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce” (PARO, 2009, p. 772).

No mesmo sentido, Werneck (1992) explica que os alunos não podem ser feitos de cobaias de processos educacionais, pois necessitam receber da escola todo o apoio e ensino efetivo. O país, como tal, espera ter em breve pessoas conscientes e libertadas, não pessoas resultantes de processos *tapiogágicos* (segundo o autor, somatório de tapeação e pedagogia).

Dito isso, este estudo busca suscitar o debate sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de escolas de turno integral, na perspectiva da gestão escolar. O cunho da pesquisa é qualitativo e a coleta de dados deu-se por



meio de revisão de literatura na área. A relevância do estudo está atrelada à urgente demanda pela expansão das escolas de turno integral, de forma a atender a meta de número seis do PNE.

## **METODOLOGIA**

Sendo assim, iniciamos pela escolha do tema no ano de 2017, ao trabalharmos em uma instituição que oferecia uma educação de turno integral. Fazendo uma reflexão sobre as metodologias aplicadas naquela escola, decidimos pesquisar e abordar este assunto no presente estudo. O levantamento bibliográfico preliminar se deu a partir da exploração da análise de dados oferecida pelo MEC, meta do PNE e sobre as demandas escolares e o Programa Mais Educação. A formulação do problema ocorreu ao notarmos as demandas de turno integral e a falta de preparação destas instituições. Na elaboração do plano provisório os seguintes questionamentos serviram de base: 1) Quais os perfis de educandos que utilizam o turno integral? 2) Gestores e professores estão preparados para este atendimento? e 3) Os ambientes e metodologias são adequados? Com o auxílio da orientadora, foram surgindo as primeiras fontes, seguidas de leitura e análise. Desta forma, foi possível ponderar e organizar os assuntos de acordo com a lógica desejada e, por fim, a redação do texto, o qual foi acrescido das demais fontes bibliográficas ao longo do percurso.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Não é de hoje que ouvimos falar em escolas de turno integral, e as demandas em busca de escolas de qualidade que oferecem uma educação de turno são amplas, porém, é necessário filtrar a essencialidade deste segmento educacional. Juntamente com Anísio Teixeira, Ruy Barbosa e demais autores, poderemos analisar a base necessária para as instituições que oferecem este acompanhamento integral.

Estar atento aos detalhes e direitos pode ser uma tarefa fácil, mas a organização para o cumprimento verídico vai além das informações rotineiras. É preciso buscar inspirações de resultados para buscar então o resultado cognitivo, pessoal e afetivo almejado. Gestores e professores são peças chave para o andamento e funcionamento de uma instituição escolar. Em um meio educacional no qual se deseja abranger turmas de turno integral é necessário que estes se façam cientes de alguns fatos, principalmente de que são responsáveis pela



organização da escola e o que é propiciado aos alunos. De acordo com Lück (2009, p. 22),

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

No mesmo sentido versa o entendimento de Libâneo (2004), o qual refere que uma gestão escolar necessita de: direção, que organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo docente, atendendo as leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. Um setor técnico administrativo, que responde pelas atividades do meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola. O setor pedagógico, que compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação organizacional, composta por coordenador pedagógico e supervisão escolar.

Os membros de uma gestão escolar devem ter como um de seus grandes objetivos o bem-estar dos docentes, pois eles serão os grandes executores dos métodos pensados ao quadro de alunos. O mal-estar gerado entre os docentes, é um dos fatos que podem causar empecilho para uma educação de qualidade. Em reflexão a isto, Esteves (1994) relata que o mal-estar está associado à descrição de efeitos permanentes de caráter negativo onde afetam a personalidade dos professores como resultado das condições psicológicas e sociais onde se exerce a prática da docência. Neste sentido, Silva (2015) explica que o gestor precisa ter uma escuta sensível com relação ao bem-estar dos seus docentes, de maneira a acolhê-los e promover uma gestão humanizadora.

Os desafios metodológicos e rotineiros, portanto, são constantes, e diversas vezes exigem algo a mais também por parte da docência. Timm, Mosquera e Stobaüs (2010) referem-se ao mal-estar como um sentimento de incapacidade de realizar um bom trabalho. Entretanto, segundo Picado (2009, p. 5) existe uma relação direta entre o bem-estar docente e o bem-estar discente, pois, “tendo em conta os fenômenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma



maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam dessa forma”.

Anísio Teixeira é grande defensor da educação integral e do bem-estar docente. Para ele, a promoção do bem-estar se dá por uma gestão democrática, participativa, emancipatória, capaz de gerar igualdade de oportunidade para que todos possam se educar e se redistribuir pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões (TEIXEIRA, 1956).

De acordo com Bonatto, Coelho e Menezes (2011) a educação integral vem sendo pensada há muito tempo. Ao lembrarmos o Brasil Imperial, vemos a Lei do Ventre Livre de 1871. Em 1879 todas as crianças nascidas livres, filhas de escravas, completariam oito anos. Com isto, seria gerado um problema ao Estado Imperial: onde colocar toda esta população, num país que queria ser considerado moderno e civilizado? Porém, o governo não pretendia ter uma estrutura que acolhesse a esta população, assim, as propostas de instrução e de constituição de associações em parceria com particulares para oferecer educação de tempo integral eram bem vistas (FONSECA, 2002).

Mais tarde, criticando a escola tradicional, Anísio Teixeira propôs, em 1960, por meio da Escola Parque um programa abrangente, integral: de quatro horas de educação intelectual e quatro de atividades práticas. A Escola Parque atendia a cerca de dois mil alunos durante dois turnos. As atividades eram de

Iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas pequenas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (PEREIRA; ROCHA, 2006, p. 505).

Atualmente se deve levar em consideração os espaços e ambientes oferecidos aos alunos frequentadores do turno integral para que, como meta de ensino, se possa obter o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”.

A educação integral propicia mudança de ambientes, espaços e tarefas, contudo, não pode se permitir que estes alunos passem seus dias sem explorar seu meio. Até mesmo porque a educação integral não é pensada somente para preencher o tempo. Coelho (2010) traz a educação como proteção social, e aponta para uma educação integral com princípios de proteção às crianças e adolescentes sobre os “perigos” que o ambiente social oferece.



Zabalza (1998) *apud* Horn (2007, p. 35), fala da diferença entre espaço e ambiente, apontando que: [...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração”. Dessa forma, segundo o autor, o termo *ambiente* refere-se ao “conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (HORN, 2007, p.35).

Para Kehrwald (1996, p. 78),

O espaço de sala de aula é fruto de atos educativos vividos por professores e alunos; portanto, perpassado por um elo de humanidade: contém vários olhares do grupo, registros de relações, de descobertas, de experiências vividas. É um espaço construído, assim como a casa retrata como se vive. Portanto, não é possível povoá-lo de Mônicas, Patos Donalds e outros estereótipos desenhados pela professora. Possuir um espaço é instalar nele a sua história.

A educação em período integral diz respeito à integridade do sujeito, pois trabalha com o ser humano de uma maneira mais ampla, vai além da racionalidade ou cognição. Dá importância para o olhar, para a estética, para as artes, à música, ela desenvolve dimensões afetivas, artísticas, espirituais, a saúde, o corpo, e os valores. A relação que a educação de turno integral tem com o espaço e o tempo é bem diferente da forma tradicional de educação que vemos na maioria das escolas públicas (PARO, 2009).

De acordo com Brasil (2009),

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 6)

Ruy Barbosa fez uma distinção entre educação e ensino integral na escola. Bonato, Coelho e Menezes (2011, p. 286) esclarecem que Barbosa enfatizava que “a questão não está presente na extensão do horário escolar, mas sim na importância de que, a cada aula, haja um intervalo que recompense o esforço despendido pela criança”. Já no Império, o ministro Leôncio de Carvalho dizia sobre o ensino integral que “deveria fornecer ao menino a capacidade de ver, de sentir, de esquadrihar, executar, de inventar” (BONATO, COELHO e MENEZES, 2011, p. 286).



Nos últimos anos, de acordo com as necessidades geradas no país, o Brasil vem pensando em métodos que ofereçam uma educação integral para a população, como estabelece a já referida meta 6 do PNE (BRASIL, 2014). Com isto, surge o Programa Mais Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144/2016 . Porém, como também já citado, devido a ajustes fiscais realizados pelo governo federal, ocorreu uma redução de verbas, incluindo este programa, comprometendo assim o cumprimento das metas previstas no PNE.

Para que a educação integral seja de qualidade, a inovação do currículo é extremamente necessária. Isto se deseja também no ensino regular, mas em instituições de turno integral o olhar deve ser mais atento para isto pela demanda de tempo em que os discentes permanecem nas escolas. Assim, ao criar o Programa mais educação, o Ministério da Educação (MEC) previu a necessidade de um currículo apropriado a estes estudantes, tendo como necessidade o

acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2010).

Lá na época do Império, Ruy Barbosa já pensava em disciplinas básicas para o sistema educacional brasileiro e os principais conteúdos e métodos para desenvolvê-las. Também selecionou conteúdos que, na sua opinião, melhor atendiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares. Conteúdos, portanto, “que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados” (SOUZA, 2000, p. 16). Atualmente, Sacristán (1998) relata que

exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Ainda sobre a meta 06 do PNE, afluem atividades essenciais a serem desenvolvidas, dentre elas constam as seguintes estratégias:

6.1) atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou



superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) [...] construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; 6.3) [...] instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; [...] 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Como foi possível perceber, as estratégias para o alcance da meta 6 do PNE, com relação à educação integral, incentivam a autonomia. Sobretudo, assim como Tiriba (2008) retrata “a criança como sujeito de conhecimento”, é preciso fomentar a autonomia dos discentes. Assim, a autonomia retrata-se pelo livre arbítrio de decisões e empoderamentos. Piaget (1994, p. 69) salienta que,

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido ao constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Para Freire (1996, p. 58) a “Autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. Ainda sobre isto, a pedagogia da autonomia oportuniza ao educando o exercício desta vontade responsável, numa atitude solícita. Esta solícitude está intimamente ligada aos processos de humanização, do afeto e da acolhida (FOSSATTI, 2013).

Todo indivíduo que permanece em sociedade, assume responsabilidades ao bem comum. De acordo com Martins (2002), a autonomia educacional pode ser desvinculada de um contexto cultural econômico e político. Martins elucida que Rousseau (1712-1778) trazia a ideia de que a autonomia está aposta às discussões sobre a realização da democracia, sendo que o princípio sempre foi liberdade entendida como autonomia.

Notando a importância deste aspecto, um dos focos do MEC (2002) é a preocupação com a autonomia não somente com seu posicionamento enquanto discente, mas em seu percurso ao longo da vida. De certa forma, encontra-se implícita a condição de posicionamento dos estudantes como protagonistas da



sociedade e também como agentes políticos.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste tópico trazemos os achados da pesquisa, analisados à luz da teoria e acompanhados das inferências da autora-pesquisadora.

### **OS GESTORES E SEUS PROFESSORES: PEÇAS-CHAVE PARA A ESCOLA INTEGRAL**

A gestão escolar, como vimos com Lück (2009), numa perspectiva democrática, compreende a participação de todos aqueles que compõem a comunidade educativa. Estes são: os profissionais que atuam na direção da escola, na vice-direção, na supervisão escolar, na orientação educacional, os professores, o pessoal técnico- administrativo, os estudantes e seus pais ou responsáveis. Entretanto, quem de fato responde diretamente por tal gestão são aqueles que exercem a função de direção e vice- direção da escola, sendo assessorados pelos profissionais que atuam na Secretaria da Escola, na Supervisão Escolar e na Orientação Educacional. Cada um destes profissionais possui atribuições específicas, mas que se encontram inter-relacionadas no contexto da gestão da escola.

Numa escola de turno integral, sendo o convívio mais intenso, mais ainda, como vimos com Silva (2015), a escuta sensível da equipe gestora deverá estar aguçada, já que o bem-estar docente reflete no seu trabalho e, por consequência, na aprendizagem dos alunos. Estamos de acordo com autores como Libâneo (2004), Paro (2009), Lück (2009), Esteves (1994), Silva (2015) e outros, quando estes sinalizam o trabalho colaborativo e democrático como o melhor recurso para uma gestão exitosa na escola. Neste ponto é importante ressaltar que o êxito da gestão se encontra em linha direta com o êxito do trabalho docente, que é a aprendizagem dos alunos.

Portanto, os gestores e seus professores são peças-chave para o andamento de uma escola na qual se almeja instalar o turno integral. Neste sentido, Gadotti (2009) relaciona a formação continuada como saída para um trabalho cada vez mais qualificado.



## EDUCAÇÃO INTEGRAL: POTENCIALIZADORA DA ATENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

A educação integral teve uma grande experiência no Brasil com Anísio Teixeira e suas Escolas Parque, mostrando-nos que a teoria aliada à *práxis* é fundamental ao aprendizado. Neste sentido, porém, é importante que estejamos cientes de que as atividades precisam ser realmente significativas e não somente preencher o tempo para *tirar as crianças das ruas*.

Teixeira (1956) já alertava para a escola integral e a escola de tempo integral. Entendemos, como já referia este autor há mais de sessenta anos, que a escola deve ser integral no sentido da integralidade da formação, ou seja, uma formação integral e integradora. Nesta perspectiva, a criança, o jovem, precisa ser encorajado a desenvolver todos os aspectos de sua formação: afetivos, sociais, culturais e também cognitivos, e não somente estes últimos.

De acordo com pesquisa de Scheuermann, Jung e Canan (2017), há boas práticas Brasil afora no sentido desse desenvolvimento integral e integrador ao qual nos referimos por meio de escolas de turno integral. Precisamos, isto sim, incentivar essas práticas, ampliá-las e aperfeiçoá-las.

### A ESCOLA DE INTEGRAL E O CURRÍCULO: INOVAÇÃO E AUTONOMIA DISCENTE.

É notória a necessidade da existência de escolas com educação de turno integral, porém, como já referimos, não podemos nos enganar com a carga horária de permanência dos alunos nas dependências institucionais com o real exercício do turno integral. Assim como Anísio Teixeira em 1960 já pensava em uma educação integral de qualidade, também Ruy Barbosa, no Brasil Imperial, preocupava-se explicando que a extensão de horário não é a questão, mas a importância do tempo ali permanecido, que deve recompensar o esforço da criança.

Acreditamos que hoje escolas de turno integral devem ser vistas como uma oportunidade ao desenvolvimento individual e coletivo. Estar mais de quatro horas em uma instituição deve ser a porta de entrada para fortalecer o conhecimento já adquirido e a oportunidade de vivências significativas e duradouras. Para que isto ocorra, inspirados em Teixeira (1956) precisamos de gestores dispostos a liderar e estimular suas equipes docentes, fomentando o bem-estar e a formação contínua.

Com relação ao estudante, tanto a organização curricular como a prática docente devem fortalecer a formação de sua autonomia. Como explica Jung (2018),



a autonomia é um processo de vir a ser, de sustentabilidade social, ou seja, é *práxis*, uma vez que o próprio currículo deve privilegiar o protagonismo estudantil. Com a autora, acreditamos que a organização curricular que alcança este protagonismo é aquela que coloca o estudante no centro, como sujeito que tem a oportunidade de (auto)questionar(se) crítica e reflexivamente. Entretanto, este sujeito precisa também ser incentivado a propor hipóteses e sugestões de melhorias para os problemas sociais que o cercam para de fato exercer sua autonomia enquanto cidadão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possuir escolas com profissionais dispostos a cuidar dos alunos por um período prolongado é de fácil alcance, mas a educação integral não requer somente este tipo de atendimento. As escolas que venham a oferecer este serviço precisam do entendimento de que para os discentes todo o tempo de permanência nas dependências da escola deve ser bem aproveitado.

Os ambientes e espaços devem ser planejados para acolher os estudantes. As propostas pedagógicas precisam permear o conhecimento em sua amplitude, buscando suprir as necessidades de um ser que vive em sociedade, dar razão e sentido para vida individual e coletiva de cada um.

Portanto, os desafios docentes são extensos, mas uma organização real e uma gestão bem organizada, que pensa no bem-estar de todos os envolvidos pode ser a saída para muitos destes desafios. O bem comum não pode ir de encontro aos afazeres para fortalecer uma gestão privada, ou cumprir protocolo. Em meio a uma carga horária integral, estão seres sedentos de conhecimento e profissionais em busca de estratégias que os levem a resultados positivos.

Desta forma, pensar em escola de turno integral vai muito além de dispor de espaços e de docentes. Pensar em educação de turno integral é estar com objetivos vivos de uma educação de qualidade, pois saber lidar com o essencial também faz parte do desenvolvimento educacional.

Com a finalização da pesquisa não se encerra o debate sobre as escolas de turno integral. Almejamos, com este estudo, suscitar a realização de novas pesquisas, talvez com componentes empíricos de boas práticas em uma educação integral e integradora de qualidade.



## REFERÊNCIAS

BONATO, N. M. C.; COELHO, M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Educação Integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR**, n. 44, p. 275-292, dez. 2011.

BRASIL, **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola: PDDE**. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2018.

COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. **Políticas Públicas de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença**. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010.

ESTEVES, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1994.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Unilasalle, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação Básica e autonomia do educando: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile**. Tese (Doutorado em Educação). 229 f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

KEHRWALD, Isabel Petry . **Espaço educacional e autoria social**. Fates, 1996

LIBÂNEO, José. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 207-232, 2002.

MEC. **PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.



PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

PEREIRA, Eva W.; ROCHA, Lúcia Maria Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação, 2006.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 (1932).

PICADO, L. **Ser professor**: do mal-estar para o bem-estar docente, 2009. Disponível em: <[www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da educação. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SCHEUERMANN, Aniele Elis; JUNG, Hildegard Susana; CANAN, Sílvia Regina. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 422-439, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8911>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SILVA, J. C. **A INFLUÊNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade la Salle. Canoas, 2015.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, nov./2000.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Nacional, 1956.

TIMM, E. Z, Mosquera, J. J. M. e Stobäus, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 3, p. 865-885, 2010.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.



## A ÉTICA NA ESCOLA QUE QUEREMOS: O APORTE DA PEDAGOGIA LASSALISTA

Ana Marli Hoernig<sup>1</sup>  
André Felipe Hoernig<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Não contou com financiamento

### Resumo

No presente trabalho abordamos o tema ética na educação. Temos como objetivo desenvolver a prática educacional alinhada a princípios éticos, considerando evidências do caráter ético que subjaz a pedagogia lassaliana. Nesta abordagem busca-se discorrer sobre questões de grande pertinência no fazer educativo: os princípios éticos no fazer educativo, embasados na riqueza da pedagogia lassalista, procurando mostrar a possibilidade de entrelaçá-las. A restrita abordagem sobre a ética na prática, nos leva a procurar estudar o tema e assim, procurar contribuir para que a ética avance para além das necessárias, porém não suficientes discussões. Nosso trabalho tem cunho qualitativo e consiste em um procedimento racional e sistemático. Ao examinarmos a contribuição teórica e os influentes autores compreendemos melhor a estrutura intelectual que relaciona a teoria e autores que a pesquisam. Buscamos uma educação pós-moderna, que se alinhe à conjuntura social da época, contudo necessita ser uma educação de alicerces firmes que responda aos grandes anseios de um perfil de pessoas que não se contentam com o que é disponibilizado atualmente pelos sistemas de ensino. O estudo da obra de João Batista de La Salle e de autores lassalistas nos permitiu chegar a resultados que sugerem que a ética se apresenta para ser discutida ou para ser efetivada na prática educacional através dos educadores nas suas instituições. Em nossas aproximações conclusivas constatamos que, na escola que queremos, a ética deve ser motivo de reflexão e discussões para, então, ser colocada em prática nas vivências cotidianas das instituições educacionais e destas para a sociedade mais humanizada que almejamos.

**Palavras-chave:** Educação lassalista, Escola, Ética.



<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos da Universidade La Salle.

<sup>2</sup> Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## INTRODUÇÃO

Os atores educacionais que vivem o fazer educativo na sociedade contemporânea deparam-se a cada novo ano letivo com demandas crescentes. Solicitudes da grande área da educação que se combinam a uma gama muito grande de questões, às quais as instituições educacionais têm que dar conta. Alguns impasses de um dado momento, tornam-se ultrapassados, são substituídos por novas vicissitudes e deste modo, no agir cotidiano da vida acadêmica nos vemos, enquanto educadores, como La Salle (2012, p. 291) buscando “eliminar o que tinham e não deveriam ter, bem como, propunha-se que buscassem desenvolver o que lhes faltasse e fosse muito necessário”. Não temos a exata dimensão do que sentia La Salle, contudo atualmente, os profissionais da educação vivem sob acentuadas pressões para desincumbir-se de seu ofício. Desta maneira nos voltamos para a busca de âncoras mais firmes que nos sustentem nas práticas educativas e vamos encontrar na pedagogia lassalista muito do que buscávamos. Muitos autores lassalistas nos direcionam como um farol nesta caminhada. Hengemüle nos auxilia afirmando sobre La Salle (2007, p. 247) “Um ponto a ressaltar é o fato de ele ter percebido que, para ser eficaz, era necessário centrar o trabalho num objeto delimitado e perfeitamente definido”.

Buscamos uma educação pós-moderna, que se alinhe à conjuntura social da época, contudo necessita ser uma educação de alicerces firmes que responda aos grandes anseios de um perfil de pessoas que não se contentam com o que é disponibilizado atualmente em grande medida, principalmente, no ensino público. Para Pedro (2018, p. 66) “Essa educação que contemple tal propósito precisa, necessariamente, conter princípios éticos que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje os sujeitos a exercer ativamente sua cidadania”.

Em consonância com a autora supracitada queremos a conquista e a construção da autonomia e que os educandos “também vão se tornando capazes de comprometer-se com a afirmação da vida, da dignidade” (2018, p. 67). Nossa utopia neste escrito versa sobre uma educação baseada em princípios, alicerçada em valores que possibilite um viver mais pleno e mais digno, o qual cremos ser possível desenvolver.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em qualquer nível de ensino é indispensável a ética; preceitos ou princípios



éticos que norteiam condutas, compromisso ético com o outro, com o seu igual. Nesta abordagem faremos uma abordagem sobre ética, sua importância para garantir uma educação mais humana que busque desenvolver educandos mais completos, estando assim, em concordância com Pedro (2018, p. 66) quando afirma que “Em uma relação direta com a construção de uma educação com compromisso ético, as propostas educativas que buscam a conscientização pressupõem que a vocação é de ser sujeito, e não objeto”. Sujeito pensante, sujeito atuante, que vive e permite que outros também sejam sujeitos. Conforme Corbellini (2016) falamos bastante em ética, mas nos encontramos desprovidos de sua verdadeira essência, a qual permitiria resolver os problemas de menor abrangência na sociedade, bem como da humanidade.

Temos encontrado na pedagogia de João Batista de Salle e nos registros de seus discípulos uma possibilidade de usufruir seu legado em diferentes temáticas, pois seus ensinamentos “orientado por valores do humanismo cristão e do realismo pedagógico místico, que respondem hoje, como responderam no século XVIII” (RANGEL, 2017, p. 47). Esta autora também nos diz que La Salle construiu e escreveu uma pedagogia estruturada cujos fundamentos e vivências nos permitem buscarmos estas respostas. Pedagogia esta, que conforme Corbellini (2016) precisa ser suficientemente clara quanto aos comportamentos que se espera que as pessoas tenham.

Corbellini (2016, p. 16) afirma que “A Pedagogia Lassaliana não pode trabalhar com a hipótese que, em uma sociedade como a nossa, seja possível trabalhar com um corpo de princípios éticos universalmente aceitos, com práticas morais uniformemente decorrentes”. Em contrapartida voltamos a citar Rangel (2011, p. 37), a qual afirma que “coherencia y la consistencia de los principios filosóficos no sólo sustentan las bases paradigmáticas originales de la Pedagogía Lasaliana, sino que contribuyen además a su continuidad”. Não consideramos contraditórias estas afirmações dos autores lassalistas, mas evidencia a subjetividade da interpretação. Evidencia também, em nosso entender, que abordar e pretender desenvolver ética como um princípio é uma tarefa delicada, e, ao mesmo tempo, árdua, que requer persistência para que isto suceda.

Posturas idôneas, compromisso ético, comportamentos esperados que levem em consideração a pessoa do outro, o próximo é o que se espera alcançar na educação. Atingir tal padrão nos parece ser um objetivo a ser perseguido com tenacidade no ensino, desde os níveis fundamentais. Parece-nos que isto, conforme Muñoz León (2011, p. 8), “representa en su conjunto un ejercicio transdiscursivo que hoy plantea nuevos desafíos a la comprensión de los procesos



de humanización”.

## METODOLOGIA

As leituras realizadas ao longo de nossa trajetória como educadores, e mais acentuadamente, nossas vivências, permitiram a constatação de que a tão falada ética é pouco posta em prática na sociedade que vivemos. A restrita abordagem sobre a ética na prática, nos leva a procurar estudar o tema e assim, procurar contribuir para que a ética avance para além das, necessárias, porém não suficientes discussões.

Considerando ética um tema de grande relevância, nos propomos partir de uma breve revisão de literatura sobre o assunto com objetivo de desenvolver a prática educacional alinhada a princípios éticos, considerando evidências do caráter ético que subjaz a pedagogia lassaliana. Discutiremos o tema à luz da pedagogia lassalista, a qual contribui para estruturar a pedagogia da escola que queremos. A construção da revisão de literatura sendo bem concebida serve de base para o avanço do conhecimento na área de estudo (SERRA, 2015).

Para realizarmos o presente trabalho também contamos com as contribuições do diário de campo dos pesquisadores. Nesta abordagem busca-se discorrer sobre questões de grande pertinência no fazer educativo: os princípios éticos no fazer educativo, embasados na riqueza da pedagogia lassalista, procurando mostrar a possibilidade de entrelaçá-las. Nosso trabalho tem cunho qualitativo. Nossa pesquisa consiste em um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2016, p. 1). Ao examinarmos a contribuição teórica e os influentes autores compreendemos melhor a estrutura intelectual que relaciona a teoria e autores que a pesquisam.

Em nosso estudo, recorreremos a textos de autores lassalianos que foram consultados a partir do site do Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas. Demais autores utilizados constam ao final, nas referências.

Discorreremos sobre o tema proposto para este trabalho, com a pretensão de atender o objetivo enunciado anteriormente. Após a introdução, apresentamos o referencial teórico, a metodologia, resultados e discussões, seguidos das considerações finais e por fim, seguem as referências utilizadas no presente texto.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES: O EDUCAR E A ÉTICA EM LA SALLE

Refletir sobre ética a partir de autores lassalistas é concordar com Alarcão *et al.* (2017, p. 110), é estarmos “ancorados na experiência do passado e nas janelas que, mais provavelmente, se abrirão no futuro”. Neste sentido tanto para ética como para outras questões, não se pretende voltar ao passado e pretender ter o mundo ordenado de outros tempos, necessitamos, sim, estar atentos às mudanças que ocorrem no cenário educativo contemporâneo e na sociedade como um todo (Corbellini, 2016; Leubet, Bieluczyk e Pauly, 2015). Estes autores sugerem que se busque as melhores respostas para a educação. Respostas que se encontram de diferentes maneiras. Contudo uma vez encontradas, é imprescindível que sejam colocadas em prática. Apenas intermináveis discussões em nada contribuem para avanços educacionais, parece ser necessário, conforme Muñoz León (2011, p. 5) “establecer el vínculo entre los grandes temas propuestos por el pensamiento lasaliano con la complejidad de la realidad actual implica asumir, sin lugar a dudas, que el discurso pedagógico es un ejercicio profundamente humano y, como tal, se sitúa en un hoy y aquí”.



### Ética em dialogicidade

Em Ferreira (2001) encontramos duas conceituações para ética. Define-se ética como estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal, ou, ainda, é o conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano. Como vemos, é possível discutir ética a partir do seu conceito gramatical, o que já possibilitaria o surgimento de opiniões divergentes acerca do tema, o que cremos abre um leque de grande amplitude para discussões. À guisa de diálogo delineamos alguns breves comentários a seguir.

Nos balizamos em autores que abordam a temática diretamente ou indiretamente. Quanto à relevância do assunto na perspectiva lassaliana, acreditamos com Gonzáles Cerna (2014, p. 37) que “el conjunto de su obra da cuenta de una perspectiva antropológica distinta, de una visión de la persona del alumno que se expresa de una manera coherente”. Alunos que se expressam, também, de uma maneira diferente, pois externam seu interior, cada um com sua singularidade. A pedagogia lassaliana tem dado conta de trabalhar e vivenciar a ética. Contudo, assim como escreve Corbellini (2016, p. 16), as teorias de La Salle não poderão pretender “impor à sociedade um ordenamento segundo sua

concepção de mundo, nem exigir que todos os comportamentos se balizem em seus princípios éticos” Neste sentido se faz necessário a discussão. Há diferentes éticas? O que é ético para mim também é ético para o outro? É possível estabelecer consensos?

Para iniciar, para estabelecer, bem como para dar continuidade e sempre manter a dialogicidade, na escola que queremos precisaremos exercitar o diálogo com os educando e com toda a comunidade educativa. Parece-nos que somente assim todos terão “bem clara sua concepção de mundo, de sociedade e de pessoa, como proposta na qual estejam explicitados sua maneira de administrar a ordem, e os princípios éticos nos quais acredita” (CORBELLINI, 2016, p. 17). Posto deste modo, conforme Menegat, Sarmiento e Seniw (2016, p. 57), chegaremos mais perto “do desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando suas características e necessidades, e vislumbra a formação de pessoas capazes de atuar de forma ética, crítica, participativa e responsável no contexto em que vivem”.

Como percebe-se, debater ética e temas relacionados, além de necessário, traz o endosso de muitos teóricos. Contudo, para além de procurar estabelecer consensos, pensamos que as discussões poderão aclarar aqueles princípios nas quais a comunidade educativa acredita e nos quais vale a pena perseguir. Queremos uma escola com educação pós-moderna, contudo alicerçada em princípios éticos que não perderam a validade, que a ética que almejamos esteja concorde com o que afirma Muñoz León (2011, p. 2), que seja “comprendida y vivida por hombres y mujeres de culturas y religiones muy diversas, capaces de propiciar un diálogo permanente entre la fe y la cultura em la escuela”.

Temos nos alinhado à La Salle na nossa reflexão e Dullius (2017) nos lembra que ele era pessoa objetiva e bem concreta. Isto nos permite uma certa desacomodação quanto a nos contentarmos com discussões e, na nossa breve reflexão, lançamos um olhar para a necessidade de fazer a ética de fato acontecer. Mas não estamos sozinhos nesta inquietação. Segundo Corbellini (2016, p. 14), “Pode-se dizer que a reflexão ética não acompanhou o extraordinariamente rápido avanço da ciência e da tecnologia”. Temos então uma sociedade onde a ética está “atrasada”. Este mesmo autor afirma que falamos bastante em ética, conforme escrevemos anteriormente. O que estaria faltando para termos mais ética nas instituições e na sociedade?

A Declaração de Salamanca (2018, p. 4) diz que as instituições devem “fazer um esforço para informar e explicar o que faz, o porquê e para quê”. Então, as discussões sobre ética e todas as suas implicações para o educando, sujeito de sua vida, são essenciais, contudo alavancar a ética na prática é fundamental e sobre



isto procuramos fazer um sucinto esboço a seguir.

## Ética na prática

La Salle (2012) estabelece muitas diretrizes que podem ser aplicadas pelos educadores, orienta seus pares a que sigam regras que os auxiliem a ficar nos limites do dever, que as questões entre eles sejam consensuais e bem comprovadas, que haja exatidão de informações, pontualidade e outras orientações muito claras e objetivas. Parece-nos que vivia uma ética muito prática, um amor funcional, subjetividades que se traduziam em atos eficazes. Os escritos de seus discípulos denotam concordância com este perfil. González Cerna (2014, p. 40) afirma que na prática educativa “Encontramos incluso otra noción de modernidad educativa, la importancia de la aplicabilidad del aprendizaje”. Isto evidencia que princípios éticos devem ser aplicáveis na vida do sujeito. Procuramos buscá-los na pedagogia lassalista para estendê-los à prática educacional na escola que queremos.

Corbellini afirma que a sociedade “deve ser capaz de assimilar, em seu discurso e em sua prática, os novos conhecimentos que a ciência e a tecnologia trazem constantemente, bem como contribuir na sua elaboração, particularmente em seu campo de ação” (2016, p. 17). Para este autor “pode-se dizer que a reflexão ética não acompanhou o extraordinariamente rápido avanço da ciência e tecnologia” (p. 14). Corbellini alerta, desta maneira, para uma inquietação de muitos; o conhecimento avança, mas de um modo que compromete a essência do ser humano.

Há autores humanistas, pesquisadores, educadores, pensadores, um remanescente que se junta tentando alertar a humanidade. Onde vamos parar sem um mínimo de ética na educação, na sociedade? Este é mais um grande desafio para o qual Casagrande e Bieluckzyk (2017) afirmam que precisamos nos reinventar sem perder de vista princípios que mantêm a humanidade. É possível, é preciso, resgatar princípios éticos com praticidade, com mais objetividade, ou ficamos estagnados num marasmo, sem chegar a lugar nenhum. Consoante a Declaração de Salamanca faz-se necessário “a busca constante de boas práticas e novas ideias, e a disposição de se adaptar e mudar, para continuar a contribuir de forma contundente para o desenvolvimento social e territorial” (2018, p. 5).

A educação informal certamente pode trazer contribuições para melhorar a sociedade em qualquer aspecto. A educação familiar muito mais poderá fazê-lo.



Entretanto, como educadores, temos convicção da grande parcela de responsabilidade que recai sobre a educação para formar pessoas detentoras do conhecimento, porém humanizadas, onde princípios éticos deveriam estar muito bem assimilados, prontos para serem postos em prática. Contudo, os frutos que a sociedade apresenta atualmente mostra outra realidade. Weschenfelder (2017, p. 186) nos diz que “o mundo de hoje necessita, urgentemente, de homens e mulheres dedicados inteiramente à educação das novas gerações”. Somos chamados, com urgência, à ação, ao compromisso, certamente com resgate de valores e princípios, pois se a ciência e tecnologia progredirem, as humanidades deixam a desejar. Conforme este autor, este chamamento à dedicação com inteireza, à educação, destina-se ao coletivo. Martins e Costa também estendem às instituições este compromisso:

Pode-se dizer que a cultura ética das organizações passa por uma compreensão de que o trabalho e seus frutos é um modo de o homem viver em sociedade, de exercer a sua cidadania e sua humanidade. Uma instituição que mantém sua missão e valores somente no âmbito das ideias, não os praticando, também terá menores chances de ser bem-sucedida (2018, p. 53).

Nestas breves ponderações podemos afirmar que não existe ética sem reflexões, discussões, onde a intersubjetividade de um ser humano encontra a intersubjetividade do outro. Pensamentos poderão ser manifestados, divergências confrontadas, arestas aparadas, consensos estabelecidos, acordos firmados... Porém, as ideias precisam ser postas em práticas. Princípios éticos precisam ser valorizados e vivenciados por quem ainda os possui ou corremos o risco de ver a educação não conseguir cumprir sua missão e a sociedade caminhar a passos cada vez mais largos para uma desumanização que já é presente.

Somos a geração de educadores chamados a educar as novas gerações. O que nos parece é que precisamos nos motivar, apesar das dificuldades, entraves e oposições que se possa encontrar pelo caminho. Enquanto educadores e/ou pesquisadores cabe-nos a tarefa de persistir. O padrão de conduta ética não pode ser distorcido e posto sempre de lado, uma vez que isto contribui para relações humanas impessoais e compromete-nos enquanto sociedade.

A escola que queremos, instituição educacional, precisa continuar assumindo esta responsabilidade. Martins e Costa (2018) referem que tal responsabilidade é atribuída ao gestor educacional ou equipes diretivas, nesta função os compromissos éticos estariam concentrados. Sobre estes indivíduos estariam as expectativas éticas. Concordamos com os autores, pois gestores podem



influenciar seus liderados, motivando-os a inserirem-se também neste comprometimento. Contudo, na escola que queremos vislumbramos comportamentos éticos que se incorpore com outros princípios que favoreçam a humanização da educação.

A escola que queremos alinha-se a La Salle, que conforme Hengemüle (2007, p. 247) “com seus companheiros de itinerário pedagógico, foi fazendo opções, com as renúncias que lhe eram inerentes e consequentes”. Na obra de La Salle procuramos identificar princípios, como a ética aplicada à educação, a qual está presente em suas obras.

Na época de La Salle e atualmente, o conjunto de sua obra pode dar conta de permear a educação com mais ética.

Opção por princípios que valorizem a vida são incorruptíveis, com validade atemporal, mas são passíveis de serem alcançados. Na escola que almejamos tais princípios deverão ser postos em ação no cotidiano acadêmico, entre todos os atores educacionais, todos os dias. A prática diária dos pequenos gestos éticos no desenrolar das ações educativas formará o caráter firme de pessoas comprometidas com a humanização da educação e da sociedade. Tal práxis educativa poderá ser efetivada em procedimentos simples e exequíveis, porém estruturados, em acordo com o que escreve Gonzáles Cerna (2014, p. 41) “consciente de que la recta conciencia y su formación, requieren de sólidas bases y dedica a ello la redacción de manuales adecuados, el establecimiento de tiempos y estructuras, así como lineamientos para los educadores”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo desenvolver a prática educacional alinhada a princípios éticos, considerando evidências do caráter ético que subjaz a pedagogia lassaliana. Acreditamos que João Batista de La Salle deixou como herança para a educação uma pedagogia humanista cristã com muita riqueza e possibilidades de desenvolvê-la nas instituições educativas da atualidade.

La Salle atuou e deixou registrado práticas educativas acentuadamente éticas. Tais evidências em seus registros e de seus seguidores nos fizeram acreditar na possibilidade de buscarmos neste s escritos princípios que norteiem práticas educativas nos dias atuais.

Encontramos em nossas breves leituras o que esperávamos: lassalistas tem uma educação clássica de trezentos anos; tal fato mostra através da literatura que é possível ancorar a educação em princípios éticos, entre outros fatores, por um



atuar marcadamente ético-cristão ao longo desta trajetória. A ética se manifesta nos escritos dos autores lassalistas de forma evidente, na discussão, ou indiretamente, nos seus estudos. Ela se apresenta para ser discutida ou para ser efetivada na prática educacional através dos educadores de suas instituições.

A partir de nossas leituras percebe-se que, na escola que queremos, a ética deve motivo de reflexão e discussões e, principalmente, colocada em prática nas vivências cotidianas das instituições educacionais e destas para a almejada sociedade mais humanizada e mais fraterna.

Seria interessante aprofundar tais pesquisas tendo a ética como princípio, subjacente nos escritos lassalistas, a nortear as práticas instrucionais desde a educação fundamental com vistas à formação de educandos, o que contribuiria para a formação de um caráter ético dos indivíduos.

Iniciamos neste texto uma abordagem sobre ética, que pela natureza deste trabalho, é bastante sucinta. O tema permite amplas discussões e, dada a carência da ética na prática, seria viável e oportuno pesquisar maneiras de torná-la mais vivenciada nas instituições e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel *et al.* Pensar a Universidade dos próximos 20 anos através de uma metodologia de cenários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31 n. 1, p. 108-122, 2018.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; BIELUCZYK, Jorge Alexandre. A proposta educativa da província La Salle Brasil-Chile e suas decorrências à ação pedagógica contemporânea. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 193-218, 2017.

CORBELLINI, Marcos. Ética ou caos e pedagogia lassaliana. **Revista Digital**, v. 1. n. 5. p. 8-107, jan./jul. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. IV Encontro Internacional de Reitores da Universia, Espanha, 2018.

DULLIUS, Paulo. Espiritualidade lassaliana. Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 193-218, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.



GONZÁLEZ CERNA, Enrique Alejandro. Antropología del alumno en los textos pedagógicos de san Juan bautista de la salle y los primeros hermanos de las escuelas cristianas: un punto de partida para la reflexión y la práctica pedagógica lassalista hoy. **Revista Digital de Investigación Lassalista – Revue numérique de Recherche lassalienne – Digital Journal of Lassalian Research**, v. 9, p. 33-44, 2014.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassalista: que educação**. Canoas: Salles, 2007.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das escolas Cristãs**. Canoas: Unilasalle, 2012.

LEUBET, Ângelo Ezequiel; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; PAULY, Evaldo Luis. Que a escola vá bem: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. **Jornal de políticas educacionais**, v.9, n.17-18, p. 168-184, jan./jun. e ago./dez. 2015.

MARTINS, Carla Floriana; COSTA, Wander Moreira. Ética e responsabilidade social nas organizações: como inserir a biblioteca escolar nesse contexto. **Revista Educação**, Brasília, v. 41, n. 155, p. 41-56, jan./jun. 2018.

MENEGAT, Jardelino, SARMENTO, Dirléia Fanfa, SENIW, Rafael Meira. Qualidade educacional e gestão. formação, investigação e práticas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 70, p. 55-76, 2016.

MUÑOZ LÉON, Diego A. ¿Podemos hablar de uma pedagogia lassaliana hoy? **Revista Digital de Investigación Lassaliana**, v. 3, p. 01-09, 2011.

PEDRO, Luciane. O direito à educação de qualidade enquanto um compromisso ético para com as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade. **Revista Educação**, Brasília, ano 41, n. 155, p. 57-69, jan./jun. 2018.

RANGEL, Mary. La Salle hoje. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 33-50, 2017.

RANGEL, Mary. Pedagogía lassaliana: estatuto epistemológico y actualidad. **Revista Digital de Investigación Lassaliana**, v.3, p. 36 - 42, 2011.

SERRA, Fernando Antonio Ribeiro. A construção de Revisão de Literatura. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 14, n.3, jul.-set. 2015.

WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio. As três dimensões da pedagogia de La Salle para uma escola eficaz. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; SALAMI, Marcelo Cesar; FOSSATTI, Paulo. **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle, p. 193-218, 2017.



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-ESCRITOR E SUA REPERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lúcia Regina Lucas da Rosa<sup>1</sup>  
Carina Falcão Matteu<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

O presente trabalho descreve e analisa os livros da série de Contos trilíngues da Editora Unilasalle, intitulados: *Contos Horripilantes* (2016), *Contos de Crianças* (2017) e *Contos de Mulheres* (2018, no prelo). Os livros foram organizados pelos professores do curso de graduação em Letras da Universidade La Salle. Foram escritos por acadêmicos dos cursos de Letras, História e Pedagogia, traduzidos para o Espanhol e para o Inglês pelos acadêmicos de Letras e ilustrados pelos acadêmicos de Design Gráfico e pelos alunos do 8º ano do Colégio La Salle Canoas. Além disso, os estudantes de Letras elaboraram atividades pedagógicas – tudo sob a orientação dos professores. O objetivo é refletir sobre uma prática pedagógica e um instrumento criado na universidade para uso no ensino na educação básica e também evidenciar o diálogo existente entre o curso superior e a produção de material a ser utilizado na educação básica. Trata-se de um estudo bibliográfico a partir da constituição e criação dos textos e suas possibilidades teóricas, estéticas e pedagógicas. Para tanto, utilizamos como suporte teórico as publicações de: Abdala Junior (2003), Eliane Brum (2014), William Cereja (2005), Vilém Flusser (2007) e Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2011), entre outros. Com isso, divulgamos a elaboração de livros criados na universidade, pelos acadêmicos de licenciatura, com vistas a oferecer material didático a ser utilizado tanto no ensino superior quanto na educação básica. À medida em que os livros são publicados, as situações de sessão de autógrafos, saraus e bate-papo, produção de vídeo vão surgindo e incrementando a produção intelectual e artística dos acadêmicos, futuros docentes nas escolas. Dessa forma, a universidade estreita sua função de estar em sintonia e atualização com as necessidades do ensino; ao aprender, os acadêmicos também ensinam e, assim, mantêm o ciclo de parceria, além de viabilizar um produto pedagógico autêntico, atualizado e de

<sup>1</sup> Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. Doutora em Literatura pela UFRGS. Professora do Curso de Letras e do PPG em Memória Social e Bens Culturais Unilasalle.

<sup>2</sup> Unilasalle, Canoas, RS, Brasil. Mestranda no PPG em Memória Social e Bens Unilasalle e professora de inglês no Colégio La Salle Canoas.



qualidade.

**Palavras-chave:** Livro, Literatura, Escola, Universidade.

## INTRODUÇÃO

Os cursos de Letras-licenciatura, no Brasil, em geral, têm a preocupação em formar profissionais qualificados para a docência e para a capacidade de escrita padrão – tanto para escrever quanto para revisar textos. No caso de cursos com habilitação em língua estrangeira, inclui-se a valorização das habilidades de ler, ouvir, escrever e falar no segundo idioma, e, como diferencial, aspectos que tangem à tradução. Tudo isso é valorizado no curso de Letras- licenciatura da Unilasalle desde 1976, ocasião em que, juntamente com os cursos de Pedagogia e Estudos Sociais, cria-se o ensino superior em Canoas-RS.

Com o passar do tempo, outras necessidades surgiram, paralelamente à pouca atração de jovens para a carreira docente, o que fez com que os cursos de preparação de professores tivessem que se reinventar para continuar existindo. Na Universidade La Salle isso também ocorreu, ocasionando a busca por situações mais atrativas e de reinvenção da profissão. Foi assim que, dentre outras atividades, foi solicitado autorização à Editora Unilasalle para a edição de um livro de contos escrito e traduzido para dois idiomas pelos acadêmicos, sob a supervisão dos professores. Atentos aos anseios dos acadêmicos, e na pretensão de adicionar um atrativo ao curso, de forma a oportunizar experiência significativa tanto profissional quanto pessoal, iniciou-se, em 2016, a série de Contos, sob a forma de livro trilingue. Sob o princípio do desafio, seguimos a definição de ficção, escrita por Pedro Gonzaga e Jane Tutikian (205, p. 21): “Invenção de um mundo com base na observação, na memória e na imaginação. Este mundo, ou contra-mundo, é encenado pelo texto e seus elementos constitutivos, que podem ser aprimorados: o narrador, a história (trama), as personagens, o espaço e o tempo.” A partir desse entendimento a respeito da ficção, buscamos trabalhar com uma ideia bem ampla das possibilidades de escrita, valorizando o potencial imaginativo e cognitivo individual e dos grupos. Foi necessário dedicação ao estudo teórico sobre o conto a partir de vários autores, como Massaud Moisés, Alfredo Bosi, Julio Cortázar, dentre outros do campo da Teoria da Literatura.

A execução do projeto passou a constar no Plano de Ensino de diversas disciplinas do curso de Letras, abrangendo acadêmicos dos cursos de História e Pedagogia, matriculados nas aulas em que a atividade seria desenvolvida. Assim,



em 2016, foi publicado o livro *Contos Horripilantes/Cuentos de Horror/Horror Short Stories* com 22 contos; em 2017, foi publicado o livro *Contos de crianças/Cuentos de niños/Childhood stories*, com 22 contos; e, em 2018, está no prelo o livro *Contos de mulheres/Cuentos de mujeres/Women stories*, com 14 contos. A cada ano, a Editora Unilasalle organiza uma sessão de autógrafos na Feira do Livro de Porto Alegre, o que, incentiva a divulgação e a efetivação da possibilidade de ser escritor. Dentre tantos aspectos relevantes para a atividade, destaca-se a importância e o cuidado pedagógico com a criação de material didático com ênfase no incentivo à leitura e à escrita.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os cursos de licenciatura visam à organização de currículo voltado às necessidades da educação escolar básica, a fim de formar profissionais atuantes e atualizados, que possam estar à frente nas decisões e perspectivas docentes. Para isso, é preciso conhecer a legislação brasileira e saber buscar alternativas para situações antigas e novas, ou seja, estar atento ao que acontece em sala de aula. As questões de ensino, no Brasil, para a Educação Básica, são referendadas por documentos legais, normativos e que servem de referência para a condução do ensino e da aprendizagem. Dentre esses documentos, pautamos os cursos de licenciatura pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999), do Ministério da Educação. Quanto a competências e habilidades para a aprendizagem da língua portuguesa em relação à literatura, são mencionadas:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.

Como se pode constatar, o documento não aborda a questão da escrita criativa, do estudante de Letras como um escritor, além de ser professor. Apesar de estar bem voltado à escrita, pressupõe a escrita do outro e não a do próprio estudante de Letras, como um ser criativo e passível de produzir textos a fim de que outros possam analisá-lo e compreendê-lo. Ampliar a finalidade do curso de Letras-licenciatura torna mais efetiva a profissão, pois “a relação entre autor e leitor é um importante meio de aprendizagem, na medida em que torna possível ampliar a visão



de mundo e vivenciar emoções novas e aprender a superá-las em situações reais de mesmo nível.” (ROSA, 2014, p. 146) Essa relação corrobora com a ideia de que a literatura forma sujeitos leitores e, para isso, o sujeito também tem condições para ser escritor. De acordo com Benjamin Abdala Junior (2003, p. 14):

Autores e obras também constroem seus espaços de intersecção. Contexto e ruptura, formas previsíveis e imprevisíveis, redundância e informação nova. [...] Na literatura, como noutras séries de nossa cultura, temos repertórios dessas formas que provocaram impactos. São experiências da práxis social que podem ser atualizadas, transformadas.

Por isso, a experiência do professor da área de Letras com o manejo da língua é um forte indício de que há condições e habilidades para também oferecer material literário para estudo e prática social de leitura do mundo. Essa experiência estética pode se converter em material de aula, como também, em expressão de si como um sujeito que compreende e apreende visões de mundo e deseja participar dessa intersecção e formação cultural. Nos cursos de Letras há um amplo e aprofundado estudo de literatura, incluindo teoria e crítica literária e que não pode se transformar em mero estudo de textos alheios, sem tornar o estudante partícipe da construção das futuras literaturas. Uma vez compreendida e lida na exaustão de sentidos, os textos do currículo universitário podem reverter-se em fontes de inspiração e aprendizado para a produção de novos textos e, justamente por aqueles que trabalham diariamente com esse estudo. Há um debate entre os estudiosos da literatura a respeito de sua atualização no que tange ao estudo de autores contemporâneos, desde o trabalho mais voltado ao aspecto literário em detrimento da historiografia até a seleção de textos a serem lidos pelos alunos. Tzvetan Todorov (2009, p. 22) afirma que “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes.” O autor defende a ideia de a aula de literatura ter senso estético e ampliar horizontes dos alunos. Assim, seu estudo torna-se uma mostra de possibilidades, quebra de fronteiras e maneiras de conceber, compreender e interagir no universo. Quanto a esse aspecto, é importante que o professor torne-se influenciador de seus alunos para tornarem-se leitores e escritores; se não por profissão, pela mera capacidade de conseguir criar um bom texto. Afinal, quanto mais se escreve e se lê, melhor se desenvolve ambas as habilidades, uma influencia na outra. E, ao formarmos professores, precisamos estar atentos a essa peculiaridade, afinal, a escola é agente responsável pela formação e manutenção de leitores, segundo William Cereja (2005, p. 22), ela “exerce sobre a família e a



comunidade um papel de centro irradiador de livros, de leituras e do gosto literário.” Quanto mais convicto estiver o professor de sua influência sobre a formação de leitores, mais sua ação será profícua e contínua, não obtendo apenas um leitor de momento, com o único objetivo de dar conta de uma avaliação e, sim, para a formação de um cidadão conhecedor de sua cultura e identidade e das demais existentes na realidade ou imaginadas. As propostas didáticas necessitam estar alinhadas a objetivos que levem ao conhecimento do texto literário e suas múltiplas possibilidades, como também à escrita de um texto próprio, perseguindo a forma apresentada e analisada em aula. Segundo resultados de uma pesquisa realizada por Cereja (2005, p. 23):

Esses dados demonstram que a forma como o professor encaminha o trabalho com a leitura extraclasse pode estar relacionada com o grau de adesão dos alunos à leitura das obras indicadas, mas não é determinante. Há outros fatores que também são responsáveis pelo envolvimento do aluno com o projeto de leitura da escola; entre eles, talvez os mais importantes sejam a empatia dos alunos com o professor e o reconhecimento da seriedade desse profissional e seu compromisso com o projeto de leitura.

Cereja refere-se ao processo da leitura, porém suas considerações estão adequadas igualmente ao processo de escrita. A reinvenção da vida a partir da criação literária é um dos aspectos inovadores no curso de Letras, isso faz com que os estudantes sejam protagonistas do processo que eles mesmos estudam – ou seja, passam a estudar as publicações alheias e as próprias escritas. Segundo Eliane Brum (2014, p. 9), “a pergunta que me move é como cada um inventa a vida. Como cada um cria sentido para os dias, quase nu e com tão pouco. Como cada um se arranca do silêncio para virar narrativa. Como cada um habita-se.” Para escrever, é necessário sair de si e buscar um outro ou muitos outros que estão espalhados a nosso redor, com quem convivemos diariamente de forma percebida ou despercebida. Todos que nos circundam física ou imaginariamente habitam-se em nós e nós habitamos neles, o difícil é explicitá-los e isso a literatura consegue realizar. Ou, pelo menos, nos provoca e convoca a realizar e a reinventar-se. Habitar-se é mais profundo que viver, é poético e emancipatório, é uma forma de repensar a vida e ressignificá-la para si e para os outros.

Diante de uma época em que as tecnologias ganham espaço cada vez mais intenso na vida de todos, inclusive dos alunos de todos os níveis de ensino, é tarefa do professor repensar suas formas de atuação e intensificar a leitura e a escrita. Diante disso, é necessário propor tarefas que despertem o interesse e desafiem os jovens e, para tal iniciativa, o gênero conto se propõe a preencher a lacuna diária



da falta de aproximação com o texto literário, considerando que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Conhecer o funcionamento do gênero textual com que se trabalha em sala de aula é vital para percorrer sua forma de escrita, sua tessitura e, assim, poder compreendê-lo melhor e recriá-lo a partir de uma escrita própria. E isso torna-se relevante na formação de professores a fim de que passem pela experiência criativa e desenvolvam habilidades para realizar o mesmo com seus alunos na escola. O conto não é um gênero textual discursivo, porém ele pode ser um caminho para a aprendizagem e desenvolvimento de outros gêneros textuais, como e-flyer de divulgação da produção dos livros e da sessão de autógrafos, o bate-papo realizado nas escolas, os saraus feitos pelos escritores e tradutores. Assim,

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

Atividades de leitura e escrita por si só podem constituir-se em projetos pedagógicos consistentes, principalmente quando propiciam a produção de outros gêneros, inclusive, os discursivos, como já mencionados. E essas atividades realizadas na universidade com os estudantes de Letras são incentivadas a se realizarem nas escolas da educação básica, desde os estágios supervisionados, quanto serem incorporados nas aulas para aqueles que já estão atuando no mercado de trabalho. E isso tem acontecido com sucesso.

## **O PROCESSO DE TRADUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS MAIS RESILIENTES**

Ao pensarmos no âmbito da tradução, primeiramente é importante lembrarmos que quanto mais visões de mundo possuímos, maior é a nossa capacidade interpretativa e, por consequência, mais efetivos nos tornamos enquanto profissionais oriundos do curso de Letras. Isso quer dizer que a tradução



não só faz a transposição de uma língua para a outra, mas estabelece também um novo processo de compreensão dos signos que pode, por sua vez, levar a um aprimoramento cognitivo.

Segundo Peirce (1972), o significado de um signo linguístico é basicamente sua tradução para outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo que o descreva de modo mais completo. Ao pensarmos dessa maneira, podemos afirmar que há três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não verbais. Caso o traduzamos dentro da mesma língua estaremos reinterpretando-o, reformulando-o para atribuir-lhe sentido e para trazer-lhe sinônimos e/ou explicações possíveis para lhe denominar. Caso eu traduza para outra língua, eu terei que substituir a mensagem da língua original por outra mensagem na língua-alvo que traga o mesmo sentido. No terceiro caso, se eu traduzir um signo através de outro, não verbal, eu estarei novamente reinterpretando-o e transmutando-o para um novo sistema.

Assim, percebemos que traduzir não é simplesmente passar um signo de uma língua para outra, muito além disso, a tradução envolve muito mais uma reinterpretação da mensagem como um todo, do que uma transposição sígnica. Sabendo disso, ao se pensar na necessidade de aprimorar o curso de Letras da Universidade La Salle, propiciando para o estudante a produção dos livros de contos já mencionados, foi muito natural que se pensasse também na tradução desses contos, mas não só uma tradução interlinguística, mas também uma intersemiótica.

No que se refere à tradução interlinguística, devemos pensar no estudante de Letras como um sujeito que, muitas vezes, usa duas línguas diariamente. Esse sujeito vive entre uma língua e outra e para fazer essa transposição linguística ele precisa de dados culturais das línguas, não só dados gramaticais. Nesse tipo de tradução substitui-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de código individuais, mas por mensagens inteiras na outra língua. Isto é, eu penso no todo do texto, interpreto-o, compreendo-o e o reinterpreto na língua-alvo. No caso dos contos trabalhados dentro do curso de Letras da Universidade La Salle, foram reinterpretados para a língua inglesa e espanhola, visto que são as línguas disponíveis em nosso currículo. Assim, o nosso aluno, descobrindo-se tradutor recodificou e transmitiu uma mensagem recebida de uma fonte para outra, ou seja, existem duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes dentro dos nossos livros de contos.

A equivalência do todo e não das partes é a chave em uma boa tradução,



assim prezamos pela mensagem, não por signos isolados. Dessa forma, alguns cuidados precisam ser tidos, pois cada código, cada língua tem suas regras internas. Por exemplo, considerando o inglês e o português, enquanto na primeira temos um artigo definido *the* que não explicita se o substantivo que o segue é feminino, masculino, singular ou plural. Podemos dizer *the girl, the car, the girls, the cars* (a menina, o carro, as meninas, os carros) e o artigo é o mesmo sem distinção de gênero ou número. Já na segunda língua citada, isso é impensável, pois em todas as nossas falas precisamos indicar gênero e número, basta ver a tradução feita dos termos acima em inglês. Este simples aspecto da língua - o uso de artigos - é capaz de mudar completamente como o falante da língua inglesa e o da língua portuguesa percebem o mundo ao seu redor. Pois é impensável para o falante da língua portuguesa que o gênero não seja indicado em uma frase, no entanto, o gênero é algo insignificante para um falante de língua inglesa. Somente ao analisar este único e pequeno aspecto dado como exemplo acima, podemos perceber a complexidade existente dentro de uma tradução e a quantidade de processos cognitivos envolvidos para fazê-la. Assim, nosso aluno, ao sair para o mercado de trabalho será com certeza um sujeito com mais habilidades cognitivas, com mais capacidade de racionalizar, tomar decisões, interpretar, perceber cenários diferentes e, principalmente, uma resiliência muito maior, visto que é preciso resiliência para negociar significados e sentidos entre as línguas.

Como dissemos anteriormente, além da tradução interlinguística, optamos também pela intersemiótica, igualmente por compreendermos esse processo de tradução como outro possível processo enriquecedor e inerente da vida contemporânea. Cientes de que todos os lugares configuram-se como lugares de comunicação, seja pelo contato humano, seja pela variedade de informações a que somos expostos - quase tudo no nosso dia a dia nos comunica de alguma forma. Percebemos com isso que uma característica marcante dessa comunicação é seu caráter predominantemente visual. As imagens prevalecem em relação à linguagem verbal, assim, não podíamos ignorar esta realidade no processo de produção dos livros.

Na verdade, as imagens têm sido meio de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas e, apesar de passarem por períodos de desatenção, nos quais a escrita se mostrou mais importante, elas vêm retomando seu espaço na contemporaneidade. Flusser (2007, p. 103) aborda esse tema dizendo que “as linhas escritas, apesar de serem muito mais frequentes do que antes, vêm se tornando menos importantes para as massas.”, ou seja, o autor demonstra em sua fala que o texto escrito está perdendo espaço na comunicação,



para a imagem, da maioria das pessoas. Ainda sobre esse assunto, Hendges, Nascimento e Marques (2013, p. 248) afirmam que “toda imagem estabelece um tipo de relação com o leitor ao definir o ponto de vista pelo qual ele terá acesso ao objeto representado”. Dessa forma, percebemos que as imagens são discursos abertos, incompletos, cheios de múltiplos sentidos e possíveis interpretações. Portanto, traduzir o conto também em uma imagem atribui uma nova interpretação, novos processos cognitivos são estimulados para esta tarefa, ou seja, até aqui somente através das traduções dos contos, sem sequer considerarmos suas produções, podemos perceber as inúmeras vantagens que os alunos de Letras da Universidade La Salle levam consigo ao ingressarem no mercado de trabalho, através da valorização do potencial imaginativo e cognitivo de cada um.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e estudo de caso, uma vez que se busca analisar o processo desenvolvido na construção dos livros de contos organizada pelos docentes do curso de Letras da Universidade La Salle. Nessa construção, descreve-se de onde surgiu a ideia, como foram pensadas as etapas de criação de contos, tradução, ilustração e elaboração de atividades pedagógicas. E também foi analisada a importância dessas escritas para o profissional da área de Letras e sua repercussão na educação básica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O trabalho aqui analisado dá conta de algo essencial no ensino: os contos como material didático e trabalho realizado de forma coletiva. Além de todos os benefícios citados até aqui, referentes ao crescimento e desenvolvimento do profissional que sairá do curso de Letras da Universidade La Salle, após a produção dos contos, há ainda toda a possibilidade de utilização do material como apoio para professores em atividade na educação básica. Trata-se de um projeto que surge para transformar o profissional de Letras em sua totalidade - no âmbito pessoal ao se descobrir através de sua escrita como um autor ou tradutor, a interdisciplinaridade com os cursos de Design, História e Pedagogia. O segundo livro, *Contos de Crianças*, ocorreu interação com a realização de algumas ilustrações feitas pelos alunos 8º anos do Colégio La Salle Canoas, provando que os contos são passíveis de leitura pela escola. Para isso, as professoras realizaram um concurso de desenhos, fazendo com que os alunos lessem os contos e



mostrassem, por meio de um desenho, alguma ideia importante da narrativa. No âmbito pedagógico, percebe-se o quanto se pôde contribuir para a sociedade com a produção de um material a ser usado como apoio por outros professores, que levarão os contos as suas turmas como forma de iniciar seus alunos no estudo e conhecimento da literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a criação de texto, parte-se da leitura e sua análise. Quanto mais o escritor se consagrar como um bom leitor, mais e melhor será sua escrita. Porém, nessa tarefa, é crucial a orientação do professor para que os alunos não fiquem perdidos, principalmente, no processo de escrita. Dessa forma, elenca-se algumas considerações acerca da escrita do gênero conto e desperta-se a imaginação a fim de garantir a originalidade do texto. Toda história tem um começo, isso todos nós sabemos. Mas como começar uma história de forma original? Difícil fazê-lo face a tantas histórias já existentes. Vale sempre a criatividade! A novidade da escrita pode se manifestar pela escolha do tema e sua forma de abordagem, causando surpresa ao leitor. As metáforas e demais figuras de linguagem auxiliam a reflexão, a criação artística e a autenticidade; todos esses elementos são fatores importantes para a autenticidade da criação literária. Há também que considerar a necessidade de pesquisa sobre um determinado tema a ser focado, o escritor nem sempre domina o assunto-chave da escrita, por isso, ler sobre o tema torna-se vital, o que pode ser complementado com entrevista a pessoas da área.

Para a criação de uma narrativa, é preciso fazer um planejamento que envolve escolhas quanto a: narrador, personagens, tempo, espaço, ambiente, trama, tema, tipo de final, linguagem, visão de mundo, escolha de vocabulário, uso de expressões apropriadas para a continuidade da narrativa e muitos outros aspectos que envolvem a constituição do tecido textual. Para essas escolhas, há um trabalho prévio de conhecimento das possibilidades e opções, o que envolve também conhecimento teórico. A produção de cada livro envolve dois semestres letivos e o uso em sala de aula se intensifica por muitos anos. A partir do segundo volume da série, acrescentamos a elaboração de atividades como incentivo ao professor da educação básica o uso dos contos em aula e também para que os acadêmicos exercitem a elaboração de atividades textuais. Dessa forma, a universidade forma professores voltados ao ensino na escola: a discussão proveniente tanto da criação e tradução dos contos, ilustração, elaboração de atividades, quanto os desdobramentos após a publicação tornam efetivos os



procedimentos necessários para a formação profissional. Paralelo a isso, outras discussões pedagógicas advêm, como os critérios para a escolha de um texto bem escrito, a leitura significativa e proficiente, a qualidade das atividades propostas e as possibilidades criativas, metafóricas e ampliação de visão de mundo proporcionadas pelo texto literário e sua continuidade em novos textos discursivos e artísticos.

## REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: BECKER, Paulo; BARBOSA, Marcia Helena S. (orgs.). **Questões de literatura**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 13-26.

BRASIL. Ministério Da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras**. São Paulo: Leya, 2014.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

FLUSSER, Vilém. Linha e Superfície. In: **O mundo codificado**. São Paulo: Cosa & Naify, 2007, p. 101-120.

HENDGES, Graciela Rabuske; NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; MARQUES, Pâmela Mariel. A gramática da imagem como ferramenta na análise crítica de gêneros midiáticos. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari. **Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 241-274.

GONZAGA, Pedro; TUTIKIAN, Jane. **Escreva!** guia de escrita criativa. Porto Alegre: Leitura XXI, 2015.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Alcir Mário et all (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva et all (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

PIERCE, Charles Sanders. **Textos escolhidos de Charles Sanders Pierce**. São Paulo: Cultrix, 1972.

ROSA, Lúcia Regina Lucas da. Crônicas na escola: estratégias de leitura. In: PORTO, Ana Paula Teixeira et all. **Narrativas e mídias na escola**. Frederico Westphalen: URI, 2014. Série Novos Olhares, v. 7, p. 145-163.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2008. Tradução de Caio Meira.



# A FORMAÇÃO HUMANISTA NA UNIVERSIDADE: A PERSPECTIVA DO EGRESSO

Daniela dos Santos Cardoso<sup>1</sup>  
Paulo Fossatti<sup>2</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

O presente estudo buscou identificar se a formação oferecida nos cursos de graduação da Universidade La Salle (Unilasalle), localizada na região metropolitana de Porto Alegre - Brasil, Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), trabalha a dimensão humanista necessária para o exercício profissional na contemporaneidade. Este estudo está inserido na linha de pesquisa “Gestão, Educação e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unilasalle e integra a programação do grupo de pesquisa denominado “Gestão Educacional em diferentes contextos”. Diante da proposta, a problemática da pesquisa foi buscar como se evidencia a perspectiva do egresso sobre a dimensão humanista de sua formação. Como percurso metodológico, elegemos a pesquisa tipo estudo de caso. A coleta de dados foi realizada junto aos alunos formandos no primeiro semestre de 2016 por meio da aplicação de um questionário, e análise de documentos institucionais da ICES. Constatamos que a sociedade contemporânea manifesta a necessidade da formação humanista dos profissionais que estão ingressando no mercado de trabalho. Além disso, a ICES estudada, através de seus valores fundacionais e princípios, apresenta-se como agente de formação humanista conforme evidências em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no questionário aplicado aos participantes. Os resultados mostram que a Unilasalle é agente de formação humanista. Concluímos que a ICES em estudo tem por princípios, que lhe dão identidade e características próprias de gestão, o olhar necessário para a promoção da formação humanista, diante de uma filosofia que visa à pessoa humana enquanto sujeito integral e integrador, sendo que a figura do professor possui importante papel neste processo. Por serem lugares genuínos de formação, a universidades



<sup>1</sup> Universidade La Salle. Mestra em Educação pela Universidade La Salle.

<sup>2</sup> Universidade La Salle. *PhD* em Educação. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica. Professora PPPG em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

<sup>3</sup> Universidade La Salle. *PhD* em Educação. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora da Graduação da Universidade La Salle.

precisam formar os futuros profissionais cidadãos comprometidos com uma sociedade melhor para o bem comum, além de profissionais especializados nas diferentes áreas do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação Humanista, Educação Superior, Egresso.

## INTRODUÇÃO

Sabemos que uma sociedade desenvolvida tem como alicerce uma educação de qualidade, baseada em valores voltados ao ser humano e à sua vivência em sociedade. É possível observarmos que as instituições de educação superior (IES) contemporâneas de excelência estão cada vez mais buscando soluções que atendam às demandas sociais. Neste sentido, “as demandas e os desafios impostos pela sociedade, com seus valores e impactos sobre os indivíduos, reivindicam um esforço de todos a fim de que as políticas educativas balizem as dimensões que caracterizam anseios da sociedade [...]” (CINTRA, NASCIMENTO, 2016, p. 102).

No Brasil, apesar de muitas IES serem jovens em relação às universidades espalhadas pelo mundo, elas também têm a responsabilidade de formar pessoas que ajudarão a construir um país mais desenvolvido (BOTTONI, SARDANO, FILHO; 2013). Para que atendam às necessidades demandadas e cumpram sua missão de forma eficiente, o olhar necessário para a qualidade da educação que promovem é fundamental e deve ser a razão de sua existência. “A preocupação com a excelência acadêmica não é questão nova no âmbito da educação.” (CINTRA, NASCIMENTO, 2016, p. 102). Portanto, a qualidade é um indicador de que a organização busca excelência acadêmica e, dentre os eixos de excelência, a literatura apresenta que um deles seja a formação integral do sujeito.

Entendemos por formação integral do sujeito, para fins desta pesquisa, aquela que se ocupa em formar futuros profissionais nas dimensões técnica e humanista. “Para formar profissionais de qualidade, é preciso bem mais que a simples formação técnica e a visão atomizada e superficial da realidade” (VANNUCCHI, 2011, p. 50). A formação humanista é o grande desafio das universidades na contemporaneidade, pois impulsiona a afirmação do sujeito no planeta por meio da consciência de seu papel no processo de desenvolvimento da sociedade. Para que esse processo ocorra efetivamente, surge o importante papel do professor como impulsionador deste movimento. Esse é o ideal formativo presente nesta pesquisa, a qual defende o sentido mais abrangente da educação



superior.

A definição de formação humanista que orientou o presente estudo é uma necessidade emergente. Sua base está representada na ética, no saber conviver, na responsabilidade social, além de garantir uma visão mais fiel na promoção de humanização da sociedade que sofre fortes impactos no decorrer dos tempos. Portanto, a formação humanista deve integrar todos os programas de formação de novos profissionais que ingressarão no mercado de trabalho.

Diante dessas breves narrativas, o tema abordado neste estudo envolve alunos formandos no primeiro semestre de 2016 dos cursos de graduação da Universidade La Salle (Unilasalle), Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) situada no sul do Brasil. Partindo do estudo de caso que será apresentado na sequência, foi possível compreender se o modelo de gestão adotado pela IES pesquisada contempla a dimensão humanista de forma efetiva, na ótica dos seus egressos.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Com a finalidade de contribuir para o avanço do conhecimento no campo da educação, buscamos apresentar o aporte teórico que foi organizado compondo referenciais que servissem de subsídios para nossa pesquisa. Partimos do princípio de que a educação é o principal meio de transformação do sujeito, e que a universidade é uma instituição essencial na organização social. Pela universidade, transitam futuros profissionais que saem com o compromisso de desenvolverem a sociedade em que estão inseridos.

Por isso, assumimos que é preciso formar o homem e tomar esta tarefa como um projeto que faça o indivíduo perceber que copertencer a um mundo é dar sua contribuição à permanência deste mundo, que é intermediado por ele na relação com os outros, e qualquer ciência que venha contribuir para o processo formativo deve levar para si a reflexão sobre os processos de humanização. Acredita-se que o campo educacional não deve deixar de lado este objetivo (CESTARI, 2012, p. 223).

Nesse cenário, a universidade, além de formar profissionais técnicos, precisa empenhar-se em formar profissionais críticos e conscientes do seu papel na sociedade, pois “existe uma estreita interdependência entre o aperfeiçoamento da pessoa e o progresso da sociedade humana” (KLOPPENBURG, 1970, p. 180). Muito além de uma formação focada somente no posto de trabalho de outrora, as relações de trabalho, fruto de uma série de mudanças no mercado de trabalho,

refletem na atualidade, a necessidade de uma formação para além da técnica. Está em jogo aprender a conciliar formação técnica e formação humana (TURMINA, 2011, p. 103). Assim, a formação humanista da pessoa é tão importante quanto a sua formação técnica, sobretudo, diante de uma sociedade que sofre grandes transformações em curtos espaços de tempo. Na atualidade, nos vemos cada vez mais inseridos em ambientes configurados por complexos recursos tecnológicos. Esses avanços das últimas décadas fizeram com que o ser humano mudasse o seu comportamento diante das relações humanas “A ausência de espíritos abertos, críticos, flexíveis está a levar a maquinização do homem. ” (CUNHA, p. 35, 2013).

Esse cenário é preocupante, uma vez que, “Como todos sabemos, tudo, absolutamente tudo, numa organização acontece por meio da interação entre as pessoas” (BURKHARD, MOGGI; 2009, p. 96). Ao mesmo tempo, o acesso à educação superior no Brasil aumentou consideravelmente na última década. Os esforços em torno da universalização da Educação Superior levaram aproximadamente 6 milhões de estudantes a entrarem na universidade, segundo dados do último censo da Educação Superior (INEP, 2015) nos últimos dez anos, chegando à cifra de 8.033.574 jovens de 18 a 24 anos cursando o nível superior. Este aumento vem formando um sistema de forte expansão, propício para grandes empresas atuarem de forma lucrativa, muitas vezes não preconizando a formação integral e de qualidade no processo formativo dos acadêmicos.

A aproximação possível e pretendida aqui é que a universidade possa se ocupar com a formação humanista das pessoas, pois: “o que define e caracteriza a universidade é o encontro vivo e dialético de gerações, antigas e novas, com o objetivo de integrar e superar o passado e o presente, para projetar o futuro com novas formas de cultura e civilização” (NEUMANN, 2014, p. 163).

## **A DIMENSÃO HUMANA NA PEDAGOGIA LASSALISTA**

Considerando o foco deste estudo, bem como a natureza do seu campo empírico, optou-se pelo entendimento do humanismo existente na Pedagogia Lassalista. A Pedagogia Lassalista segue os princípios de João Batista de La Salle (1651 – 1719). La Salle foi um sacerdote católico francês que, renunciando aos privilégios de sua condição da classe burguesa, dedicou-se à criação de escolas para crianças de classes menos favorecidas.

Ele fundou a Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas), congregação religiosa cujo objetivo central é a dedicação de seus membros à educação de crianças, jovens e adultos e à formação de professores.



Essa congregação foi reconhecida oficialmente pela Igreja em 1725 (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2014). “A reputação das escolas regidas pelos professores de La Salle espalhou-se rapidamente. Os pedidos de mestres provinham de vários lugares” (JUSTO, 1991, p. 45).

Com este sentimento de solidariedade, João Batista de La Salle buscou meios para fazer com que tais crianças e jovens tivessem acesso a uma educação humanista e cristã de qualidade, na França aristocrática do século XVII. “Ele vê e sente a educação à luz da fé cristã” (HENGEMÜLE, 2007, p. 23). Conseguiu reunir e manter unido um grupo de mestres sob sua liderança e constante orientação, fazendo com que a vida comunitária em torno da missão fosse um dos elementos centrais na pedagogia lassalista.

Uma das coisas que diferencia La Salle de muitos outros pedagogos e educadores, multiplicando a sua influência, é o fato de haver criado uma instituição de religiosos educadores que continuaram e universalizaram a sua prática educativa e o espírito que legou a seus membros. (HENGEMÜLLE, 2000, p. 174).



Essa premissa se dá principalmente pelo fato de se tratar de uma instituição criada por educadores religiosos. Estes, por sua vez, eram mestres que se chamavam Irmãos, pois segundo La Salle eram irmãos entre si e irmãos mais velhos de seus alunos e, nesse movimento, deveriam guiá-los com ternura e afeto.

Da França, a presença dos Irmãos Lassalistas e a sua educação confessional se espalharam pelo mundo, chegando inclusive ao Brasil. Apesar de existir uma distância temporal e social entre a França do século XVII e o Brasil do século XIX, os irmãos lassalistas chegaram ao Brasil com o intuito de expandir a missão educativa de São João Batista de La Salle. Desde as origens, portanto, o humanismo está presente na filosofia lassalista. A atuação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, hoje, vai além das escolas formais, em todos os níveis, e atende a distintas camadas da população.

A dimensão humana em La Salle ressalta, de forma insistente e até repetitiva, os princípios de inclusão, porque sua maior atenção e sua opção preferencial se dirigem às crianças e jovens em situação de risco, de pobreza, de impossibilidade de acesso à cultura e em perigo de salvação (WESCHENFELDER, 2015, p. 40).

Essa afirmativa nos remete a pensar que, segundo La Salle, somente por meio da educação e do acesso à cultura é que o sujeito chega à salvação. Na perspectiva de La Salle, esse deveria ser o projeto de vida de cada sujeito.

João Batista de La Salle é autor de um manuscrito de 1706, impresso pela

primeira vez em 1720, ano seguinte ao de sua morte, intitulado “Guia das Escolas Cristãs”. Trata-se de um manual pedagógico que contém todos os aspectos que os Irmãos das Escolas Cristãs deveriam levar em conta no modo de lecionar e dirigir as escolas do Instituto (LA SALLE, 2012). Assim, La Salle acompanhava a formação inicial de seus educadores. Cabe ressaltar ainda que, com a realidade da época em comparação à realidade contemporânea, La Salle foi responsável por promover uma educação de qualidade, além de preparar novos educadores para o ofício. Essa educação de qualidade, a qual preocupava La Salle, preconizava o cuidado com a pessoa do aluno, de modo a formá-lo um bom cidadão, ético e responsável. A presença dos lassalistas no Brasil ocorre por meio da Província Lassalista Brasil-Chile. Trata-se de uma circunscrição canônica que abrange Comunidades de três países: Brasil, Chile e Moçambique. Possui uma Proposta Educativa que objetiva compartilhar a pedagogia e o carisma educativo de seu Sacerdote Fundador.

A Proposta Educativa é um documento de referência para a construção de projetos educativos. A edição do atual documento contempla 31 páginas e foi editado em 2014 em duas línguas (português e espanhol). É inspirado no ideal pedagógico de São João Batista de La Salle que, mesmo com o passar do tempo, continua inspirando a Instituição em diferentes práticas educativas. Práticas inspiradoras: a) Universal, b) Popular, c) Integral e integradora, d) Cristã, e) Centrada na pessoa do educando, f) Ligada à vida, g) Eficaz e eficiente, h) Fraternal e Participativa, e, i) Aberta.

As ações que se buscam realizar na proposta lassalista concebem a educação como um direito do sujeito e um itinerário de humanização, aprendizagem e crescimento permanente. São considerados da comunidade educativa e seus agentes, os educadores, todos aqueles que possuem participação ativa no desenvolvimento pedagógico. Isso inclui os colaboradores técnico-administrativos, os educandos e as famílias (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A pedagogia lassalista “procura assegurar, juntamente com as habilidades e as competências, próprias de cada etapa formativa, ideias e valores responsáveis por uma formação humana e cristã de qualidade, que dê unidade e sentido à vida” (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 67). Para os autores citados, a produção de sentido proposta aqui se assemelha aos ideais de busca de sentido defendidos por Viktor Frankl, o qual afirma que “Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta que está a exigir realização” (FRANKL, 2008, p. 133).



A falta de sentido, nesse cenário, promove desmotivação ou mesmo a desumanização. A busca do caminho é a tarefa mais importante para o desenvolvimento da essência humana. (BURKHARD, MOGGI; 2009). A pedagogia lassalista possui princípios e características próprios que concebe o ser humano como um sujeito integral (psicofísico, psicossocial e racional-espiritual), transcendendo a corrente da educação formal. A expectativa é o entendimento de que cada pessoa possa integrar seu projeto de vida na dimensão social, pois “implica em auxiliar no processo de integração da pessoa humana consigo mesma, com os outros e com o mundo, de modo que sua existência adquira um sentido progressivo.” (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 75).

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste estudo, elegemos como estratégia a pesquisa tipo estudo de caso, compondo dados quantitativos e qualitativos. O estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p. 32). Da mesma forma, tal escolha pode ajudar nos processos de mudança organizacional, impulsionando melhorias na construção da excelência.

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, pois traz a expectativa de apresentar a representação de um grupo de alunos formandos da educação superior, acerca da formação humanista, em um contexto real de uma IES específica - a Universidade La Salle, localizada na região metropolitana de Porto Alegre - Brasil, Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES). Assim, exige a análise de evidências e o desenvolvimento de argumentos na busca por respostas aos questionamentos que surgiram.

Realizamos, primeiramente, uma análise documental do PDI 2014-2018 da IES em estudo. Gil (2008, p. 51) afirma que “A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes”. Esta etapa identificou quais as premissas institucionais no que diz respeito à formação humanista da pessoa, segundo seu principal dispositivo legal e norteador.

Na sequência, foi aplicado um questionário aos participantes do estudo. Segundo Gil (2008, p. 121): Pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças,



sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

A pesquisa empírica foi realizada junto aos alunos formandos no primeiro semestre de 2016 dos cursos de graduação da IES em estudo. A escolha por este público se deu pelo fato de serem alunos que já vivenciaram diferentes estágios da vida acadêmica, portanto, mais aptos a responder as questões propostas. Além disso, são estudantes que na sequência estarão habilitados formalmente para o exercício profissional, podendo contribuir de forma significativa através de suas expectativas. Registramos ao todo 118 participações de um universo de 446 alunos. Para manter o anonimato dos respondentes - o que ficou claro por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado a todos ao início da pesquisa -, os mesmos foram numerados aleatoriamente de 1 a 118, seguidos da letra R de Respondentes. Desta forma, são representados como R1, R2, R3 e assim sucessivamente.

Os questionários de pesquisa e os seus respectivos *links* foram produzidos por meio do processador de textos *online Google Docs*, aplicativo gratuito que salva os documentos por ele criados automaticamente nos servidores da *Google*.

A revisão de literatura apresentada nesta pesquisa pode ser considerada de natureza exploratória, que subsidiou o estudo, baseada em amostras pequenas, que possibilitam uma maior visão e compreensão do problema. “Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado” (GIL, 2008, p. 60).

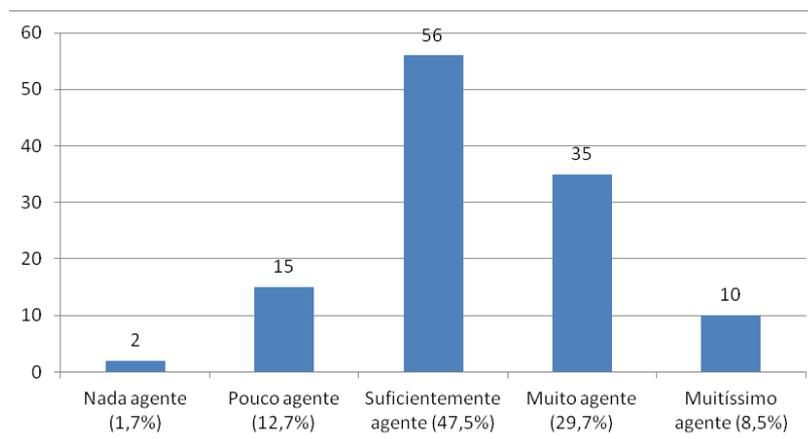
## RESULTADOS

### UNILASALLE COMO AGENTE DE FORMAÇÃO HUMANISTA

A primeira pergunta formulada aos participantes foi a seguinte: “Você considera que a Unilasalle é agente de formação humanista?”. No que diz respeito à percepção sobre a Unilasalle ser efetivamente agente de formação humanista, o gráfico 01 demonstra que os sujeitos da pesquisa reconhecem esta característica na Instituição objeto deste estudo.



Gráfico 01 – Visão acerca da Unilasalle ser agente de formação humanista



Fonte: Autores, 2016, com base na coleta de dados.

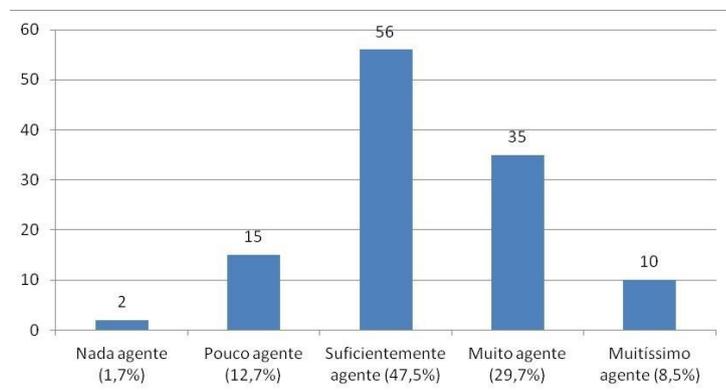
Conforme podemos observar, 85,7% dos respondentes acreditam que a Instituição é suficientemente agente, muito agente ou muitíssimo agente de formação humanista. Se por um lado a IES pesquisada se posiciona por meio de seus princípios institucionais ser agente de formação humana, por outro lado os alunos reconhecem que esse movimento ocorre efetivamente na prática. Além do gráfico apresentado, este fator se evidencia na amostra a seguir: Acredito que a proximidade do professor ao aluno. No tocante a real compreensão do que se está sendo proposto pelo programa de ensino. Seja uma forma de humanizar o ensino. O que em poucos casos não foi atendido pelos profissionais da instituição Unilasalle (R 84). Esse reconhecimento vai ao encontro do que observamos na educação que segue os princípios de La Salle, em que os valores como o respeito às pessoas, à verdade na comunicação e o estímulo à vida em comunidade, e do trabalho realizado em comunidade, são sempre priorizados. É possível observarmos também que nos textos deixados por La Salle (2012), a exemplo de suas “Obras Completas”, que valores como o profissionalismo, eficácia e busca da perfeição são sempre estimulados nas atividades a serem realizadas e até mesmo no modo de serem executadas. Por meio de suas leituras, constatamos que La Salle foi o grande idealizador e mentor da formação humanista na educação formal, pois mesmo após séculos, seus princípios educativos ainda são disseminados por meio de suas obras educativas como é o caso da IES objeto deste estudo. Após publicações de La Salle, diversos foram seus multiplicadores, tais como Weschenfelder (2015), Hengemüle (2000, 2007), Justo (1991), Fossatti; Casagrande (2011), etc.

Questionados se percebem que a formação humanista desde o início da graduação até o presente momento evoluiu, 48,3% acreditam que sua formação



evoluiu suficientemente, e 40,7% dos respondentes percebem que a formação evoluiu muito ou muitíssimo, conforme expresso no gráfico 02.

Gráfico 02 – Percepção da evolução da formação humanista desde o início da graduação



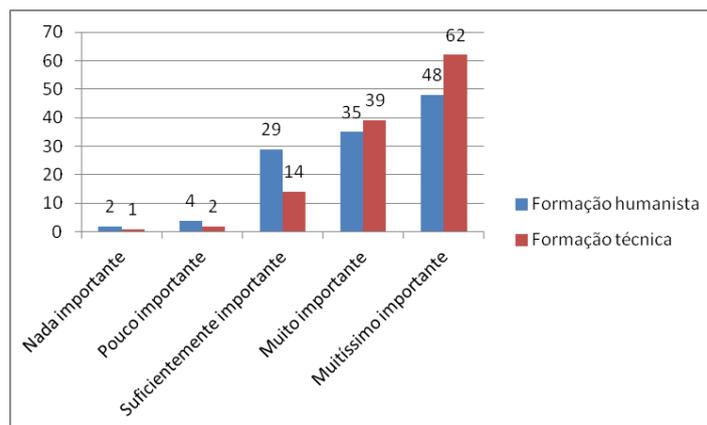
Fonte: Autores, 2016, com base na coleta de dados.

Observamos que o percentual está bem próximo ao da questão anterior. Esse fator é coerente pois, se de um lado o respondente da pesquisa afirma que sente que a formação humanista dele evoluiu, de outro é natural perceber que a Instituição na qual está sendo formado contribuiu para este movimento. Portanto, não ocorreu inconsistência de respostas.

O próximo gráfico demonstra o grau de importância de cada tipo de formação (humanista e técnica) na ótica dos sujeitos da pesquisa. O presente questionamento se deu com o intuito de esclarecer como os egressos percebem a importância da formação humanista para sua trajetória acadêmica, considerando neste cenário que a formação técnica é diretriz básica para a habilitação profissional. Além da opinião pessoal da pesquisadora, esta afirmação ficou evidente nas respostas dos respondentes da pesquisa, pois a formação técnica surge com maior intensidade em comparação à formação humanista a partir do marcador “muito importante”, conforme o gráfico 03.



Gráfico 03 – Grau de importância dos tipos de formação



Fonte: Autoria própria, 2016, com base na coleta de dados.

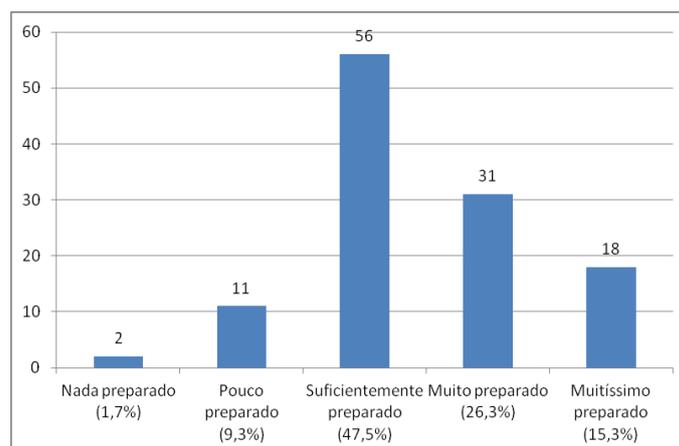
Percebemos que o resultado apresentado salienta também uma expressiva importância da formação humanista na ótica dos respondentes da pesquisa, pois 70,4% deles consideram a formação humanista como muito ou muitíssimo importante. Mesmo assim, sua importância aparece como menor em comparação à formação técnica, conforme já sinalizado. Podemos afirmar que, se ficarmos restritos somente à formação técnica, a educação seria incompleta ou ainda insuficiente. Neste movimento, “Basta notar as dificuldades típicas apresentadas pelas pessoas que só tiveram um tipo de formação técnica quando precisaram gerenciar outros seres humanos” (O’DONNELL, 2006, p.46). Sem esse movimento, as IES podem impulsionar a falta de humanismo da sociedade do conhecimento, pois “A divisão entre know-how e sabedoria tem sido desastrosa para a humanidade. Habilidades praticadas sem valores humanos, por exemplo, levaram muitos cientistas a dedicar sua inteligência à criação de armas de destruição em massa” (O’DONNELL, 2006, p. 46).

Conforme expresso no gráfico 04, observa-se que a grande maioria dos respondentes da pesquisa se sente preparada para o mercado de trabalho, diante da formação humanista recebida na Unilasalle.



Gráfico 04 – Percepção da formação humanista recebida no Unilasalle

## Canoas



Fonte: Autores, 2016, com base na coleta de dados.

Esse fator traduz que a formação humanista prevista no PDI e, conseqüentemente, no Plano Pedagógico Institucional (PPI) é condizente com a realidade prática do cotidiano. Os formandos sentem-se seguros e aptos a exercerem suas profissões não somente no que tange às questões técnicas. Acreditamos que este é o principal ganho da dimensão humana na pedagogia lassalista seguida pela Instituição objeto deste estudo. “A Pedagogia de La Salle inclui contribuição inestimável à educação, à formação de professores, à organização escolar, às relações interpessoais na 64 escola, em tudo o que se refere ao ser humano em sua integralidade” (WESCHENFELDER, 2015, p. 37).

## FORMAÇÃO HUMANISTA VOLTADA PARA O DIÁLOGO E PARA A CONVIVÊNCIA

Um dos princípios da IES estudada descrito no seu PDI está ligado diretamente à espiritualidade dos alunos: “1. Inspiração e vivência cristã-lassalista” (CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, 2014, p. 12). Este princípio traz o carisma da Rede La Salle. Segundo as respostas de alguns formandos, mais espaços de diálogo acerca do tema em questão pode ser uma alternativa para as Universidades promoverem a formação humanista dos alunos. “O diálogo genuíno cria espaço para que as pessoas verdadeiramente pensem em conjunto. Isso pode conduzir a novos níveis de alinhamento e capacidade” (O’DONNELL, 2006, p. 87). No que diz respeito ao diálogo, este é o centro do pensamento de Martin Buber, escritor austríaco e naturalizado em Israel. Para Buber (1977), a educação é



entendida somente como relação, ou seja, como mútuo envolvimento, sendo que tal indivíduo, engajado no diálogo, vivencia o duplo sentido da consciência de si, ao mesmo tempo em que percebe o outro. “Relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam” (BUBER, 1977, p. 18).

Contudo, para que esse movimento de fato ocorra, a figura do professor é essencial como um verdadeiro interlocutor entre sociedade e alunos. “Os processos de humanização que permeiam as relações institucionais, principalmente a proximidade existente entre educador e acadêmico, deixam marcas nas pessoas que transitam na instituição” (FOSSATTI, 2013, p. 156). O professor, assumindo esta responsabilidade, promoverá o verdadeiro processo de formação humanista no âmbito da educação formal. Neumann (2014, p. 174) ainda sinaliza que “Como profissionais da educação somos desafiados a ser educadores e formadores, transformando o espaço da sala de aula em espaço de interação ou de comunicação participativa, permitindo com que cada aluno possa falar, dizer o que pensa [...]”. Essas afirmativas podem ser evidenciadas conforme amostra a seguir: “Mais eventos/debates sobre o tema, trazendo seus alunos para uma participação mais ativa. A formação humanista não deve ficar a cargo somente dos docentes. Formar significa dar forma e nada melhor do que os alunos das universidades para dar forma a um novo modelo de formação humanista, de forma a chamar atenção dos demais para este tema” (R 15). Também registramos: “Trabalhar as questões relacionadas a debates de conteúdos importantes ao desenvolvimento do ser humano”. (R 27). Outro depoimento versa: “Acredito que a Unilasalle está tendo agindo bem com as novas áreas de convivência dos estudantes. Acredito que a instituição deve debater mais esse assunto em sala de aula e também através de palestras aos estudantes”. (R 61).

Conforme expresso pelos depoimentos acima, a abertura de canais para tratar o tema pode ser uma alternativa para as IES no que tange à formação humanista dos alunos, pois “O diálogo apreciativo busca descobrir o que pode dar vida nova ao assunto que está em questão” (O’DONNELL, 2006, p. 92). Ele estimula reflexões sobre os fatos do cotidiano, interagindo com a realidade, supera o conhecimento do senso comum passando a pensar de forma crítica.

## **CURRÍCULO**

Surgiram algumas propostas no que diz respeito à adequação das grades curriculares para atender à formação humanista na Universidade. “Com relação a



conteúdo e métodos, um currículo humanista certamente suscita mais perguntas do que fornece respostas” (UNESCO, 2016. p. 46). O currículo deve instigar o acadêmico a refletir e criar sua própria consciência. Esse elemento foi mencionado, conforme evidenciado nos depoimentos abaixo:

Ações práticas, incluir em currículo. (R 09). Acredito que todos os cursos deveriam ter a disciplina de Relacionamento Interpessoal em sua matriz curricular. Mais do que isso, os professores poderiam trazer materiais de discussão deste tema em aula. (R 31). 78 Incluir a formação humanista no currículo, independente do curso, e estimular a prática. (R 70). A formação humanista de uma Universidade perpassa por, entre outros aspectos, a extensão, disciplinas de sociologia, ética, filosofia, literatura, psicologia, etc. Resulta na postura da IES em relação à formação integral do aluno como pessoa humana e em uma concepção de currículo que não se resume somente à composição de uma grade curricular com um montante de disciplinas técnicas e específicas de cada curso. “Currículo é, sobretudo, uma escolha que traduz uma determinada concepção de educação” (CASTANHO, 2010, p. 236).

Nesse cenário, as atividades de extensão surgem para apoiar o desenvolvimento de profissionais competentes e cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento do seu país (VANNUCCHI, 2011). A alienação dos alunos em relação ao produto de sua futura profissão é uma das características do modo de produção capitalista em que vivemos. “O currículo deverá contribuir no processo de desalienação dos sujeitos”. (VASCONCELLOS, 2011, p. 129, grifo do autor). Além disso, a Universidade pode oportunizar a existência de um núcleo específico de professores para promover a formação humanista nos currículos. A formação humanista, para ser eficiente e efetiva, tem de estar integrada de forma orgânica nos currículos dos cursos, e desdobrados de forma prática. Se esse movimento de fato ocorrer dentro de uma IES, possivelmente seu perfil de egresso será o de sujeitos competentes tecnicamente e preparados na dimensão humanista para exercer suas profissões com liderança e consciência crítica. “O líder verdadeiro, ou consciente, nasce do esforço interno do indivíduo, e não de cargos, normas ou decretos. Ser ou não ser esse novo líder é uma questão de comportamento, caráter e personalidade [...]” (O’DONNELL, 2006, p. 157). Acreditamos que, conforme proposta da presente pesquisa, a educação superior possa contribuir para o desenvolvimento de novos profissionais com esse perfil.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, defendemos a ideia de que trabalhar a dimensão humanista com os alunos implica em um vínculo afetivo e humano do professor que transcende o ofício de apenas ensinar. Este pode ser o grande desafio imposto às instituições educativas que queiram formar cidadãos socialmente responsáveis e éticos. O professor deve ser o interlocutor entre o aluno e seu meio, abrindo espaços para diálogos. Partindo dessa perspectiva, a formação dos professores deve contemplar e abordar amplamente o tema em estudo, de modo a envolver de forma eficaz os professores. Acreditamos que, à medida em que problematizamos as relações entre os seres humanos e o mundo, estamos tornando possível reinventá-lo.

Como sugestão para que esse movimento de fato ocorra nas IES, sugerimos a implantação de núcleos humanistas com a representação docente das diversas áreas do conhecimento. O núcleo humanista poderia ter a atribuição de pensar estratégias que impulsionem e motivem a formação humanista nas IES.

A educação superior aparece como um elo de humanização pouco explorado, e ainda a ser construído. Não podemos considerar que a educação seja o único veículo para solucionar os problemas humanos. Contudo, podemos fazer dos ambientes educativos efetivos espaços de reflexão e construção de ideias e de vivências para uma sociedade mais ética e mais humana.

A principal sugestão que fica é que as IES, por serem lugares genuínos de formação, acolham mais este desafio: tornar-se verdadeiros laboratórios de humanização e sejam lugares onde os futuros profissionais exerçam sua cidadania, comprometidos com uma sociedade melhor, para o bem comum, além de profissionais especializados nas diferentes áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária e os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: 2013. p.19-42.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

BURKHARD, Daniel; MOGGI, Jair. **O capital espiritual da empresa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CASTANHO, Daniel Faccini. A Gestão da responsabilidade social em instituições



de ensino. In: COLOMBO, Sônia Simões. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE. **Código de conduta e ética**. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2014.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 217-224, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11635/8027>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CINTRA, Anna Maria Marques; NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Em busca da excelência acadêmica na educação superior. In: CINTRA, Anna Maria Marques; JULIATTO, Clemente Ivo (Orgs.). **Construindo a qualidade em Instituições Católicas**. São Paulo: EDUC, 2016.

CUNHA, António Camilo. A universidade como outra possibilidade: ética e ciência nesse caminho. In: REZER, Ricardo (Org.). **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: Argos, 2013.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: La Salle, 2013.

FOSSATTI, Paulo; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Formação Integral e Integradora. In: FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes Antonio (Orgs.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011.

FRANKL, VIKTOR E. **Em busca de sentido**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação lassaliana: que educação?** Manaus: Salles, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle: uma leitura de leituras**. Canoas: La Salle, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

JUSTO, Henrique. **La Salle: patrono do magistério**. 4. ed. Canoas: La Salle, 1991.

KLOPPENBURG, Frei Boaventura. **O cristão secularizado: o humanismo do Vaticano II**. Petrópolis: Vozes, 1970.

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/o4WtVw>>. Acesso em 28 out. 2017.

NEUMANN Laurício. Limites, possibilidades e contradições da formação humana na universidade. In: Laurício Neumann (Org.) **Desafios da educação para os novos**



**tempos.** Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 135-178.

O'DONNELL, Ken. **Valores Humanos no Trabalho:** da parede para a prática. São Paulo: Gente, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação:** rumo a um bem comum mundial. França: UNESCO, 2016.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL - CHILE. **Proposta Educativa Lassalista.** Porto Alegre: Província La Salle Brasil Chile, 2014.

TURMINA, Adriana Cláudia. Nada substitui uma boa formação humana. **Navus:** revista de gestão e tecnologia, Florianópolis, v.1, n. 1, p. 99-104, 2011. Disponível em: <<http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/10>>. Acesso em: 25 out. 2015.

VALLAEYS, François. **La responsabilidad social universitaria:** un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. v. 5, n. 12, p. 105-117, 2014. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>>. Acesso em 19 out. 2016.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária.** São Paulo: Loyola, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio. **As dimensões da Pedagogia de La Salle.** Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA E AS INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO: POR UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS

Hildegard Susana Jung<sup>1</sup>  
Paulo Fossatti<sup>2</sup>  
Dirléia Fanfa Sarmento<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

O tema do ensaio versa em torno da gestão democrática enquanto cultura de direitos humanos. Tem como objetivo suscitar o debate sobre a gestão democrática da escola enquanto uma dimensão a ser considerada na construção de uma cultura de direitos humanos. De cunho qualitativo, recorreu a uma revisão de literatura sobre a temática, incluindo documentos legais. Para guiar as reflexões, buscou mobilizar a reflexão sobre algumas questões, tais como: Quais as possibilidades de a gestão escolar democrática contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos no contexto escolar? Quais as instâncias de participação na escola, tendo por base o que postulam os dispositivos legais que regem a Educação Básica? Os gestores escolares, dentro de uma perspectiva da gestão democrática, têm de fato propiciado espaços e tempos que possibilitem a participação e a emancipação da comunidade educativa? Sem o intuito de apresentar respostas a cada uma dessas questões, o que se pode inferir é que os discursos são otimistas, contudo, as práticas mostram que ainda temos um longo caminho a percorrer na efetiva gestão democrática envolvendo ativamente seus atores. Educar e formar para a participação constitui-se em mais um dos desafios da escola contemporânea, uma vez que democratização supõe participação, a qual supõe também autonomia. Assim, precisamos educar para a autonomia, para a responsabilidade social e para a participação, o que se alcança não somente por meio do acolhimento, mas, principalmente pelo incentivo da autonomia criadora e responsável, em uma educação de excelência, a qual fortalece uma legítima cultura de direitos humanos.



- 
- <sup>1</sup> Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora do Curso de Pedagogia e colaboradora do PPG Educação da Unilasalle (Canoas/RS/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.
- <sup>2</sup> Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Doutor em Educação pela PUC/RS. Reitor, pesquisador e docente do PPG Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil). Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.
- <sup>3</sup> Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia, pesquisadora e docente do PPG Educação da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade e o Observatório Lassalista Educação de Qualidade: Um direito de todos!.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, Gestão escolar, Cultura dos direitos humanos, Educação de qualidade.

## INTRODUÇÃO

Como ponto de partida para a reflexão, trazemos à tona a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (UNESCO, 1948), considerada o marco na defesa dos direitos humanos em nível mundial. Traduzida a mais de 500 idiomas, a DUDH foi formada, inicialmente, pelos seguintes documentos: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional.

A DUDH é a base da luta universal contra a opressão e a discriminação, e defende a igualdade entre as pessoas. Na época da sua elaboração, o mundo ainda sentia os efeitos devastadores da Segunda Guerra Mundial, terminada em 1945. Dessa maneira, um comitê formado por membros de oito países recebeu a declaração e se reuniu pela primeira vez em 1947. A primeira versão da DUDH contou com a participação de mais de 50 países e foi apresentado em setembro de 1948. O texto final foi redigido em menos de dois anos.

O primeiro dos 30 artigos da DUDH estabelece: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1948). No artigo 29, faz referência a uma sociedade democrática. Tendo como fundamento o proposto na DUDH, vários outros dispositivos foram criados tendo como temática central a defesa dos direitos humanos, conforme apresentado na apresentação deste livro. Contudo, a efetivação dos direitos humanos não depende somente de um conjunto de dispositivos legais.

As pessoas nascem num determinado contexto físico e sociocultural e precisam ser educadas para relacionar-se nesse contexto. Conforme Pin (2014, p. 46) “a transformação do mundo começa pela transformação das vidas dos sujeitos que passam a ser agentes de mudança no contexto em que estão inseridos”. A escola é uma das instituições cuja finalidade é a educação e a formação das pessoas. Desse ponto de vista, supondo uma sociedade democrática, também é necessário supor uma escola democrática. A escola pode ser compreendida como



uma esfera do poder, uma vez que nela não se concretizam somente as tarefas de ensinar e aprender, mas também ali são formados cidadãos, preparando-os para o convívio social. No entender de Saviani (1999, p.54), “A relação entre educação e democracia [...] depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento”. Segundo o autor, a educação consiste em uma relação entre pessoas livres em diferentes graus de maturidade.

Tendo presente o exposto, nas seções que seguem, abordamos os seguintes tópicos: a metodologia utilizada na pesquisa; o princípio da gestão democrática: pressupostos centrais; a gestão da escola e as instâncias ou órgãos colegiados. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa tem cunho qualitativo, devido ao seu caráter subjetivo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa é aquela que não faz uso de cálculos e variáveis. Segundo o autor, ela pode ser caracterizada como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 2008, p. 133). Dessa maneira, seguindo as orientações do autor citado, a pesquisa seguiu as fases mencionadas.

Na primeira etapa – a de redução dos dados -, a qual ele também denomina de “leitura flutuante”, é aquela em que se seleciona o material por meio de uma primeira leitura. Segundo explica, “Para que essa tarefa seja desenvolvida a contento, é necessário ter objetivos claros, até mesmo porque estes podem ter sido alterados ao longo do estudo de campo” (GIL, 2008, p. 133). Desta maneira, os objetivos foram traçados em forma de perguntas, uma vez que o objetivo da pesquisa é a problematização por meio de questões para discussão. Assim, elaboramos os seguintes questionamentos: Quais as possibilidades de a gestão escolar democrática contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos no contexto escolar? Quais as instâncias de participação na escola, tendo por base o que postulam os dispositivos legais que regem a Educação Básica? Os gestores escolares, dentro de uma perspectiva da gestão democrática, têm de fato propiciado espaços e tempos que possibilitem a participação e a emancipação da comunidade educativa?

A segunda etapa, a qual Gil (2008) denomina como categorização dos dados, é aquela em que o pesquisador fará uma leitura mais profunda, de maneira



a contrastar as categorias previamente definidas com o referencial teórico. “É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados” (GIL, 2008, p. 134). Esta etapa é descrita também por Bardin (2008) como exploração do material.

A terceira fase – interpretação dos dados – consiste em realizar um “esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constantes retomadas às anotações de campo e ao campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais” (GIL, 2008, p. 134). Trata-se, portanto, do momento em que o pesquisador transcende a simples descrição, buscando acrescentar novos questionamentos, os quais poderão servir, inclusive, para estudos futuros.

A quarta e última fase é a de elaboração do relatório, ou seja, a redação do texto. Nesta parte da pesquisa, não podemos perder de vista, segundo Gil (2008, p. 135), quatro elementos fundamentais, que são “a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade”. Assim, podemos notar que o método científico é mais ou menos eficiente quanto maior ou menor riqueza de realidade nos trouxerem os fatos. A realidade, porém, é um processo de apropriação “crítica, de interpretação e avaliação dos fatos. E esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico [...] capaz de descobrir, explicar e motivar” (KOSIK, 1976, p. 45).



## **O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRESSUPOSTOS CENTRAIS**

O princípio da gestão democrática está previsto na Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1988). Garante a gestão democrática do ensino, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Segundo Veiga:

Gestão democrática é um princípio consagrado pela constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. (VEIGA, 1995, p. 17)

A partir do exposto na Constituição Federal, outros dispositivos que orientam a ação educativa na Educação Básica reafirmam tal princípio. O artigo 3º da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) repete o artigo 206<sup>4</sup> da Constituição Federal, estabelecendo que, entre os princípios que deverão nortear o ensino no nosso país, encontra-se a “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). No artigo 14 dessa Lei consta que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), em seu artigo 43, também preveem a gestão democrática por meio de dispositivos legais da própria escola, como o Regimento Escolar e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Este, deve representar mais do que um documento, “sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (BRASIL, 2010).

Gadotti (2013) supõe a gestão democrática como um sistema descentralizado, com metas e objetivos claros, “visando à democratização do acesso e da gestão e à construção de uma nova qualidade de ensino”, sem a necessidade de que se tenha que passar por incontáveis instâncias intermediárias de poder. O autor aponta três fatores indispensáveis a uma administração descentralizada do ensino: a) comunicação direta entre as escolas e sua comunidade, coroando-se como local privilegiado de experimentação político-pedagógica; b) autonomia da escola; e c) avaliação permanente do desempenho escolar, num sentido emancipatório, não *standardizado*, mas envolvendo a comunidade interna, externa e o poder público. De fato, somente a própria escola conhece a comunidade na qual se insere, podendo levar em conta suas peculiaridades étnicas e culturais.

Nesta perspectiva, Freire (2001) adverte que a gestão democrática é ato político que deve ser organizado coletivamente, dialogicamente, com o propósito de desenvolver ações que propiciem qualidade na escola.

Entendemos que a gestão democrática passa necessariamente por dois

---

<sup>4</sup> “Art. 206: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988)



momentos: discursos e práticas. No primeiro momento, o discurso ganha forma, reflexão, debate, crítica em sua emancipação teórica. Somente num segundo estágio passamos a vivenciar práticas democráticas de gestão humanizadora na educação. Ou seja, discursos são muitos, mas nem todos têm coragem de traduzir em práticas democráticas estes discursos.

Nossa educação e formação de gestores escolares precisa considerar o desenvolvimento de práticas educativas que levem a ações democráticas humanizadoras, no sentido do desenvolvimento integral do estudante. E quando nos referimos ao termo “integral”, aludimos ao que explicam Fossatti e Hengemülle (2006), os quais conceituam a formação integral como aquela que acentua o desenvolvimento de valores em todas as dimensões do ser humano. Dando um passo mais à frente, os autores sugerem que é necessário alcançar a educação integradora, ou seja, uma promoção do convívio harmonioso dessas dimensões na vida da pessoa.



## **A GESTÃO DA ESCOLA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**

A qualidade da educação, de acordo com Lück (2009), passa pela competência de seus profissionais. Segundo a autora, estes devem proporcionar não somente aos alunos, mas também à sociedade como um todo, experiências formativas e educacionais que sejam capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado e tecnológico. Este mundo apresenta-se orientado por um conjunto cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação. Neste contexto,

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LUCK, 2009, p.22).

Em uma perspectiva democrática, a gestão da escola compreende a participação de todos aqueles que compõe a comunidade educativa, a saber: os profissionais que atuam na Direção da escola, na vice-direção, na supervisão

escolar, na orientação educacional, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os estudantes e seus pais ou responsáveis.

Contudo, quem responde diretamente por tal gestão são aqueles que exercem a função direção e vice-direção da escola, sendo assessorados pelos profissionais que atuam na Secretaria da Escola, na Supervisão Escolar e na Orientação Educacional. Cada um destes profissionais possui atribuições específicas, mas que se encontram inter-relacionadas no contexto da gestão da escola, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Equipe de Gestão da Escola: Funções e atribuições

Função	Atribuições
Direção	Organização e gerenciamento da escola: Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
Vice-direção	Co-liderança na atuação articulada de influência sobre os destinos da escola e seu trabalho, de forma planejada e intercomplementar.
Supervisão Escolar	Co-liderança na identificação e análise profunda das limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação.
Orientação Educacional	Co-liderança no trabalho de desenvolvimento pessoal de cada aluno, dando suporte à sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos.
Secretaria	Co-liderança responsável pela documentação escolar dos alunos, pela qual poderão evoluir em sua caminhada escolar. Cabe à secretaria escolar integrar informações de várias fontes internas da escola como também de fontes externas, tais como correspondências e documentos legais.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Luck (2009).

Como vimos, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados membros participantes da equipe gestora. De acordo com o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão engloba ainda a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo. Dessa maneira, todos contribuirão para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos. Há



ainda outras instâncias ou órgãos colegiados que devem participar ativamente da gestão genuinamente democrática, como veremos a seguir.

É importante destacar o que é, em sua capilaridade, a gestão escolar democrática. A tessitura de muitos atores não pode excluir aquele momento em que a direção, uma vez ouvidas as diversas partes, precisa tomar decisões e “bater o martelo” para que o processo avance. Chega um momento em que é preciso fazer os encaminhamentos e responder aos processos de gestão junto a instâncias superiores, como os órgãos governamentais, por exemplo. Muitas vezes confunde-se gestão democrática com a falta de iniciativa e com a postergação da tomada de decisão. Neste sentido, autores da área da Administração, como Falconi (2009) e Poter (1999) dirão que o gestor precisa fazer acontecer, articulando o conhecimento a uma capacidade analítica, o que vai exigir aperfeiçoamento constante.

## AS INSTÂNCIAS OU ÓRGÃOS COLEGIADOS

As instâncias ou órgãos colegiados são organizações compostas por representantes da comunidade educativa cuja principal finalidade é garantir a gestão democrática neste contexto, por meio da participação e da tomada de decisões coletivamente. Lück (2006, p. 66) assevera que:

Um órgão colegiado escolar constitui-se um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. Em sua atuação, cabe-lhe resgatar valores e cultura, considerando aspectos socioeconômicos, de modo a contribuir para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades educacionais, de forma global.

Participar implica na possibilidade de influir nas decisões, controlando-as, e como os representantes que compõe tais organizações são conhecedores das especificidades da realidade local (e de suas necessidades), devem apresentar propostas e discuti-las, ao contrário de, verticalmente, *aprovar* ou *não aprovar* determinado item da pauta em uma reunião. Passamos a apresentação de cada um dos órgãos colegiados, a saber: Grêmios Estudantis, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Conselho Escolar. Antes disso, porém, faremos uma breve incursão aos Conselhos escolares.



## Conselhos escolares

Os conselhos escolares são o resultado de políticas educacionais para a Educação Básica, voltadas a programas de gestão democrática com o intuito de fortalecer a participação popular e a formação da cidadania. Políticas educacionais, portanto, como a dos conselhos escolares, consistem em “ações do governo federal no que se refere à gestão e às concepções político-pedagógicas que irão nortear estas ações” (DOURADO, 2007, p. 923). Com relação aos Conselhos Escolares como espaço de participação, a Lei n. 13.990/12 (Artigo 41 e 42) prevê que estes<sup>5</sup>, resguardados os princípios constitucionais, têm funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras. Entre outras competências, deve elaborar seu próprio regimento, prestar contas sobre a movimentação financeira e divulgá-la, discutir o regimento escolar junto à direção e analisar os resultados da avaliação interna e externa, propondo melhorias para o desempenho da escola.

Gadotti (2013) adverte que os conselhos escolares tendem a fracassar se instituídos somente como uma medida burocrática e isolada. É necessário que estes órgãos visem, de fato, a democratização das decisões. Neste plano, sugere a autonomia para os movimentos sociais; abertura de canais de participação pela administração e a transparência administrativa, ou seja, democratização das informações. Cada conselho possui suas peculiaridades e regulamentação própria, de acordo com o tamanho do município e da escola, mas normalmente estes se constituem com uma representação de 50% de funcionários da escola e 50% de membros da comunidade local. Os encontros geralmente têm a periodicidade bimestral.

Para que os conselheiros escolares possam melhor desempenhar sua função, estados brasileiros já contam com alguns instrumentos à disposição para sua formação. Um exemplo são os cursos de formação para Conselheiros Escolares, de formato *on-line*, mantidos pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Os cursos destinam-se aos profissionais técnicos da educação, da Secretaria Estadual, Centros Regionais de Educação e/ou Secretarias Municipais de Educação (e não diretamente às pessoas da comunidade escolar que integram os conselhos), como curso de extensão universitária, tendo como principal objetivo promover ações

---

<sup>5</sup> Reafirmados no novo Plano Nacional de Educação (PNE) [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014].



direcionadas aos conselhos escolares para formação e atualização dos conhecimentos necessários à implementação e consolidação do Programa. Estes funcionários do setor público, por sua vez, são responsáveis por multiplicar aos demais representantes da comunidade escolar o que aprenderam.

Neste sentido, o conselho escolar é um espaço de mediação entre a escola e a comunidade, em uma cultura dos direitos humanos, já que sua composição contempla docentes, servidores do quadro geral, representantes dos pais ou responsáveis e também discentes.

Para que este colegiado cumpra com seu papel é necessário que seus componentes consigam, de fato, exercer a cidadania enquanto “sujeitos dialógicos, que conseguem enfrentar-se a si mesmos para aprender e buscar, recusando-se a aceitar a condição de mero objeto” (FREIRE, 1987, p. 23). Desta forma, amplia-se o papel deste órgão, que poderá estendê-lo a toda a escola, já que todos serão considerados no momento da tomada de decisões e não somente os representantes, evitando-se assim que o espaço democrático se torne lugar da hegemonia de pequenos grupos, quando resta aos conselheiros somente aprovar ou não aprovar o que determina a direção da escola, como definir o preço do cachorro-quente que será vendido durante a Festa Junina.

Mediante o exposto no decorrer deste texto, considerando especialmente o princípio da gestão democrática e as instâncias colegiadas na escola, queremos enfatizar que uma cultura de direitos humanos pressupõe o exercício da democracia e da cidadania, a consciência e a prática da igualdade de direitos e deveres. No entender de Lück (2009, p. 69-70), uma escola democrática

[...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

Na construção de uma agenda educativa que possa mobilizar, no sentido de uma ação humana transformadora, Teodoro (2011, p. 137) aponta três pontos de partida: a) o primeiro diz respeito à condição de igualdade, no sentido de que “todos somos cidadãos do mesmo mundo”, lutando pelo bem-estar e que para isso torna-se necessário lutar contra todos os tipos de injustiça e de exclusão; b) o segundo,



ainda relacionado com a questão da igualdade, mas como princípio de reconhecimento das diferenças, que o autor denomina o antídoto do medo do outro, remete à igualdade de oportunidades; c) o terceiro e último ponto é a escola de excelência para todos, na qual não se dicotomiza a pedagogia da performance.

Em pesquisa recente, Martins (2015) abordou os conselhos escolares como ferramentas de gestão democrática. Após ouvir os membros dos Conselhos de 32 escolas municipais de Educação Infantil de uma cidade do Sul do Brasil, a autora concluiu que há situações que extrapolam o campo técnico. É necessário avançar ao campo das relações, a “um ambiente participativo da comunidade envolvida na gestão da escola, onde todos os envolvidos participem não só no funcionamento da instituição, mas no planejamento das ações”. Segundo a autora, essa participação esperada é essencial para o alcance dos objetivos políticos e sociais, já que este planejamento resulta de uma produção coletiva, contemplando vários pontos de vista.



### *Grêmios Estudantis*

O Grêmio Estudantil é o órgão de representação dos estudantes da escola e tem como principal finalidade a representação dos interesses estudantis coletivos. Dessa forma, é uma

Entidade que representa o conjunto dos estudantes de uma escola e possibilita a discussão sobre seus problemas e desafios, gerais ou específicos. Cabe ao Grêmio desenvolver as lutas locais e promover a integração dos estudantes através de atividades culturais e acadêmicas. Representa os estudantes de cada escola nos fóruns gerais do movimento estudantil secundarista e promove o diálogo com as entidades gerais (União Estadual e UBES). Realizam eleições anuais e também assembleias gerais. (GRÊMIO LIVRE- SENADO FEDERAL, s/d, p.13).

A constituição desse órgão, enquanto uma das instâncias colegiadas na perspectiva de uma gestão democrática, está assegurada na Lei nº 7398, de 4 de novembro de 1985, a qual estabelece em seu artigo 1º que “[...] fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. Cada Grêmio Estudantil possui um estatuto que é documento que define seu modo de funcionamento.

Os passos a serem observados para a constituição de um Grêmio Estudantil são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Passos para a constituição de um Grêmio Estudantil

Passos para a constituição de um Grêmio Estudantil	
1º passo – A comissão pró-grêmio	Grupo que coordenará o processo de fundação do Grêmio Estudantil, responsável pela elaboração de uma proposta de Estatuto e pela convocação da Assembleia Geral que vai fundar o grêmio da escola.
2º passo – A Assembleia Geral	Todos os alunos são convocados por meio de cartazes e avisos em sala de aula. Na Assembleia Geral, decidem-se o nome do Grêmio, o período de campanhas das chapas, a data das eleições e aprova-se o Estatuto. Também se definem os membros da Comissão Eleitoral.
3º passo – A Comissão Eleitoral	A Comissão Eleitoral deve redigir o edital da eleição com as regras do processo. Divulga o Edital, disponibiliza formulários e recebe as inscrições. Promove debates entre as chapas, abertos a todos os alunos.
4º passo – As chapas e as campanhas	Os alunos se reúnem e formam as chapas que concorrerão. Devem apresentar e divulgar suas propostas para o ano de gestão no Grêmio Estudantil, participar dos debates e conversar com o maior número possível de estudantes.
5º passo – A eleição	A Comissão Eleitoral organiza a eleição, prepara as listas de votação, lacra as urnas juntamente com dois representantes de cada chapa e dá início à votação. Finalizada a votação, a contagem será feita pelos representantes da comissão, acompanhados de dois representantes de cada chapa e, eventualmente (caso os estudantes vejam necessidade), dos coordenadores pedagógicos da escola. No final da apuração, a Comissão Eleitoral deve fazer uma Ata de Eleição para divulgar os resultados, afixando-a em locais de fácil visibilidade na escola.
6º passo – A posse	A Comissão Eleitoral organiza a cerimônia de posse da diretoria do Grêmio, que deverá iniciar os trabalhos e cumprir com o que foi prometido durante a campanha eleitoral. A Comissão também deverá comunicar às entidades estudantis da rede da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) sobre a eleição do grêmio.

Fonte: Elaborado a partir de GRÊMIO LIVRE-SENADOFEDERAL (Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385450/Gremio%20Livre.pdf?sequence=>>).

### *Associação de pais, mestres e funcionários*

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) se constitui como pessoa jurídica de direito privado, sendo um órgão de representação dos pais, professores e funcionários da escola. Possui um estatuto próprio que rege seu modo de atuação. A APM não pode ser confundida com os Conselhos Escolares, pois enquanto uma organização administrativa seus representantes são registrados em cartório, devendo ao final de cada ano realizar relatórios de prestação de contas



dos recursos utilizados.

Com estes atores estaríamos garantindo uma gestão democrática? A simples inclusão destes garantiria os princípios de tal gestão? Como preparamos os conselhos, os pais, os grêmios para a efetiva participação na gestão democrática? É preciso muito cuidado e crítica para não cair na falsa ilusão de que tendo garantida a participação representativa estaremos fazendo gestão democrática. Muito mais do que cumprir com preceitos legais necessita-se da formação, da conscientização, da cultura da participação efetiva destes atores para a construção de uma gestão que resulte em boas práticas de gestão. De acordo com Martins (2015, p. 110), “a escola, genuinamente lugar de aprender a fazer, acolhe mais este desafio: tornar indivíduos capacitados e empoderados para agir, constituídos culturalmente de acordo com seus princípios para o bem comum”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do processo democrático da educação brasileira tem passado por avanços e retrocessos. No sentido de maior participação do cidadão, a Constituição de 1988, garante a gestão democrática da escola pública, a partir de eleições diretas de diretores e a formação de Associações de Pais e Mestres, Conselhos Escolares e Agremiações Estudantis.

O diálogo, potencializador da reflexão, do debate, da criticidade, do discernimento e da tomada de decisões é uma maneira ímpar de avanço nos processos democráticos, contribuindo para a construção da “humanidade do ser humano” (SOUZA, 2002, p. 154). É preciso, pois, deixar de lado a cultura do silêncio e partir para o diálogo, para a participação efetiva, em uma verdadeira cultura dos direitos humanos, de maneira que a DHUH e demais dispositivos que tematizam os direitos humanos deixe de ser somente um tratado bonito, no papel, e se concretize verdadeiramente, na prática.

Os discursos são otimistas, contudo, as práticas mostram que ainda temos um longo caminho a percorrer na efetiva gestão escolar democrática envolvendo ativamente seus atores. Educar e formar para a efetiva participação destes atores constitui-se em mais um dos desafios da escola contemporânea. De acordo com Sacristán (1999), democratização supõe participação, que supõe autonomia. Assim, precisamos educar para a autonomia, para a responsabilidade social e para a participação, o que se alcança não somente por meio do acolhimento, mas, principalmente pelo incentivo da autonomia criadora e responsável, em uma educação de excelência.



## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11.183, de 5 de outubro de 2005. **Dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11183-5-outubro-2005-538746-publicacaooriginal-35331-pl.html>>. Acesso em: 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109743/decreto-5622-05>>. Acesso em: 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 7.398/85**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7398-4-novembro-1985-367927-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 30 dez.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. **Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO)**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc. Campinas**: v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100>>. Acesso em: 30 dez.2017.

FALCONI, Vicente. **O verdadeiro poder**: práticas de gestão que conduzem a resultados revolucionários. Minas Gerais: INDG, 2009.

FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes Antônio. **Ensinar a bem viver**. Canoas, Brasil: Unilasalle, 2011.



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726a\\_a2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a_a2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÊMIO LIVRE. Senado Federal. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385450/Gremio%20Livre.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 30 dez.2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Gisele Bervig. **Gestão democrática na educação infantil: qual o lugar dos Conselhos Escolares?** Dissertação (Mestrado em Educação). 127 f. Canoas: Unilasalle, 2016. Disponível em: <<http://unilasalle.edu.br/.../Disserta%C3.../Gisele%20Martins.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série Cadernos de Gestão, v. 2. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PIN, Silvana Aparecida. **Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire**. Frederico Westphalen: Litografia Pluma, 2014.

PORTER, Michael E. **Competição: estratégias competitivas essenciais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, João Francisco. **Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Biblioteca freireana; v. 3. São Paulo: Cortez, 2002.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papirus, 2005.



## A MÚSICA E APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

Diandra Tábata Nunes Lima<sup>1</sup>  
Mônica Gonçalves da Silva<sup>2</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência financiadora: Não contou com financiamento

### Resumo

A música proporciona à criança desenvolvimento integral e estimula sua interação social. Se utilizada adequadamente, pode ser uma ferramenta auxiliar na alfabetização, pois estimula o aprendizado e o desenvolvimento integral do ser humano. O presente artigo tem como tema a música na alfabetização. O objetivo deste trabalho consiste em discutir como a música pode ser uma facilitadora do processo de alfabetização. Para tal, foi feito um estudo de revisão de literatura com abordagem qualitativa. Os resultados apontam para a música como potencializadora dos seguintes aspectos: a) aprendizado da leitura e da escrita; b) processos físicos, psíquicos e mentais da alfabetização; c) autonomia no ato de ler o texto e o contexto. Concluimos que a música é um excelente recurso que pode ser utilizado na fase da alfabetização, pois representa uma fonte de estímulos no processo educativo. Não se trata somente de um instrumento de alfabetização, porque a música é um excelente instrumento de cidadania.

**Palavras-chave:** Música, Alfabetização, Aprendizagem, Autonomia.

### INTRODUÇÃO

O período de alfabetização é uma fase maravilhosa, a cada dia os educandos avançam em sua aprendizagem e sentem-se mais realizados por isso. É um momento mágico, no qual os educadores são os mediadores e os responsáveis em levar metodologias atualizadas e instigantes para que os educandos se sintam mais confiantes e preparados para aprender a ler e escrever. A música é uma dinâmica muito interessante e pode ser certamente trabalhada nesta fase de alfabetização através do canto, da dança, do trabalho com as letras

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle –Unilasalle.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle –Unilasalle.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e Colaboradora do PPGEduc da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos



das músicas, chamando a atenção das crianças para a leitura das mesmas, significando o que estão lendo. Assim darão sentido às palavras e poderão despertar maior interesse para a leitura e escrita das palavras e frases, de maneira mais natural e espontânea, sem esquecer da alegria em estar aprendendo cantando, expressando-se oralmente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) "A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimento expressivo entre o som e o silêncio" (BRASIL, 1998, p. 45). Desta forma, a música constitui um sistema de comunicação e expressão.

O uso da música na alfabetização é de extrema importância, trabalhando os conceitos de linguagem de forma lúdica, proporcionando momentos de fantasia e tornando a aprendizagem prazerosa. Segundo Lima (2012), a música contribui na formação completa do indivíduo, integrando aspectos culturais, sociais e motores. A música proporciona que o indivíduo se desenvolva integralmente, conhecendo e valorizando a cultura, desenvolvendo a sociabilidade e capacidade de expressão e cooperação. Também trabalha com simultaneidade de movimentos, auxiliando o desenvolvimento motor.

A música faz bem à autoestima da criança, pois, através dela expressa emoções e sentimentos. Todos esses fatores levam a uma alfabetização segura, uma vez que desenvolvem habilidades motoras, verbais e de raciocínio. Segundo Lima (2012, p. 3), "a música faz bem para a autoestima do estudante, já que alimenta a criação". Entretanto, o autor percebeu que a música é pouco utilizada nas escolas para esta intenção, sendo abordada geralmente como recreação, datas festivas ou, talvez, inconscientemente, também seja utilizada como recurso complementar dos conteúdos, ou acompanhamento de atividades regulares, como hora do lanche, saída da escola e etc.

Nesse sentido, é fundamental que se destaque a importância de se trabalhar com música nas escolas, para contribuir com metodologias que abrangem o processo de ensino e aprendizagem, pois a música está presente na vida da criança e na escola isso não é diferente. Cabe ao professor trabalhar esse tipo de arte em sala de aula.

A alfabetização é um processo no qual o aluno aprende a ler, escrever, realizar cálculos e se socializar. A música torna-se uma forma lúdica que facilita a compreensão dos códigos gestuais e motores, auxiliando na construção dos saberes. O processo de alfabetização não é apenas ensinar a decodificar a escrita, é antes de tudo promover o desenvolvimento humano e formar pessoas para atuar no mundo, porque a aprendizagem deve ser prazerosa e ocorrer em meio a um



clima agradável e propício à aquisição e construção de conhecimento. Cuberes (1997) considera que a alfabetização envolve o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, promove a socialização, já que possibilita novas trocas simbólicas com outros indivíduos.

Sabendo que há escolas e professores que preparam aulas que não despertam o interesse dos alunos, ocasionando a falta de atenção e um aprendizado mecânico, pretendemos identificar, neste artigo, como a música pode ser uma facilitadora do processo de alfabetização. A música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem. Portanto, como destaca Snyders (1994, p. 14), poderá “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente”.

A música, como qualquer outra arte, segue historicamente o desenvolvimento da humanidade. Brécia (2003) afirma que a música está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos. Apesar disso, com o passar do tempo e com a transformação no espaço geográfico o homem tornou-se civilizado descobrindo a linguagem e a escrita, entretanto, a música faz parte de seu contexto histórico na modernidade e na contemporaneidade. Neste sentido, Faria (2001) afirma que, para a aprendizagem da música, é muito importante o aluno conviver com ela desde muito pequeno. A música, quando bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, criatividade e outras competências, por isso, deve-se aproveitar este recurso educacional dentro das salas de aula.

A música é arte e traz mudanças internas que levam ao crescimento do sujeito. Explora a criatividade, a poesia, a inspiração e a sensibilidade. Compete aos professores organizar as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os estudantes construam conhecimento crítico, prazeroso e sensível, que seja além da experiência de jogos musicais. É necessário que os educadores tenham um bom planejamento para integrar a música em suas aulas, utilizando ritmos, sons, melodias e explorando as linguagens da música, que podem ganhar corpo no movimento rítmico do pulsar e das expressões das crianças (FARIA, 2001).

Neste contexto, o presente artigo tem como tema a música na alfabetização. O objetivo deste trabalho consiste em discutir como a música pode ser uma facilitadora do processo de alfabetização. Para tal, foi feita uma revisão de literatura com abordagem qualitativa sobre o tema. Os resultados apontam para a música



como potencializadora dos seguintes aspectos: a) aprendizado da leitura e a escrita; b) processos físicos, psíquicos e mentais da alfabetização; c) autonomia no ato de ler o texto e o contexto. Concluimos que a música é um excelente recurso que pode ser utilizado na fase da alfabetização, pois representa uma fonte de estímulos no processo educativo.

A arquitetura da pesquisa segue a seguinte estrutura: após esta introdução, apresentamos os percursos metodológicos e, na sequência, a fundamentação teórica dividida em três temas: a música, a alfabetização e a música no processo de alfabetização. Após, consta a análise e discussão dos achados à luz da teoria e, fechando o estudo, as considerações finais.

## METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se como revisão de literatura com abordagem qualitativa, pois ela se caracteriza por uma atitude interpretativa e compreensiva dos horizontes da música como recurso facilitador no processo de alfabetização. Por meio desta abordagem subjetiva, mostramos a importância de trabalhar com esse recurso, pois o mesmo promove interação, motivação e cria uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída. Também pode ser utilizada como recurso didático de aprendizagem. Na última edição de seu livro, Denzin e Lincoln (2005a, p. 3) apresentam uma definição inicial e genérica de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Sendo assim, a abordagem qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números) e parte da noção da construção social das realidades em estudo. A coleta de dados ocorreu por meio de revisão de literatura concernente ao tema, seguindo as orientações de Gil (2008). Esta ocorreu basicamente em três materiais: a) livros, retirados em biblioteca de uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no do Sul e exemplares do acervo pessoal da autora-pesquisadora e de sua orientadora; b) artigos científicos de revistas indexadas e alocadas na plataforma Google acadêmico; c) Legislação vigente



da área educacional, quando se constatou a necessidade de seu uso.

A análise dos dados também recorreu às orientações de Gil (2008) e foi realizada, basicamente, em quatro etapas: a) organização do material e das fontes de busca; b) leitura flutuante, selecionando material pertinente; c) definição da estrutura da pesquisa; c) realização das inferências e registro das mesmas, com a redação do artigo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico está destinado ao registro do referencial teórico da pesquisa, fundamentando as inferências que serão trazidas na seção da análise e discussão dos dados.

## A MÚSICA, OS SONS E RITMOS

A música está presente em diversas situações da vida. Onde há música, o ambiente é alegre, descontraído, harmonioso, capaz de proporcionar o aprendizado. A música constitui-se uma importante fonte de estímulos, equilíbrio emocional e felicidade, apresentando-se como instrumento relevante para o desenvolvimento da criança. A família é a primeira instituição a apresentar a música para as crianças. Inicialmente, através de canções de ninar, as canções folclóricas e até mesmo com o repertório de que a família costuma fazer uso. Granja (2006, p. 66) explica:

[...] cantar um simples “parabéns a você”, juntamente com outras pessoas, requer habilidades de escuta notáveis que ocorrem de maneira quase inconsciente: a busca de uma totalidade comum, a coordenação dos ritmos, a articulação entre a palavra e a melodia.

Para Brito (2003), quando se canta coletivamente, desenvolve-se também “aspectos da personalidade como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade”. No mesmo sentido versa o entendimento de Silva (2010), o qual expõe que a criança é capaz de sentir os ritmos, os sons e os movimentos ainda na fase intrauterina. Após seu nascimento, vivencia inúmeras experiências através das possibilidades que surgem no decorrer de seu desenvolvimento ao deparar-se com diversos objetos, ruídos e variadas situações. De acordo com a teoria de Weigel (1988, p. 10):

A música é composta por som (vibrações audíveis e regulares de corpos



elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pendulo do relógio; as vibrações irregulares são denominadas ruídos), ritmo (é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos), melodia (é a sucessão rítmica e bem ordenada de sons) e harmonia (é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons).

Através do som, do ritmo, da melodia e da harmonia que compõem a música é possível desenvolver nos alunos em processo de alfabetização variadas vivências que acionam a criatividade, imaginação, espontaneidade, atenção, percepção, estimulando assim sua concentração e memória. Estas são fundamentais nesta fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Jeandot (1997), o som retém a atenção da criança e o contato com objetos que produzem sons desperta interação com o mundo sonoro. Desde o nascimento, a música contribuirá no desenvolvimento da criança e sua compreensão de mundo.

Já na escola, as músicas mais utilizadas são canções folclóricas, cantigas de roda e parlendas, pois são lúdicas e de fácil memorização e incentivam a expressão corporal. O ideal é apresentar às crianças uma variedade de gêneros, estilos e ritmos diferentes. O processo de aprendizagem envolve cantar, dizer rimas, bater palmas, movimentar-se e tais experiências lúdicas auxiliam no processo educacional. Por meio da música, todos são capazes de aprender através de uma experiência prazerosa.

Na verdade, a música não é apenas entretenimento, deleite, convite ao devaneio. É também fonte de crescimento espiritual, enriquecimento da sensibilidade e fortalecimento do ego, condições fundamentais para a realização plena do ser humano na sua trajetória de vida (BRÉSCIA, 2003, p. 29).

As atividades que envolvem a música são muito importantes para a criança, pois desenvolvem a coordenação motora, memória, socialização e são fatores que colaboram no processo de aquisição de leitura e escrita. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 80) é destacado que:

[...] aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica, desenvolver capacidades, habilidades e competências em música.

Dessa forma, pode-se dizer que a música favorece a socialização, atrai, envolve os estudantes e aumenta a sua capacidade de concentração. Neste sentido, Bréscia (2003, p. 41) explica que “a investigação científica dos aspectos e psicológicos ligados à música é tão antiga quanto às origens da psicologia como ciência”. Portanto, nota-se que esse recurso não pode ser abordado apenas como



elemento recreativo, há muito que se explorar de suas propriedades. Trabalhar apresentando aos educandos canções, parlendas ou poesias, pode fazê-los “ler” antes de dominar propriamente a leitura.

Gainza (1988, p. 119) diz que “linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. O vento que assobia, o som das gotas de chuva caindo sobre o telhado, o trovão que amedronta. Tudo isso são sons. Para que essa matéria-prima se transforme em música, é preciso que a inteligência e a sensibilidade das pessoas a reinvente. O ser humano organiza os sons, dando-lhes um ritmo, regulando sua duração e sua intensidade, combinando-os em infinitas variações e, assim, faz arte, cria música.

Desenvolver a musicalidade na sala de aula, portanto, e torná-la uma ferramenta de aprendizagem presente é muito importante para que as crianças possam se apropriar do sistema representativo da linguagem musical.

## O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para Lima (1986) a alfabetização de crianças tem início quando elas começam a pegar, ouvir, falar, combinar e experimentar objetos. Em seguida, iniciam a leitura dos signos gráficos, isto é, as palavras escritas, passando do processo auditivo/oral, para o processo visual/escrito. No processo de alfabetização visual/escrito o educando aprende a ler e a escrever e ao mesmo tempo precisa aprender a interpretar, entender o que está escrevendo ou lendo.

Neste sentido, Paulo Freire (2001) explica que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. E, mesmo após adentrar ao mundo das letras, a criança precisa relacionar o texto ao contexto, ou seja, é necessário entender que a leitura não se dá desvinculada do seu significado, do seu entendimento. Como explica Freire (2001, p. 260) o “ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”.

Para que isso aconteça, o processo de alfabetização deve acontecer de maneira natural, para que o estudante sinta vontade de alfabetizar-se e para isso são necessárias metodologias que o estimulem. Alfabetizar crianças é ensiná-las a ler e escrever e ao mesmo tempo orientá-las para que saibam realizar a interpretação, o entendimento e a reflexão do que estão escrevendo ou lendo. Para ser alfabetizado, o aluno deve ter autoestima, necessita estar bem emocionalmente, ter autoconfiança e segurança, para poder encarar as dificuldades que o processo de alfabetização irá lhe impor (LIMA, 1986). Para Cuberes (1997), pode-se considerar a alfabetização como o início de um



processo contínuo que se prolongará durante anos, no qual os pequenos são inseridos na palavra dita, escrita, lida e na construção do número.

Nos meios sociais alfabetizados, a aprendizagem da língua oral ocorre quase simultaneamente com a aquisição de uma diversidade de conhecimentos sobre a escrita. Isto faz parte de um processo de alfabetização quase natural; em tais casos, de fato, as crianças sabem muitas coisas sobre a leitura e a escrita bastante tempo antes de receber instrução sistemática o formal. Falar, escutar, ler e escrever são habilidades linguístico-cognitivas intimamente relacionadas. (CUBERES, 1997, p. 66 - 67).

É extremamente necessário promover atividades e experiências que estimulem a necessidade da criança aprender a ler e a escrever naturalmente. Com metodologias estimulantes, como a inclusão da música nas atividades cotidianas, a leitura e a escrita poderão ser naturalmente assimiladas. “O educador atento olha o mundo e descobre objetivos importantes na utilização da linguagem musical” (ROSA, 1990, p. 20).

Os alunos também podem aprender com seus colegas e todos podem colaborar para a recíproca alfabetização, por isso, o trabalho em grupo também é importante. Teberosky e Cardoso (1989) propõem que o professor interprete tudo o que a criança produz, especialmente quando essas produções não são convencionais, dando significação desde o começo à aprendizagem. Percebemos, portanto, a alfabetização como um processo dinâmico e não estático, como explica Bolzan (2007, p. 23):

A alfabetização é um processo dinâmico e contínuo e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na cultura.

Neste mesmo sentido caminha o entendimento de Freire e Araújo (2001), quando os autores esclarecem não ser possível realizar uma leitura das palavras separadamente da leitura do mundo, como já referimos. Também Freire (1989, p. 7), explica que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p. 7). A alfabetização, portanto, e o ato de ler, auxiliam o educando a interpretar não somente as letras, o que está escrito textualmente, mas também o contexto que o cerca. De acordo com Jung (2018), a leitura (do mundo e da palavra) pode ser um exercício de autonomia, a qual a autora entende como “forma de crescimento humano, desenvolvimento das potencialidades de pessoas e



grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo” (JUNG, 2018, p. 110).

Consideramos a leitura (crítica, não mecânica), imprescindível ao crescimento humano e ao desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos que levem à sustentabilidade social. Neste sentido, Freire (1989, p. 9) escreveu: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. O autor, portanto, considera a leitura uma forma de escrever ou reescrever o mundo e assim transformá-lo. Consideramos que essa prática consciente é um exercício autêntico de autonomia.

Os educadores devem proporcionar situações de ensino e aprendizagem que estimulem os alunos de forma lúdica e natural para que sejam capazes de fazer suas próprias construções cognitivas, através da compreensão e reflexão das atividades propostas em aula. Estas, por sua vez, precisam respeitar os educandos, o tempo e a vivência de cada um deles, deixando-os ser crianças e levando-os a aprender a partir disso, de forma alegre e espontânea, como o processo de aprendizagem infantil deve ser (BOLZAN, 2007; TEBEROSKY e CARDOSO, 1989).



## **A MÚSICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A música é uma das várias atividades lúdicas que podem ser indicadas para despertar nas crianças a vontade de aprender. É uma forma de comunicação através da dança, do canto e das várias linguagens que a envolvem. É uma mistura de melodia, letra e ritmo muito prazerosa de ser cantada, dançada e ouvida, desperta alegria, além de ser um método animado de trabalhar com os alunos principalmente na fase em que eles aprendem a ler e a escrever e precisam estar se sentindo seguros e à vontade para que a aprendizagem aconteça espontaneamente (YIOGI, 2003).

Rosa (1990) acredita que a música auxilia a desenvolver as relações socioculturais entre as pessoas e que tem um papel fundamental no desenvolvimento psicológico e cultural das crianças. A música provoca sua expressão corporal espontânea e, segundo a autora, quando estimulada, desperta o interesse para outros conhecimentos a partir dos temas que estão descritos em suas letras. Muitas músicas podem ser aproveitadas como temas geradores de aprendizagem. Tanto as cantigas de roda como músicas tradicionais podem desenvolver na criança a vontade de aprender a ler e a escrever. Além disso, segundo explica Rosa (1990), a linguagem musical oferece um importante auxílio

no período pré-alfabetização:

O período preparatório à alfabetização beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes (ROSA, 1990, p. 21).

A música pode ser usada para estimular ainda mais os educandos no período de alfabetização porque é uma maneira de fazer com que aprendam com mais entusiasmo e alegria. Esses aspectos são significativos quando se deseja que o aprendizado aconteça de forma espontânea, respeitando o tempo do aluno, com a mediação do professor, dando oportunidades para que avance no que já sabe, produzindo novos conhecimentos e aprendendo cada vez mais. Segundo Yogi (2003, p. 12):

A Educação Musical é um importante mediador do desenvolvimento da criança nas suas habilidades físicas, mentais, verbais, sociais e emocionais. Uma característica própria da Educação Musical é a “liberdade de criar e adaptar”, mediante a qual as atividades se tornam atraentes aos olhos das crianças que buscam incansavelmente novidades, descobertas e vivências que lhes satisfaçam a curiosidade. Na Educação Musical o próprio corpo da criança é o ponto de partida, sendo a sua voz um precioso instrumento que tem dentro de si.

A escola deve estar sempre atenta às necessidades dos estudantes, colocando-as como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Gainza (1988) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos nos aspectos físico, psíquico e mental. O primeiro, seria oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga. Os benefícios ao aspecto psíquico relacionam-se com a promoção de processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro. O aspecto mental seria beneficiado proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão (GAINZA, 1988).

Assim como a leitura e a escrita são formas de se expressar, a música também é, e a criança se liberta cantando, fica mais à vontade, sente-se mais feliz e animada, por isso uma pode complementar a outra. Metodologicamente existem inúmeras maneiras de encaixar a música nas propostas de ensino e aprendizagem, como por exemplo: no canto, na dança, na poesia, na paródia, no ritmo, na leitura,



na escrita, na meditação, nos exercícios de reflexão e na concentração (YOGI, 2003). Além disso,

Na Educação Musical, os conteúdos podem ser mais bem desenvolvidos em forma de projetos, brincadeiras e jogos, fazendo da aprendizagem escolar uma atividade prazerosa. Isso deve ocorrer paralelamente à formação de hábitos e de regras sociais fundamentais para a convivência na sociedade, tais como respeitar os outros, esperar a vez, saber ouvir, etc. O educador, com a ajuda constante da música, é mediador e estimulador. A criança aprende pela própria ação, mediante observações, tentativas e experiências concretas (YOGI, 2003, p. 14).

A utilização da música, se bem planejada pelo educador, pode ser um ótimo recurso para ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento. Para alcançar seus objetivos Weigel (1988) relata que o professor pode utilizar músicas que envolvem temas como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Existem também canções ligadas a habilidades como análise, síntese, discriminação visual e auditiva e coordenação visomotora que podem ser usadas como recursos relevantes para a aprendizagem.

Através do uso da música como ferramenta no processo de alfabetização o aluno passará a ter compreensão da importância de sua participação e de seu papel na sociedade. As atividades musicais contribuem para que o sujeito aprenda a conviver em sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como o respeito, gentileza, disciplina e aspectos didáticos, com a formação de hábitos específicos voltados a datas comemorativas, higiene, manifestações folclóricas, entre outras (YIOGI, 2003).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste tópico, como já anunciado, passamos às inferências sobre os achados da pesquisa, à luz da teoria.

## **A MÚSICA COMO POTENCIALIZADORA DA VONTADE DE APRENDER A LER E A ESCREVER**

O trabalho em sala de aula com a música é uma proposta que vai além do aspecto motivador, visto que abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança. Na visão de Brécia (2003, p. 60), “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outros trabalhos



linguísticos nas crianças”. Dessa forma, estamos de acordo com o autor, já que, ao inserir a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento facilitador no processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Dessa maneira, estará criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da autoestima e na interação com o outro.

Essa visão é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quando afirmam:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. (BRASIL, 1998, p. 80).

Percebemos que a música e suas propriedades são mais do que elementos recreativos e meros estimulantes, mas sim, fonte global de desenvolvimento do aluno e ferramenta facilitadora na alfabetização e construção de identidade e autonomia. A pesquisa evidenciou, por meio das ideias de Lima (1986), Cuberes (1997), Rosa (1990), Yogi (2003) e Snyders (1994), que o processo de alfabetização é uma das fases mais belas do aprendizado porque é o primeiro passo para o conhecimento de si e da sociedade em que vive, conquistando assim seu espaço na mesma. Dessa forma, nosso entendimento vai ao encontro do que referem os autores, posto que a alfabetização permite que o educando aprenda a ler, escrever, realizar cálculos e muitas outras atividades que são efetivas na vida em sociedade. Trata-se do instrumento de compreensão e realização da comunicação do homem com a sociedade.

Mas também precisamos reconhecer que alguns métodos ainda utilizados estão ultrapassados e não mais despertam nos alunos a magia, o prazer e o encantamento pelo que ainda não foi descoberto. Neste sentido, a música pode contribuir para tornar esses ambientes mais alegres e favoráveis à aprendizagem, afinal Snyders (1994) destaca que a escola deve promover um ensino competente e gerador de alegria.

Yogi (2003, p. 14) pondera que “o educador, por intermédio da música, poderá desenvolver projetos de trabalho de acordo com o interesse e a necessidade de seus alunos”. Nosso entendimento versa no mesmo sentido, porque o professor, ao trazer atividades que envolvam cantigas, parlendas e canções, proporciona experiências importantes para o aluno. Desta maneira, permite que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores



fundamentais também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Na Teberosky e Cardoso (1989, p. 33) a linguagem escrita consiste na “linguagem que se escreve [...], sendo a linguagem que se escreve independente da manifestação gráfica: pode realizar-se de forma escrita ou oral”. Ou seja, trabalhar com textos conhecidos e apreciados pelas crianças facilita a alfabetização. Percebemos, com as autoras citadas, que a combinação de determinadas letras resulta em cada uma das palavras do refrão de uma música conhecida e que é muito mais agradável e interessante do que aprender a ler e escrever palavras isoladas.

### **A MÚSICA COMO POTENCIALIZADORA DOS PROCESSOS FÍSICOS, PSÍQUICOS E MENTAIS DA ALFABETIZAÇÃO**

Através deste estudo, procuramos evidenciar que a música influencia e cria novas estimulações, relações e atitudes diante do desenvolvimento do aluno em fase escolar, no processo de alfabetização, além de desenvolver diversas áreas do conhecimento. De acordo com essa perspectiva, e por meio das ideias de Bréscia (2003) e Gainza (1988), percebemos que a música pode ser imaginada e trabalhada como um universo que mescla a expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que vive. Dessa forma, nos colocamos de acordo com a ideia das autoras, sendo que a música alcança os diferentes aspectos do desenvolvimento humano (físico, psíquico e mental), e pode ser considerada como um agente facilitador do processo de construção de si e de reconhecimento do outro, no mundo em que vive.

Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Para Bréscia (2003, p.81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Assim, podemos concordar que a música, além de uma grande ferramenta educacional, é uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação.

Gainza (1988) afirma que as atividades musicais podem ter objetivos preventivos nos aspectos físico, psíquico e mental. Sendo esses aspectos bem desenvolvidos na infância, maior será a probabilidade de experiências positivas na



escola e, conseqüentemente, nos processos de aquisição da leitura, escrita e raciocínio. Gainza (1988, p. 95) ainda ressalta que “a música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo do homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau”. Portanto, assim como a autora, entendemos que, ao incluir a música no cotidiano escolar, certamente haverá benefícios tanto para professores, quanto para alunos. A partir do momento em que os educandos encontram na música mais uma ferramenta pedagógica, eles se sentirão motivados, alvos de um processo de construção de conhecimento mais lúdico e prazeroso.

Por isso, a importância do professor em enriquecer sua proposta pedagógica com atividades lúdicas, através da música, pois a ludicidade é uma necessidade do ser humano. O desenvolvimento do lúdico auxilia a aprendizagem, além de potencializar nos alunos o trabalho direto com o corpo, a mente e as emoções.

## **A MÚSICA COMO POTENCIALIZADORA DE AUTONOMIA NO ATO DE LER O TEXTO E O CONTEXTO**

Segundo Paulo Freire (1989) a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e também enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do professor dentro de uma educação na qual o seu fazer deve ser vivenciado. Assim, ele se coloca dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o aluno num processo criador, do qual ele é também um sujeito. Dessa forma, entendemos que, se o contexto for significativo, a música como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes no desenvolvimento dos educandos.

Neste estudo, evidenciamos, por meio das ideias de Paulo Freire (1989) que a leitura não deve ser memorizada mecanicamente, mas ser desafiadora que nos ajude a pensar e analisar a realidade em que vivemos. “É preciso que quem sabe, saiba sobre tudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (FREIRE, 1989, p.32). Portanto, ler, escrever, ser alfabetizado, não é simplesmente ter acesso mecânico às letras e palavras, é antes de tudo, compreender o processo que vincula a linguagem e a realidade. E mais, um indivíduo que lê compreende o mundo que o cerca e aguça sua capacidade de questionar, criar hipóteses, argumentar com mais propriedade e confiança, além de potencializar a sua autonomia.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (1998) defendem que a música é uma área fundamental para a construção do indivíduo como um todo: “uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos”. Dessa forma, é muito importante que o educador, por meio da música, direcione sua ação pedagógica alfabetizadora a uma formação crítica e sensibilizada que a música traz ao ser humano. Na mesma linha de raciocínio, os PCN’s (1998, p. 79), destacam que conhecendo e apreciando “músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero”.

Nesse contexto, podemos perceber que trabalhar as canções folclóricas e parlendas que são fonte de regionalismo e ludicidade, resgatam o contexto em que o educando vive e destacam o valor da história social e sua função dentro dela. Desse modo, é indispensável que a música seja instrumento para uma nova concepção de leitura de mundo para o aluno. Uma vez que a alfabetização está em tudo, poderemos levando em consideração o que a criança já traz consigo, principalmente as canções folclóricas cantigas de roda, parlendas, etc.

É essencial que saibamos valorizar a cultura popular em que nosso aluno está inserido e a música é importante para trabalhar temas atuais. Dessa maneira, o aluno desperta o senso crítico, analisando a letra da música. Isto é, poderá ser instigado a relacioná-la com a realidade da sociedade. Como vemos, não se trata somente de um instrumento de alfabetização, porque a música é um excelente instrumento de cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atividades com linguagem musical não são somente oportunidades para o professor fazer recreação, mas quando bem planejadas pelos educadores, são uma forma de representação da vida da criança. Nessas condições foi possível perceber que a música traz benefícios na fase da alfabetização dos educandos no período da alfabetização, tendo em vista que, através da sua utilização, conteúdos são trabalhados e os alunos despertaram de forma espontânea para o processo da leitura e da escrita, sem que o professor precise forçar esse aprendizado.

Pode-se constatar que a música se constitui num instrumento pedagógico de grande relevância no cotidiano escolar favorecendo o equilíbrio entre corpo e



mente, oportunizando a aprendizagem de forma criativa e participativa dos educandos. Assim, os prepara para a fase de alfabetização e ao mesmo tempo auxiliando neste processo, no qual aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo letras musicais, de maneira espontânea, feliz e divertida. Essa estratégia desenvolve a criatividade, expressividade, imaginação, memória, percepção, aprendendo através das canções escritas, cantadas, lidas e recreadas.

Com a conclusão da pesquisa, podemos perceber, como referimos anteriormente, que a música é mais do que um dispositivo de auxílio à aprendizagem, porque ensina também cidadania. Esperamos, com este estudo, suscitar outras pesquisas na área, que possam trazer mais dados, talvez relatos empíricos de práticas e *cases* na área.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas (org). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: UFSM, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**: proposta para a formação integral da criança, 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CUBERES, Maria Teresa Gonzalez (org.). **Educação infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Denzin, N. and Lincoln, Y. S. (eds.) **The Sage handbook of qualitative research** 3rd. ed. London: Sage, 2005b.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40 f.

FREIRE, Paulo. **A importância de aprender a ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; ARAÚJO, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo:



Summus, 1988.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.** São Paulo: Escrituras, 2006.

JEANDOT, Nocele. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1997.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile.** 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1986.

LIMA, Sonia Regina Albano. **Música na escola.** Educar para crescer. 2012.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para 1ª a 4ª Série.** São Paulo, 1990.

SILVA, Cláudia Andrea Ferreira da. **A linguagem musical na educação infantil.** 2010.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TEBEROSKI e CARDOSO. Ana e Beatriz (orgs.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** São Paulo: UNICAMP - Trajetória Cultural, 1989.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música.** Porto Alegre: Kuarup, 1988.

YOGI, Chizuko. **Aprendendo e brincando com música e com jogos.** Belo Horizonte: Fapi, 2003.



## A PREPARAÇÃO DA CRIANÇA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A PROMOÇÃO DA RESILIÊNCIA

Emanuele Barbosa<sup>1</sup>  
Gisleine Verlang Lourenço<sup>2</sup>  
Paulo Fossatti<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

### Resumo

O ingresso no ensino fundamental pode ser um momento gerador de estresse na criança que, aos seis anos de idade, ainda está em processo de amadurecimento de suas habilidades emocionais e cognitivas. Este pode ser um momento de angústia e medo na criança, em função de todo o imaginário existente sobre a escola. A resiliência, sendo entendida como um conjunto de processos que facilitam o enfrentamento de eventos adversos, pode ser uma das competências necessárias para as crianças ao ingressarem no ensino fundamental. Com isso, o presente trabalho tem como objetivo debater sobre a importância da promoção da resiliência e da preparação das crianças para enfrentar eventos estressores no intuito de minimizar possíveis traumas e complicações no desenvolvimento biopsicossocial. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo do tipo estudo de caso. O caso em estudo se deu a partir da realização do estágio supervisionado, na área da Psicologia Escolar, do curso de Graduação em Psicologia. Através das observações e da revisão bibliográfica foi possível a construção do diagnóstico institucional e a elaboração de um Plano de Intervenção, capaz de dar conta das necessidades apontadas em tal diagnóstico. Finalizando, a pesquisa aponta para três achados. O primeiro é a importância da promoção da resiliência desde a primeira infância, uma vez que o próprio processo de desenvolvimento infantil é um momento de enfrentamento de diversos desafios e eventos estressores. Segundo, o papel fundamental do ambiente escolar como espaço promotor de resiliência. Por fim, a pesquisa bibliográfica realizada também destaca para a importância da resiliência docente neste processo.

<sup>1</sup> Universidade La Salle. Graduanda no curso de Psicologia. Universidade La Salle. (Canoas/RS/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Psicóloga, Mestra em Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Psicoterapeuta com formação em Psicoterapia Psicanalítica, capacitação em Reprodução Assistida e Doutoranda - PPG em Ciências da Saúde: ginecologia e obstetrícia. Docente no curso de Psicologia da Universidade La Salle. (Canoas/RS/Brasil).

<sup>3</sup> Universidade La Salle. Doutor em Educação. Reitor e docente do PPG Edu da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.



**Palavras-chave:** Promoção da Resiliência, Educação Infantil, Atuação Preventiva, Psicologia Escolar.

## INTRODUÇÃO

A Psicologia como profissão teve sua regulamentação no Brasil em 1962, quando foi assinada a Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962) e já percorreu um longo caminho em seu desenvolvimento como ciência. Durante a formação profissional, o Psicólogo precisa conhecer as possibilidades de atuação, bem como aprofundar o conhecimento teórico e prático nas diversas áreas de atuação da Psicologia. Em função disto, os currículos acadêmicos da Graduação em Psicologia são constituídos de forma a propiciar ao estudante a possibilidade de atividades práticas a partir dos Estágios Supervisionados. Na Psicologia Escolar, o estágio pode ser considerado uma atividade privilegiada, uma vez que a relação entre Universidade e Escola possibilita a realização de atividades distintas das realizadas no cotidiano escolar (NETO, DE OLIVEIRA; GUZZO, 2017). Além do aprimoramento do olhar crítico e da escuta aberta, a atividade prática dentro do contexto educacional proporciona ao graduando de Psicologia a oportunidade de vislumbrar a inserção do Psicólogo nesta área.

Com isso, este trabalho visa debater sobre importância da promoção da resiliência e da preparação das crianças para enfrentar eventos estressores no intuito de minimizar possíveis traumas e complicações no desenvolvimento biopsicossocial. O estudo emergiu a partir da realização do estágio, na área da Psicologia Escolar, do curso de Graduação, de uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. De acordo com o Plano de Ensino, a disciplina tem uma abordagem prática de investigação psicológica e o desenvolvimento das competências de análise do campo de atuação da psicologia e seus desafios contemporâneos, além da atenção à saúde e qualidade de vida. Para tanto, o presente artigo, após essa breve introdução, apresenta o referencial teórico seguido da metodologia. Na sequência apresentamos a análise e discussão dos dados, as considerações finais e fecham o estudo as referências utilizadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, com a criação da Lei 11.274 de 2006<sup>2</sup>, a criança passa a ingressar no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade. Segundo Rapoport et al (2008) nesta idade, há a necessidade de uma maior preocupação com a adaptação



da criança na escola pois, devido ao imaginário existente quanto ao ingresso no ensino fundamental, a criança pode experimentar uma mescla de euforia e medo e esse processo adaptativo deve evitar situações que possam desencadear maior estresse na criança. A autora ressalta que mesmo as crianças que frequentaram a pré-escola podem enfrentar dificuldades ao ingressar no ensino fundamental, em função de todas as mudanças que ocorrem. Se esse momento for carregado de muito estresse e ansiedade, pode haver impacto negativo no processo de aprendizagem.

O trabalho de preparação para o ingresso nas séries iniciais pode auxiliar na aquisição de habilidades sociais e resiliência. Com isso, as crianças estarão mais preparadas para lidar com as possíveis dificuldades no ingresso no ensino escolar, diminuindo os riscos de apresentarem problemas de adaptação e aprendizagem.

O conceito de resiliência se origina na metalurgia e na engenharia civil, que o utiliza para descrever a capacidade de um material de retornar à sua forma original após haver sido exposto a uma pressão deformadora (CABRERA, AYA; CANO, 2012). Na Psicologia, segundo Weschenfelder, Fradkine e Yunes, não há um consenso na definição de Resiliência pois essa é "um conjunto de processos de vida que possibilita o enfrentamento de situações de sofrimento com conseqüente fortalecimento, transformação pessoal/coletiva/cultural e superação das adversidades" (2016, p. 2). Segundo Juliano e Yunes (2014), a resiliência é uma competência adquirida durante o desenvolvimento do indivíduo e se dá através da interação entre o sujeito e o meio. Também pensando a Resiliência como um processo, Monroy Cortes e Palacios Cruz (2011) apontam para três possíveis cenários de resposta no processo resiliente: 1. que os indivíduos em risco apresentem uma evolução melhor do que a esperada; 2. que a adaptação positiva se mantenha apesar de experiências estressantes; 3. que o indivíduo possa se recuperar depois de um trauma. Desta forma "o enfoque centrado na resiliência procura identificar e apontar certos processos interativos fundamentais que permitem suportar os mecanismos dissociativos no qual emergem elementos restauradores para o desenvolvimento saudável" (JULIANO; YUNES, 2014, p. 146).

De acordo com Rodriguez Betancourt, GuzmánVerbel e Yela Solanoa (2012), a resiliência está relacionada com a criatividade, uma vez que o foco não está no trauma, mas sim no significado dado pelo indivíduo. Segundo as autoras, isso ocorre através da elaboração simbólica onde fantasias inconscientes emergem gerando um valor subjetivo frente ao evento adverso podendo, em algumas situações, estar vinculadas ao sentimento de desafio e à possibilidade de demonstrar triunfo ou derrota frente ao obstáculo apresentado.



Em pesquisas realizadas sobre a resiliência em crianças, foi identificado que crianças resilientes apresentam características positivas, tais como autonomia, competências sociais, capacidade de solucionar problemas, motivação para o sucesso, autoestima, empatia, senso de humor, criatividade, dentre outras (CABRERA; AYA; CANO, 2012). Sendo assim, promover a resiliência em crianças lhes ajudará a enfrentar as adversidades que enfrentarão ao longo de suas vidas (SANCHEZ-HERNANDEZ; MENDEZ CARRILLO; GARBER, 2016). Os programas de promoção de resiliência precisam estar fundamentados em três estratégias: 1.estratégias orientadas ao risco, prevendo a diminuição de exposição das crianças à eventos estressores; 2.estratégias orientadas à qualidade, com o aumento da quantidade e qualidade de recursos que possam auxiliar no desenvolvimento das crianças; 3.estratégias orientadas a processos, baseadas no fato de que experiências infantis podem aumentar a autoconfiança, desenvolvendo o sentimento de autocontrole (MONROY CORTES; PALACIOS CRUZ, 2011). Segundo Fajardo, Minayo e Moreira (2010), a educação escolar tem um papel fundamental na promoção de resiliência em crianças, uma vez que tem o objetivo de formar indivíduos livres e responsáveis. Além disso, para as autoras,

a promoção da resiliência no âmbito escolar é importante para estabelecer vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos, reafirmando valores e evitando, dessa forma, o isolamento social que leva a outros problemas graves como violência e a discriminação (p. 768)

A escola se torna um ambiente importante na promoção da resiliência “porque articula a pessoa do professor ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2013, p. 217). Para isso, os programas aplicados em contextos escolares precisam estar alicerçados em um ambiente positivo que contribua com desenvolvimento do potencial de seus estudantes (ACEVEDO e RESTREPO, 2012).

As redes de apoio também são apresentadas como importantes no desenvolvimento de condutas resilientes (FAJARDO, MINAYO e MOREIRA, 2013). Como demonstram Romero Barquero e Saavedra Guajardo (2016), as redes de apoio colaboram com a produção de um ambiente positivo que propiciará o desenvolvimento de um indivíduo mais resiliente em função do apoio recebido. Para os autores, as redes são compostas pelo ecossistema familiar, político, econômico, social, educativo e cultural e influenciam diretamente na capacidade do indivíduo de desenvolver uma conduta resiliente.



## METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de cunho qualitativo. De acordo com Gil, a pesquisa qualitativa é um processo que pode ser definido como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (2002, p. 133). Trata-se de um estudo de caso baseado em um relato de observação realizado durante a disciplina Estágio Supervisionado Básico II. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente que investiga um fenômeno dentro do seu contexto e pode ter caráter exploratório, descritivo ou explanatório. Para o autor, a unidade de análise está relacionada com as delimitações das questões iniciais da pesquisa e a definição das estratégias de coleta de dados.

A estratégia utilizada para a inserção no local de realização do estágio teve como base a intervenção psicossocial. A escolha por esse percurso metodológico se dá pela possibilidade de associar pesquisa à prática, além de ter um caráter predominantemente preventivo e buscar a promoção do bem-estar psicossocial (NEIVA, 2010). Ainda, esse método de pesquisa “permeia todo o processo, desde a análise da demanda e o mapeamento das necessidades psicossociais até a etapa final da avaliação e intervenção” (NEIVA, 2010, p. 16). Nesta perspectiva, para que seja realizada uma intervenção psicossocial, se faz necessário primeiramente que o profissional escute as demandas da instituição e realize o Diagnóstico Institucional. A ação ocorreu em uma Escola de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre/RS, contando com uma carga horária de 30 horas de observação, além das supervisões realizadas no ambiente acadêmico.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estágio, como referido, foi realizado em uma Escola de Educação Infantil, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A escola possui 33 anos de existência e foi adquirida há 16 anos pela atual proprietária. Conta com uma equipe de 17 pessoas formada por uma Psicóloga, Pedagogas, Professores formados em Magistério, Educador Assistente, Cozinheira, Nutricionista e Auxiliar de Serviços Gerais. Além das atividades inerentes à Educação Infantil, oferece serviços de Aula de Música, Ballet, Capoeira, Judô e Inglês. O público-alvo da escola são crianças de 0-6 anos de idade.

A escola tem como filosofia o diálogo e compartilhamento de saberes entre crianças e adultos, buscando a formação de um cidadão crítico e consciente. Além



disso, traz em sua missão “Educar através de valores, ensinar a cooperatividade e estimular afetividade”.

Os serviços de psicologia são oferecidos de forma pontual e sob demanda. Isso ocorre porque a Psicóloga responsável é a proprietária e também trabalha na gestão da escola. Segundo ela, pelo envolvimento com outras áreas, não consegue ter um olhar isento para realizar algum tipo de trabalho a nível institucional. Atualmente, não há um atendimento sistematizado ou plano de trabalho em desenvolvimento.

As observações ocorreram duas vezes por semana na parte da tarde. Nos primeiros 30 minutos, foi observada, na recepção da escola, a chegada dos alunos e as interações pais/alunos e pais/escola. No restante do tempo, as atividades observadas foram as aulas de música, de ballet e de capoeira. Após algumas horas de observação passou a ser observada somente a turma do Jardim B, devido a uma demanda aparente de atenção necessária.



## **O DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL**

A instituição apresenta um funcionamento saudável e organizado. Atua de acordo com a sua Missão, que preza pela afetividade tanto com os alunos quanto com os familiares. A questão da afetividade e participação da família na escola foi muito enfatizada pela Psicóloga durante entrevistas realizadas. Para ela, essa é uma Escola Aberta, onde os pais podem circular e participar. A abertura da escola aos pais foi constatada na observação do horário de chegada dos alunos, quando os pais podem acompanhar seus filhos até a porta de sua sala de aula e não somente à porta de entrada da escola. A partir dos momentos de observação, não foi identificada alguma demanda que necessitasse de uma intervenção psicológica na organização da instituição ou com os profissionais que atuam ali.

A evidência de espaço de melhoria se dá na turma do Jardim B em função do processo de transição de escola pelo qual eles passam. Desde as primeiras observações na chegada dos alunos na escola, ficou evidente uma ansiedade por parte dos pais em relação à formatura da turma do Jardim B e a mudança de escola no ano letivo seguinte uma vez que esses alunos passam a ingressar o Ensino Fundamental. Em entrevista com a Psicóloga, foi evidenciado que a ansiedade por parte dos pais ocorre porque os alunos estudam nesta escola desde o berçário. Segundo ela, eles chegam a questioná-la sobre a possibilidade de ser ampliada a oferta dos serviços até o 5º ano do ensino fundamental, para que os alunos não precisem passar por essa transição.

Esse pode ser um momento gerador de angústia e ansiedade vindo de toda a família e requer um olhar mais atento. A psicologia pode atuar na Prevenção Primária no intuito de minimizar futuros problemas relacionados. Segundo Durlak e Wells (1997, *apud* MURTA, 2007), a prevenção pode atuar na aquisição de novas competências, habilidades sociais e práticas educativas parentais saudáveis, podendo ter metas de curto ou longo prazo.

Uma vez que a instituição não tem instituído um programa para a preparação das crianças para a transição, o Plano de Intervenção proposto será diretamente relacionado ao público-alvo da instituição. Busca-se, com isso, além de trabalhar com a turma atual, deixar este plano como ferramenta de trabalho que poderá ser utilizada pela Psicóloga do estabelecimento em turmas futuras.

O diagnóstico institucional só se tornou possível porque a direção da escola acolheu a presença de uma estagiária de Psicologia como uma oportunidade. Deste modo foi possível o trânsito dentro da instituição e a colaboração de todos. Um profissional da Psicologia na escola, junto à equipe gestora, em função do conhecimento teórico e as habilidades de escuta desenvolvidas, contribui para um olhar diferenciado sobre as rotinas da instituição. Isso ocorre porque “todos os contatos que o psicólogo estabelece com a instituição/organização ou comunidade fornecem material importante para o diagnóstico” (NEIVA, 2010, p. 27). Segundo Martinez,

a partir de um sensível processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição significativa ao aprimoramento do funcionamento organizacional (2009, p. 173)

A partir do diagnóstico da necessidade da preparação dos alunos do Jardim B para a transição escolar foi possível desenvolver um Plano de Intervenção. O plano conta com ações estratégicas a serem desenvolvidas no segundo semestre do ano letivo, durante o Estágio Supervisionado Básico III.

## **O PLANO DE INTERVENÇÃO**

O Plano de Intervenção utiliza como base os Programas de Promoção da Resiliência e tem por objetivo fornecer ferramentas que propiciem uma maior capacidade de resiliência aos alunos, para que possam enfrentar a situação de



forma menos conflituosa.

O trabalho de preparação para o ingresso nas séries iniciais pode auxiliar na aquisição de habilidades e resiliência. Neste sentido, os Programas de Promoção da Resiliência podem ser utilizados como ferramenta no auxílio desta preparação. Estes programas que visam a aquisição de competências e promoção de resiliência

deverão ser essencialmente dirigidos para a infância, onde as intervenções podem modelar resultados em fases posteriores de desenvolvimento, tanto por ser um período mais sensível à vulnerabilidades, como de maior plasticidade neurológica e emocional [...] Este é também um período crítico para o desenvolvimento das competências sociais, do autocontrole, do autoconhecimento e da capacidade de reflexão (NEVES, 2017, Pag. 36).

Os encontros serão desenvolvidos de forma em que as crianças possam tratar do assunto de maneira lúdica e divertida. O lúdico foi escolhido porque nesta fase do desenvolvimento, “a brincadeira representa não só a satisfação dos desejos, mas também um triunfo e domínio sobre a realidade frustrante, graças ao processo de projeção dos perigos internos sobre o mundo externo” (EIZIRIK, 2001). Ainda, de acordo com Winnicott “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (1975, p. 80).

Segundo Saccheto et al (2018), a forma como as crianças lidam com os sentimentos na brincadeira contribui para o amadurecimento, influenciando no processo decisório na vida adulta. Além disso, segundo a autora,

uma infância estimulante com brincadeiras apropriadas a cada etapa de desenvolvimento, em um ambiente adequado e motivador, estabelecerá a qualidade de experiências que serão vividas pela criança e contribuirá para a formação de uma personalidade íntegra e completa (p. 34).

Um dos Programas de Promoção da Resiliência criado é o COMIC SUPER-HEROS (CSR), que utiliza os personagens de super-heróis das histórias em quadrinhos como figura central da abordagem. Esse programa parte da análise da história de vida desses super-heróis, onde os superpoderes afloram após algum conflito em suas vidas. Para além de combater vilões, o empoderamento os auxilia a elaborar também os conflitos internos (NEVES, 2017). Cada aluno criará um super-herói para a nova escola, criando a sua aparência, nome e superpoder. Segundo Weschenfelder, Fradkine e Yunes,

essa abordagem aplica de forma positiva a sugestão ou a ideia de “invencibilidade”, na medida em que a criança pode se inspirar no modelo do super-herói e na sua superpotência. O resultado esperado é o



empoderamento psicológico dessa criança e a ideia de que, assim como o super-herói, ela também é dotada de poderes para enfrentar o desafio (2016, p. 2).

O conto de fadas é utilizado tanto na educação infantil, quanto na psicologia clínica infantil. De acordo com Pereira (2013), isso ocorre porque os contos proporcionam à criança uma oportunidade de simbolização, através dos elementos mágicos, levando à resolução de conflitos. Ainda segundo a autora, “os símbolos presentes nos contos de fadas possibilitam o acesso ao inconsciente da criança e, portanto, tocam em pontos importantes, conflituosos e desafiadores e, com isso, um importante recurso para transformá-los” (2013, p. 112).

As histórias em quadrinhos de super-heróis podem atuar da mesma maneira, uma vez que eles também apresentam narrativas simbólicas que podem facilitar esse acesso ao inconsciente das crianças. Além disso, as histórias de super-heróis podem ser utilizadas também na prevenção de conflito em situações de desafio e mudança. Isso ocorre porque “o personagem super-herói pode ser um modelo ou “tutor” de resiliência, pois ele transforma-se e torna-se habilidoso para superar as suas adversidades, transcendendo-as” (WESCHENFELDER, FRADKIN e YUNES, 2016, p. 6).

Como mencionado, as crianças elaboram seus conflitos através do lúdico. Assim, tanto os contos de fadas quanto as histórias em quadrinhos podem funcionar como facilitadores na elaboração de conflitos internos. Sendo assim, cabe ao profissional analisar a situação em que se pretende trabalhar para a escolha da ferramenta que melhor irá auxiliar no sucesso da intervenção.

Se faz importante destacar que a literatura que baseia teoricamente este trabalho aponta também para a importância do papel do professor na educação resiliente. De acordo com Fajardo, Minayo e Moreira, em uma leitura construtivista da relação ensino-aprendizagem, o professor é um ator na promoção da resiliência tanto para os alunos quanto para si mesmo. Em função disso, “a transformação da escola em uma comunidade resiliente exige, sobretudo, um olhar atento do docente, pois ele próprio precisa ir se construindo como uma pessoa que detém esse fator diferencial” (2013, p.220). Os autores ainda destacam que para o desenvolvimento de uma docência resiliente, o professor precisa compreender a importância de sua atuação nesse espaço com “uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando-se, desta forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar” (2010, p.771).

Neste sentido, Acevedo e Restrepo (2012) ressaltam a importância de uma



formação teórico-prática dos professores sobre o tema da resiliência e a importância da resiliência no próprio professor. Para as autoras, professores resilientes facilitam o contato das crianças com sua própria resiliência sendo possível, assim, o desenvolvimento de características como a competência social, resolução de problemas, sentido de identidade pessoal e de futuro, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa consistiu em debater sobre a importância da promoção da resiliência em crianças. Por meio da realização do estágio supervisionado foi possível realizar o diagnóstico institucional, observar o funcionamento saudável da escola e um ponto de melhoria que poderia ser desenvolvido junto aos alunos do Jardim B. Para tal, foi elaborado um Plano de Intervenção que tem como objetivo a promoção da resiliência aos alunos. O estágio supervisionado é fundamental na formação do profissional de Psicologia, pois propicia a possibilidade da integração da teoria com a prática, além do desenvolvimento de habilidades de escuta e diagnóstico, fundamentais para esse profissional.

O diagnóstico institucional é uma ferramenta fundamental para a atuação do profissional de psicologia no ambiente escolar. Isso ocorre porque ele possibilita o levantamento de necessidades e espaços de prevenção e melhoria, a realização da análise das mesmas bem como desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas para cada situação. No presente estudo, através do diagnóstico, foi possível detectar um espaço onde a atuação psicológica poderia beneficiar as crianças da turma do Jardim B da instituição, através de um programa de promoção de resiliência.

Por ser discutida sob diversas óticas nas várias áreas do conhecimento, o estudo sobre a resiliência é importante e ainda se faz necessário. Neste trabalho, a resiliência foi entendida como um conjunto de processos que facilitam o enfrentamento de eventos adversos. A bibliografia estudada destaca a importância da promoção da resiliência na primeira infância, pois ainda que esse seja um momento em que a criança está em desenvolvimento biopsicossocial, seus sistemas adaptativos sofrem ataques ambientais que necessitam de uma resposta adequada para evitar possíveis falhas em suas constituições. Desta forma, a promoção da resiliência pode prevenir danos e promover um processo de desenvolvimento saudável (MONROY CORTES e PALACIOS CRUZ, 2011).



Além disso, a bibliografia destaca também a importância da resiliência no ambiente educacional uma vez que esse é um espaço de estabelecimento de vínculos e sociabilidade, além de ser um espaço de proteção. Por isso, o ambiente escolar precisa ser um espaço seguro e positivo que possibilite aos alunos seu desenvolvimento em toda sua potência. Por fim, outro achado significativo é a importância da resiliência docente para a promoção de um ambiente educacional positivo. Através do desenvolvimento de sua própria resiliência o docente facilita o contato das crianças com sua própria resiliência. O presente estudo apresenta limitações em função da brevidade do estágio. A pesquisa suscita estudos futuros com dados empíricos voltados à participação do docente e da rede de apoio na promoção da resiliência na primeira infância.

## REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Victoria Eugenia; RESTREPO, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. **Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv**, Manizales, v. 10, n. 1, p. 301-319, Jan. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2012000100019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2012000100019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- CABRERA, Victoria Eugenia; AYA, Viviana Lucía; CANO, Andrés Mauricio. Una propuesta antropológica para la comprensión de la resiliencia en niños: las virtudes humanas. **Pers. bioét.**, Chia, v. 16, n. 2, p. 149-164, Dec. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-3122201200200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-3122201200200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecilia de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-773, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, Mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/cielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 Ago. 2018.
- NETO, Walter Mariano de Faria Silva; DE OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. **Psicologia escolar e educacional**, v. 21, n. 3, p. 573-582, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802024.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.
- EIZIRIK, C. L.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, A. M. S. **O Ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JULIANO, Maria Cristina Carvalho; YUNES, Maria Angela Mattar. Reflexões sobre



rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência.

**Ambient. soc.**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 135-154, sept. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2014000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 Ago. 2018.

MONROY CORTES, Brisa Gissel; PALACIOS CRUZ, Lino. Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella?. **Salud Ment**, México, v. 34, n. 3, p. 237-246, jun. 2011. Disponível em [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-3252011000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-3252011000300007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 11 Ago 2018.

MURTA, Sheila Giardini. Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05 ago 2018.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas**. São Paulo: Vetor, 2010.

NEVES, Lara Marques. **A importância da promoção da resiliência em crianças em idade escolar, impacto de um programa promotor de competências**. 2017. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Veruska Oliveira Bonete; LEMOS, Moisés Fernandes. A função terapêutica dos contos de fadas: sentimentos e conflitos humanos. **Perspectivas em Psicologia**, v. 17, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/28086>>. Acesso em: 11 ago 2018.

RAPOPORT, Andrea et al. Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Educação**, v. 31, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/484>>. Acesso em: 03 jul 2018.

RODRIGUEZ BETANCOURT, Hernán Yair; GUZMAN VERBEL, Laura; YELA SOLANO, Nataly Del Pilar. Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. **Int.j.psychol.res.**, Medellín, v. 5, n. 2, p. 98-107, July 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v5n2/v5n2a11.pdf>>. Acesso em: 06 ago 2018.

ROMERO BARQUERO, Cecilia Enith; SAAVEDRA GUAJARDO, Eugenio. Impacto de un programa recreativo en la resiliencia de estudiantes de 7° grado de un colegio primario. **Liber.**, Lima, v. 22, n. 1, p. 43-56, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272016000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000100004&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 19 ago 2018.

SANCHEZ-HERNANDEZ, Oscar; MENDEZ CARRILLO, Francisco X.; GARBER, Judy. Promoting resilience in children with depressive symptoms. *Anal. Psicol.*, Murcia, v. 32, n. 3, p. 741-748, oct. 2016. Disponível em: <[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282016000300015&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000300015&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 11 ago 2018.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; FRADKIN, Chris; YUNES, Maria Angela Mattar. Super-heróis como recursos para promoção de resiliência em crianças e adolescentes. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 33, n. 1, 2016. Disponível em:



<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100423](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100423&script=sci_abstract&tlng=pt)  
&script=sci\_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 Jul 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# A QUALIDADE NO ATENDIMENTO AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Malu Sartório<sup>1</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

O presente artigo versa sobre a qualidade do atendimento prestado aos professores da Educação a Distância (EaD). Seu objetivo é analisar a qualidade no atendimento prestado aos professores de cursos de pós-graduação na educação a distância (EAD) de uma universidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre. De abordagem qualitativa, a pesquisa consiste em um estudo de caso que utilizou como fonte de coleta de dados a observação, o diário de campo das autoras e uma revisão de literatura sobre o tema. A Educação a Distância está se expandindo rapidamente um de seus atores com grande protagonismo é o docente. Os resultados da pesquisa apontam para: a) o bom atendimento ao professor reflete de maneira significativa sobre a qualidade do trabalho docente; b) A equipe de apoio e tutoria, com sua eficiência, colabora para o bom andamento do curso como um todo; c) Mesmo a modalidade EaD sendo recente na instituição em estudo, a equipe conseguiu perceber que com qualidade no atendimento prestado aos professores, o índice de sucesso e excelência é muito maior. Consideramos que o professor é peça-chave no êxito dos cursos EaD e, se ele estiver recebendo um atendimento de qualidade, estará apto a oferecer o melhor ao seu aluno, o que colabora para o bom desenvolvimento do curso como um todo.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Qualidade, Docência na Pós-graduação.

## INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Dados do Censo de Educação Superior de 2016 apontam a participação de educação a distância para 18,6%. Incentivados pelas possibilidades decorrentes de



<sup>1</sup> Acadêmica do MBA Inovação em Design de serviços. Graduada em Administração.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora do Curso de Pedagogia, da pós-graduação lato sensu e colaboradora do PPG Educação.

novas Tecnologias da Informação, e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais pessoas e instituições veem nessa forma de educação um meio prático de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo de sua trajetória. Portanto, a EaD se apresenta como alternativa não somente para a graduação, mas também para a especialização em nível *lato sensu* e, como tem sinalizado o Ministério da Educação (MEC)<sup>3</sup>, trata-se já de uma tendência para a pós-graduação *stricto sensu* tanto em nível de Mestrado, como Doutorado. Entretanto, de acordo com levantamento realizado no estado de Goiás<sup>4</sup>, o Brasil ainda possui números tímidos de cursos de mestrado na modalidade EaD. Por outro lado, a mesma fonte indica que em nível *lato sensu* houve um crescimento expressivo nos últimos anos. Portanto, temos ainda um campo a ser explorado com relação aos cursos *stricto sensu* EaD.

No Brasil, os números da graduação em EaD apresentam crescimento. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)<sup>5</sup>, enquanto o ensino presencial teve queda anual de 0,08% nas matrículas, o ensino a distância (EaD) teve expansão de 7,2%. Partindo da ideia e promessa de ser cursos com uma imensa flexibilidade de datas e horários, também cursos de curta duração, e valores mais acessíveis, o EaD vem sendo cada vez mais a opção de muitas pessoas que desejam ter seu título de graduação ou especialista. Ao mesmo tempo, entretanto, a educação a distância pode ser um desafio tanto para o aluno, quanto para o professor, pois educar e educar-se nessa modalidade não é tarefa fácil, principalmente para o professor. Como esclarece Silva (2004, p. 2), trata-se de um trabalho cooperativo entre o docente e o discente, no qual a relação entre “educador e o educando deveria ser de trocas e interações tendo como metas o crescimento em conjunto”.

Neste sentido, nos perguntamos, como educar a distância com qualidade? Para Cury (2014, p.1054), o “termo qualidade advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiótês* do grego e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação”<sup>6</sup>. De acordo com o autor, quando direcionado à educação, o conceito de qualidade está atrelado a diversos fatores,

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

<sup>4</sup> Fonte: <https://diariodegoias.com.br/brasil/91409-brasil-ainda-possui-poucos-cursos-de-mestrado-a-distancia>. Acesso em 08 ago. 2018.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 16.ago.2018.

<sup>6</sup> Grifos do próprio autor.



entre os quais elenca: “os insumos pedagógicos, a formação inicial e continuada dos docentes, planos de carreira e salários atrativos”. Desta forma, é possível inferir que, para que os professores possam educar com qualidade seus alunos é necessário que os mesmos também tenham um atendimento de qualidade nos serviços que lhes são prestados.

Na concepção de Las Casas (2008, p. 6), qualidade em serviços “é a capacidade que uma experiência ou qualquer outro fator tenha para satisfazer uma necessidade, resolver um problema ou fornecer benefícios a alguém. Em outras palavras, serviço com qualidade é aquele que tem a capacidade de proporcionar satisfação”. De modo, geral, a qualidade no atendimento está cada vez mais sendo observada pelas pessoas, pois é um dos principais fatores para manter a empresa produtiva e competitiva no mercado. Esta realidade é apontada como positiva em todos os níveis organizacionais e também para clientes internos externos, no caso desta pesquisa, os professores das turmas de pós-graduação da modalidade EaD. Assim, entendemos que, quanto maior for a qualidade de informações que o professor recebe, mais bem preparada para sua aula estará, o que pode refletir também na elevação da qualidade de sua prática.

Neste contexto, a instituição de ensino, objeto de estudo, tem forte presença no mercado de cursos de Pós-Graduação presenciais, e atualmente inicia a experiência de cursos de Pós- Graduação *lato sensu* na modalidade à distância. Estes foram desenvolvidos para atender às necessidades do mercado e também do trabalhador de modo geral, cujo tempo está cada vez mais escasso para os estudos presenciais (NEVES et al., 2018).

Portanto, após o desenvolvido acima, surgiu a necessidade de estudar a qualidade no atendimento aos professores dos cursos de Pós-Graduação EaD, em um estudo de caso. Entendemos que, para a Instituição de Ensino Superior (IES) se faz importante ter o conhecimento de seus processos para a melhor gestão e condução no atendimento aos professores no decorrer dos cursos ou disciplinas. Frente a esse contexto, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: como se dá o atendimento aos professores dos cursos de pós-graduação na universidade em estudo, visando um serviço de qualidade?

Assim, a pesquisa tem por objetivo analisar a qualidade no atendimento prestado aos professores de cursos de pós-graduação na educação a distância (EAD) de uma universidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre. O cunho é qualitativo, em forma de estudo de caso, que buscou seus dados em três fontes: a observação, o diário de campo das autoras e a revisão de literatura pertinente ao tema.



A arquitetura do artigo comporta a seguinte estrutura: após esta breve introdução, apresentamos o referencial teórico, que se desmembra em serviços, qualidade nos serviços, a educação a distância, a questão da qualidade na educação a distância, e o professor da educação a distância. Na sequência, segue a metodologia, resultados e discussões, universo da pesquisa, o atendimento ao professor na universidade em estudo, finalizando com as considerações finais e as referências que embasaram a pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, nota-se a importância de fundamentar epistemologicamente os conceitos.

Desta maneira, ele se destina à descrição do referencial teórico da pesquisa, como segue.

## SERVIÇOS

Para Zeithaml, Bitner e Gremler (2014) serviços é um ato ou processo oferecido de uma entidade ou pessoa para outra. Esses serviços podem ser tangíveis, os quais podem ser vistos e tocados, ou intangíveis, não podem ser tocados, vistos ou sentidos.

Segundo Las Casas (2008), serviços são atos, ações, desempenho. Dessa maneira, o autor esclarece que se trata de conceitos que englobam, de forma simplória e objetiva, todas as categorias de serviços, sendo eles agregados a um bem ou não. Nesta perspectiva, o produto final de um serviço é sempre um sentimento, posto que gerará satisfação ou frustração.

Complementando, o autor argumenta que “serviços constituem uma transação realizada por uma empresa ou por um indivíduo, cujo objetivo não está associado à transferência de um bem” (LAS CASAS, 2012, p. 6). Ele explica ainda que, entre as várias definições, destaca-se aquela que “considera bem como alguma coisa – um objeto, um artigo, um artefato ou um material – e serviço como um ato, uma ação, um esforço, um desempenho” (Idem).

Com origem no termo em latim *servitium*, a palavra serviço define a ação de servir (estar sujeito a/ser prestável alguém por qualquer motivo, fazendo aquilo que essa pessoa quer ou pede). Serviço é um conjunto de atividades realizadas por uma empresa para suprir às expectativas e necessidades do cliente. Por isso, o serviço é definido como sendo um bem não material. Os prestadores de serviços

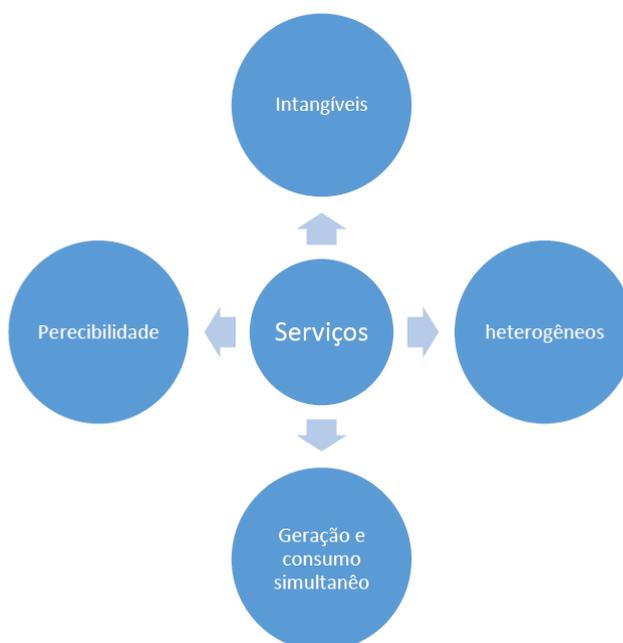


não costumam manipular grandes matérias-primas e beneficiam de reduzidas restrições físicas, sendo que seu principal valor é a experiência. Importante lembrar que os fornecedores de serviços constituem aquele que se conhece como o setor terciário da indústria (KON, 1999).

Das várias características que possui um serviço, o que permite diferenciá-lo de um produto, destaca-se a intangibilidade. Um serviço é algo que não se pode ver, provar, sentir, ouvir nem cheirar antes da compra propriamente dita. Dessa maneira, a heterogeneidade consiste em uma característica, posto que dois serviços similares nunca são idênticos ou iguais. A inseparabilidade entre a produção e o consumo são parciais ou totalmente simultâneos, e a perecibilidade é característica de algo que não se pode armazenar. A ausência de propriedade refere-se a compradores de um serviço que adquirem o direito de receber a respectiva prestação, bem como o direito ao uso, ao acesso ou ao arrendamento de algo adquirido, mas não à sua propriedade (ZEITHAML; BITNER; GREMLER, 2014). A figura 01 representa as características de um serviço, conforme acabamos de descrever.



Figura 01 – Características de um serviço



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Zeithaml; Bitner; Gremler (2014).

Importante salientar que todas as características descritas devem ser acompanhadas de qualidade, segundo explica Las Casas (2008). Este é o tema do próximo subitem.

## QUALIDADE NOS SERVIÇOS

Las Casas (2008) relata que os clientes ficam satisfeitos ou insatisfeitos conforme a expectativa de cada um. Portanto, a qualidade do serviço é algo subjetivo e variável de acordo com cada tipo de pessoa. O Serviço executado com qualidade é aquele que tem a capacidade de proporcionar a satisfação.

Em pesquisa realizada por Giansesi e Correa (2012), os autores os autores encontraram nove aspectos da qualidade de serviços avaliados pelos clientes, a saber: a) Consistência - a qual consiste na conformidade com experiência anterior, sem alterar o resultado ou processo; b) Competência - habilidade e conhecimento par realizar o serviço; c) Velocidade de atendimento - disponibilidade imediata por parte da empresa e seus funcionários em prestar o serviço. Está relacionado com o tempo de espera (real e percebido); d) Atendimento/atmosfera - atendimento personalizado ao cliente, boa comunicação, cortesia, preparo; e) Flexibilidade - ser capaz de adaptar-se à operação, devido à alteração nas necessidades dos clientes, no atendimento; f) Credibilidade/segurança - habilidade de transmitir confiança; g) Acesso - facilidade e flexibilidade de contato e acesso; h) Tangibilidade - qualidade de qualquer evidência física (equipamentos, instalações, pessoal, outros consumidores); i) Custo –fornecer serviços a baixo custo.

Nessa perspectiva, a qualidade percebida pelo cliente é a comparação da sua expectativa quanto ao serviço e a percepção quanto ao serviço prestado, isto é, a qualidade percebida é definida como o julgamento do consumidor sobre a superioridade ou excelência global de um serviço. Essa situação caracteriza a qualidade percebida como uma forma de atitude. Portanto, cabe aos prestadores de serviço conhecer as expectativas dos seus clientes para buscar melhorias de desempenho que favoreçam uma percepção sempre acima do esperado. Este patamar pode ser alcançado buscando fazer pesquisas junto aos seus clientes, a fim de conhecer e obter melhoria contínua, aumentando, desta forma, a avaliação da qualidade percebida (GIANESI; CORRÊA, 2012).

Mas como podemos definir o processo de avaliação? Bem sabemos que dificilmente podemos avaliar o serviço antes da compra, porém, pode-se avaliar durante o processo de prestação do serviço ou, em alguns casos, somente após ser conhecido seu resultado. A avaliação que o cliente faz durante ou após o término do processo é através da comparação entre o que ele esperava do serviço e o que percebeu do serviço prestado. Importante ressaltar que os níveis de exigência de necessidades e expectativas dos clientes podem ser diferentes. Mas que nível de exigência deve-se estar preparado para atender? Partimos do



pressuposto de que as necessidades de um cliente são menos mensuráveis do que suas expectativas. O cliente expõe em uma pesquisa suas expectativas em relação a um serviço. Determinar as suas necessidades pode envolver certo grau de julgamento de valor por parte do fornecedor do serviço que pretende identificá-las. Isto pode levar a equívocos se o fornecedor do serviço entender que sabe o que os clientes precisam, quando, em muitos casos, nem os próprios clientes sabem ao certo o que necessitam. O que os clientes sabem e, portanto, são capazes de transmitir é o que eles esperam de um serviço. Consequentemente, é mais fácil identificar as expectativas dos clientes do que suas reais necessidades.

Toda essa contextualização foi necessária para embasar teoricamente o estudo e para que possamos nos dedicar ao tema, que é a qualidade dos serviços oferecidos aos professores da pós-graduação na modalidade EaD na universidade alvo da pesquisa. Antes, porém, será necessário aprofundar a busca teórica sobre o ensino na modalidade EaD, a questão da qualidade neste tipo de educação e o perfil docente que atua na área.

## **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Na concepção de Campos Maia, (2007, p. 1) educação a distância “consiste da união entre tecnologias de informação e comunicação e conteúdos instrucionais que, para funcionar, depende de envolvimento de alunos, professores, instituições de ensino, empresas e governo”. Complementa Behar (2009) definindo educação a distância como uma forma de aprendizagem que pode ser caracterizada pela separação física entre o aluno e o professor, que estabelecem a interação por meio de tecnologia.

Neste cenário, a tecnologia é um meio de conexão entre professor e aluno. Cada vez mais em sala de aula o professor usa a tecnologia para oferecer programas de aprendizado que possam ser realizados fora da sala de aula e na educação a distância a tecnologia é o único meio de comunicação entre professor e aluno. A respeito deste assunto, Moore (2007) conclui que educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre em lugares distintos do local de ensino, com comunicação por meio de diversas tecnologias.

O modelo da sala de aula tradicional é um lugar de homogeneização, isso é, alunos enfileirados, assistindo a mesma aula, realizando as mesmas provas em um mesmo tempo e espaço. A educação a distância vem rompendo esses paradigmas com trabalhos cooperativos e grupos, *chats*, *webinars*, comunidades virtuais, configurando novos espaços e tempos para o desenvolvimento das atividades



propostas. Nesse sentido, a tecnologia agregada à educação a distância abre uma imensidade de comunicações distintas, pois a rede integrada condensa todas as formas de comunicação e recursos (DIAS, 2010).

Antes de surgir a tecnologia no ensino a distância, a integração de meios de comunicação tradicionais, associada à distribuição de materiais impressos, provocou a expansão da educação a distância a partir de centros de ensino e produção de cursos, que emitiam as informações de maneira uniforme para todos os alunos, os quais recebiam os materiais impressos com conteúdo e tarefas propostas, estudavam os conceitos, realizavam os exercícios e os remetiam aos locais responsáveis pelo curso para avaliação. Essa abordagem da EaD acabava apresentando altos índices de cancelamento, desistências e evasão, mas encontra-se ainda disseminada em todas as partes do mundo, devido à sua capacidade de atender à crescente parcela da população que demanda pela formação, a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2003).

O surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) revitalizou as práticas de EaD devido à flexibilidade e praticidade do tempo, emissão e recebimento instantâneo de materiais, atividades, retornos. De acordo com Almeida (2003), a tecnologia na educação a distância se destaca no quesito qualidade, pois devido a ela conseguimos alcançar maior qualidade no ensino a distância, assunto que veremos no próximo tópico.

## **A QUESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Quando falamos em qualidade em uma instituição de ensino, todos temos um papel a desempenhar, pois somos responsáveis por coletar dados, analisar e tomar decisões para melhorar. Neste contexto, de acordo com Moore (2007), podemos citar alguns fatores como pontos a analisar: quantidade de matrículas, sucesso dos alunos, sucesso dos professores, satisfação dos alunos, satisfação do corpo docente, reputação dos cursos desenvolvidos e da instituição, e qualidade dos materiais do curso. De acordo com o autor, cada um desses fatores reflete o nível de qualidade de uma instituição.

O principal objetivo da qualidade nos cursos EaD é garantir a melhoria contínua na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, profissionais e científicos que contribuam para o desenvolvimento sustentável das pessoas (LOBO NETO, 2001). Entretanto, a qualidade na educação a distância ainda é um tema pouco abordado. Há necessidade de estabelecer padrões de qualidade de ensino-aprendizagem, mensuração da eficiência e eficácia dos



sistemas educativos, o que não é tão fácil de ser realizado nesta modalidade.

Existem alguns aspectos específicos para a educação a distância, pois a qualidade não pode ser medida pelos mesmos critérios da educação presencial, pois a EaD apresenta outro paradigma, com outra pedagogia. Como explica Gadotti (2010), esse contexto fica mais claro quando falamos do estudante adulto, o qual precisa ser mais autônomo e responsável pela sua formação, o que exige perseverança, disciplina, organização, leitura e interpretação, conhecimento técnico e disposição. Segundo o autor, a tendência da EaD é evoluir muito nos próximos anos, tanto em suas parcerias quanto em seus trabalhos em rede, o que significa que velhos hábitos precisam mudar. Isso não significa que vamos eliminar nossas metodologias e conceitos clássicos, mas elas serão mais adequadas ao mundo tecnológico, não no formato de competir, mas no formato de integrar-se a ele (GADOTTI, 2010).

Portanto, para prestar um serviço de qualidade na educação a distância o papel do professor é imprescindível para o sucesso do curso. No próximo item abordamos o papel do professor na educação a distância.



### **2.2.1 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Como tratamos anteriormente, a EaD não pode ser comparada ao modelo presencial, por isso, essa modalidade gerou uma mudança no perfil de seus atores, configurando novas formas de ensino e aprendizagem, as quais atingem estudantes, tutores e professores. Para cada ator há particularidades de conhecimentos, habilidades e atitudes que podemos chamar de competências específicas. O perfil do professor na EaD tem ênfase no planejamento pedagógico adequado à modalidade (BEHAR, 2009).

Neste contexto, Belloni (2003, p. 81) destaca que “Em EaD como aprendizagem aberta e autônoma da educação do futuro, o professor deverá tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento”. Já sabemos que os cursos de EaD apresentam uma equipe multidisciplinar e os professores assumem inúmeros papéis, desde a gestão administrativa destes projetos até a atuação virtual, através de videoconferências. O autor comenta que nos últimos anos foram implementados cursos com um grau alto de tecnologia, mas sabemos que ainda não temos professores com desenvoltura para o uso das tecnologias que a educação a distância tem para ser explorada. Assim, um professor que esteja somente restrito à sala de aula tradicional não conseguirá formular metodologias a distância para aplicabilidade aos alunos com eficácia.

Como podemos observar, as definições dos papéis do professor na Educação a Distância podem variar de acordo com a Instituição. A maioria adota o papel do professor formador, isto é, acompanha e ministra a disciplina durante o período em que ela ou curso está ocorrendo. Ele pode ser ou não o autor do material didático, das provas e das atividades de aprendizagem aos alunos, mas orienta os tutores em questões pedagógicas. O contato do professor com o aluno é realizado através dos *chats*, videoconferências e/ou dos encontros presenciais agendados para a disciplina ou curso, atuação que pode variar de acordo com a instituição. O ponto principal, segundo Carvalho (2007), é que o professor precisa auxiliar os estudantes a superarem as dificuldades com o conteúdo específico, buscando alternativas para facilitar o processo de aprendizagem, estabelecendo um meio de comunicação. O papel deste professor é estabelecer um aprendizado ao aluno com as diferentes mídias propostas. Assim, a performance qualificada do docente é sucesso para o aluno (CARVALHO, 2007).



## **METODOLOGIA**

O trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa devido ao seu caráter subjetivo.

De acordo com Gil (2002 p.17), pesquisa é

o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

De acordo com Gil (2002 p. 59-60), que foi o autor no qual nos baseamos para orientar a metodologia do presente trabalho, uma pesquisa científica deve seguir os seguintes passos: “escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto; e redação do texto”. Desta maneira, a escolha do tema foi definida devido a ser ainda pouco explorado, e vimos uma oportunidade de contribuir para mais pesquisas relacionadas a EaD. A bibliografia utilizada envolve a área da educação, serviços e qualidade. Para a formulação do problema, levamos em conta a necessidade de analisar o atendimento aos professores dos cursos de pós-graduação na universidade em estudo, visando um serviço de qualidade. A busca de fontes deu-

se em periódicos científicos de plataformas online como o Google Acadêmico, a biblioteca da universidade em estudo e acervo particular das autoras. O próximo passo foi o trabalho de leitura e fichamento, sua organização lógica e, por fim, a redação do texto.

Por ser o estudo de uma realidade específica, a pesquisa consiste em um estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza pesquisas que investigam fenômenos contemporâneos em contextos da vida real. De acordo com o autor, esta metodologia se indica quando é possível realizar observações diretas e ter acesso a dados empíricos. No mesmo sentido, André (1984, p. 54) explica que o estudo de caso, além de retratar a realidade, “pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas deixar de enfatizar os detalhes”. É o que Yin (2001, p. 247) caracteriza como uma unidade de análise: é “o caso em um estudo de caso”. Nesta pesquisa, a unidade de análise será uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre, no Sul do Brasil, a qual recentemente aderiu à modalidade EaD, tanto para cursos de graduação, como de pós-graduação. Nosso estudo, entretanto, fará um recorte somente da EaD dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Para a coleta dos dados, nos amparamos na observação, realizada diretamente no universo do estudo, no diário de campo das autoras e na revisão de literatura sobre o tema. Esta, como já referimos, consultou bases científicas como o Google Acadêmico, a biblioteca física da universidade e o acervo pessoal das autoras. Realizamos, portanto, uma análise focada na observação dos docentes da pós-graduação, juntamente com o setor EaD da instituição, no qual atuam as autoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tópico se destina à análise e discussão dos resultados da pesquisa, como segue.

### O UNIVERSO DA PESQUISA

O presente artigo está relacionado a uma instituição de ensino superior, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, a qual oferece quatro cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD. Apesar de ser ainda recente a experiência nesta modalidade, a adesão de estudantes tem sido crescente e, por isso, para 2019, a instituição pretende ampliar seu portfólio de cursos.



Nas aulas EaD o professor conta com o apoio da coordenação do curso para ministrar suas aulas que são em formato de videoconferência com os alunos. Após, são propostas atividades pelo professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), as quais necessitam de monitoramento e *feedback* para os alunos, bem como avaliação. Em todos esses momentos, o professor tem o apoio do tutor, que é uma espécie de professor auxiliar.

## O ATENDIMENTO AO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE EM ESTUDO

Para que o professor possa iniciar sua aula no curso, seguimos os seguintes processos: O professor recebe as informações pedagógicas para ministrar o curso, ementa e bibliografia básica. Num segundo momento, recebe o conteúdo do curso para ministrar sua aula e elabora slides, se desejar. A aula é transmitida via videoconferência para o aluno e conta com o apoio de um dos tutores para interação no ambiente virtual. Ou seja, o encontro virtual é síncrono, com interação com os estudantes. Após, o docente faz a correção dos exercícios, fica de forma assíncrona atendendo aos alunos, realiza *chats* para tirar dúvidas e passa *feedback* aos estudantes sobre sua produção.

Neste aspecto, pudemos observar que a equipe de apoio é fundamental no sentido de prestar um serviço de qualidade ao professor, o qual precisa estar orientado sobre as datas corretas das videoconferências síncronas. O conteúdo deve ser recebido a tempo de o docente se preparar para os encontros. Os *chats* com os alunos também precisam ser alinhados com o professor de forma que a comunicação com tutores, professor e alunos ocorra de forma eficaz. A capacitação que o professor recebe antes do início de suas aulas no ambiente virtual, por parte dos tutores é fundamental para suas atividades que são desenvolvidas para com os alunos. O trabalho da equipe de apoio vai sentido de entrar em contato com o professor semanas antes do curso, de forma a verificar se ele necessita de algum auxílio, também de encaminhar lembretes referentes a data, horário e local de sua primeira aula.

Este trabalho realizado pela equipe de apoio ao professor, bem como a assessoria dos tutores se caracteriza, em termos do que referimos com Giansi; Corrêa (2012) em um serviço cuidadoso, porque é necessário inferir qual a real necessidade do professor. Ainda que este, como refere Gadotti (2010) nem sempre tenha o perfil de dominar as tecnologias, como aconselha Behar (2009), devemos oferecer o suporte necessário para que o professor se sinta seguro no uso da tecnologia e assim possa oferecer um serviço de qualidade ao aluno.



Neste sentido, por meio da observação realizada, foi possível perceber que há um cuidado muito especial em atender a todas as demandas dos professores, já que este serviço prestado é mais intangível do que tangível, de acordo com a descrição de Zeithaml, Bitner e Gremler (2014). Ou seja, os cuidados para com o atendimento ao professor geram sentimentos e o sentimento que almejamos alcançar é o de segurança com o uso dos recursos tecnológicos. Com relação aos nove aspectos da qualidade de serviços apontados por Gianesi e Correa (2012), foi possível perceber que, na Instituição em estudo, a equipe da EaD consegue atender a todos os quesitos: a) Consistência - a modalidade EaD é recente, pois estamos na primeira edição dos cursos ofertados de pós-graduação; b) Competência – esta habilidade para a realização do serviço surgiu com a contratação de equipe que tem um amplo conhecimento em educação a distância.; c) Velocidade de atendimento - disponibilidade imediata por parte da empresa e seus funcionários em prestar o serviço. Está relacionado com o tempo de espera (real e percebido); d) Atendimento/atmosfera – neste quesito temos algumas lacunas, pois as informações ainda tem uma certa dificuldade para transcorrerem de forma imediata e precisa, pois temos muitos setores envolvidos e as informações muitas vezes ficam estagnadas em um setor, o que dificulta a velocidade. Porém, com a elaboração de processos internos, a velocidade de envio e recebimento de informações será mais eficaz. Por outro lado, hoje contamos com uma equipe de apoio e tutores muito bem preparados para orientar e fornecer respostas imediatas aos professores e alunos, minimizando as lacunas que temos na velocidade; e) Flexibilidade - a equipe tem conseguido adaptar-se às demandas não esperadas por parte dos professores, como por exemplo, quando houve um atraso por parte de um docente que ficou preso no trânsito e quase não conseguiu chegar a tempo para a *webinar*, a equipe conseguiu rapidamente alternativas para caso o docente não chegasse a tempo; f) Credibilidade/segurança - habilidade de transmitir confiança - Por se tratar de uma equipe muito bem preparada, como já comentado anteriormente, ela transmite ao professor e aluno confiança e segurança, pois os tutores estão sempre em contato com os docentes auxiliando em todas as suas atividades e também se tornaram um elo entre professor e alunos. Assim, os professores têm total segurança com relação à equipe de apoio e tutores para o bom andamento de sua aula tanto síncrona, quanto assíncrona; g) Acesso - A equipe tem fácil acesso aos professores, que são envolvidos e bem preparados, o que permite à equipe maior interação. Há inúmeras formas de contato com o professor: e-mail, telefone, *whatsApp*, e sempre antes da primeira aula, a equipe faz questão que o professor vá até a instituição para que possam conversar e



apresentar toda a estrutura a ele. Esta, além de toda a infraestrutura da instituição para cursos na modalidade presencial, conta com um setor criado especialmente para cursos na modalidade EaD, estúdio para a gravação dos *webinars*, ambiente virtual, específico para as aulas, local para que o professor possa realizar *chats* com os alunos, mesas, computadores, notebooks; i) Custo – Os cursos tem um baixo custo comparado à sua qualidade, pois contamos com a figura dos professores além dos tutores que fazemos questão que interajam com o aluno de forma assíncrona. Hoje nosso grande diferencial são os *webinars* que ocorrem a cada início de disciplina. São videoconferências nas quais o professor se apresenta, apresenta a disciplina e de que forma irá trabalhar no decorrer da mesma, ministra sua disciplina, em um tempo de uma hora, acompanhado do tutor. O docente também participa, uma vez por semana, de *chats* com os alunos, para esclarecimento de dúvidas, sempre acompanhados dos tutores, os quais permanecem em contato com os alunos por meio de fóruns e e-mails.

Na instituição de ensino do presente estudo a modalidade EaD é recente, como já anunciamos. A partir da primeira versão realizada em 2018, observamos que temos muitos desafios pela frente, há muitos processos internos que ainda necessitam de uma atenção maior como, por exemplo, a velocidade nas informações, a padronização em todos os cursos, maior interação com os demais setores que integram a EaD. Apesar desses desafios, na primeira edição o número de matrículas superou as expectativas, e a equipe busca constantemente a excelência no atendimento prestado ao professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo analisar a qualidade no atendimento prestado aos professores de cursos de pós-graduação na educação a distância (EAD). A partir da observação, realizamos a análise a partir de uma relação entre a teoria e a prática.

Desta maneira, constatamos que a qualidade no atendimento ao professor é a peça-chave para o sucesso do curso. O professor bem informado e bem atendido pela equipe, tem segurança para que possa ministrar sua aula de forma eficiente atendendo às expectativas dos alunos. Outro ponto a ser destacado é a estrutura e material que o docente necessita para ministrar sua aula, material de qualidade e acesso à tecnologia, o que permitem uma aula mais interativa.

Um ponto a ser evidenciado é a equipe de apoio e tutoria, que com sua eficiência colabora para o bom andamento do curso. Ficou evidente que existe



relação da teoria com a prática, e este aprendizado é aplicado no dia a dia de trabalho dentro da instituição. Mesmo a modalidade EaD sendo recente, a equipe conseguiu perceber que com qualidade no atendimento prestado aos professores, o índice de sucesso e excelência no atendimento é muito maior.

Dessa forma, consideramos que o professor é peça-chave no êxito dos cursos EaD e, se ele estiver recebendo um atendimento de qualidade, estará apto a oferecer o melhor ao seu aluno, o que colabora para o bom desenvolvimento do curso como um todo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 49, p. 51-54, 1984.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CAMPOS MAIA, Marta. Educação a distância. **GV-executivo**, v. 6, n. 5, p. 56-60, 2007.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., Maceió, 2007.

**Anais...** Maceió: EPENN, 2007. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/Os%20M%C3%BAltiplos%20Pap%C3%A9is%20do%20Professor%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia.pdf>> Acesso em: ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.

DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 127

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Paulo Freire, 2010. Série Cadernos de formação / Instituto Paulo Freire; 5. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_084.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3086/1/FPF_PTPF_12_084.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

GIANESI, Irineu G. N.; CORRÊA, Henrique L. **Administração estratégica de serviços: operações para a satisfação do cliente**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas,



2002.

KON, Anita. Sobre as atividades de serviços: revendo conceitos e tipologias. **Revista de Economia Política**, v. 19, n. 2, p. 74, 1999.

LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Qualidade total em serviços**: conceitos, exercícios, casos práticos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a distância**: referências e trajetórias. Rio de Janeiro: ABT, Plano, 2001.

MOORE, Michael G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NEVES, Lidiane Moutinho et al. A contribuição do atendimento de qualidade do polo EAD para redução da evasão dos alunos. CIET: EnPED, 2018. **Anais...** 2018. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/308>>. Acesso em: ago. 2018.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11. p. 2-9, 2004.

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

ZEITHAML, Valarie A.; BITNER, Mary Jo; GREMLER, Dwayne D. **Marketing de serviços**: a empresa com foco no cliente. 6. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill: Bookman, 2014.



## A RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E A QUESTÃO DA IMIGRAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andiara Bonato Veronez Lopes<sup>1</sup>  
Daiana Ribeiro Pedroso<sup>2</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 2:** Responsabilidade Social Universitária  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

O tema do presente artigo versa em torno da responsabilidade social universitária. O objetivo consiste em apresentar o relato de experiência da participação das autoras-pesquisadoras no projeto “Unilasalle Inclui: apoio aos imigrantes”, durante a realização do estágio supervisionado III do Curso de Pedagogia. De metodologia qualitativa, a pesquisa apresenta-se em forma de um estudo de caso, que buscou seus dados de análise no diário de campo das autoras-pesquisadoras e na revisão bibliográfica sobre o tema. Os resultados encontrados apontam para: a) O ensino da língua portuguesa consiste em parte significativa do acolhimento aos imigrantes; b) a responsabilidade social universitária, por meio dos projetos desenvolvidos, apresenta grande impacto na vida das pessoas. Concluímos que a realização do estágio supervisionado permite a construção e reelaboração de atividades que levem à formulação de ações que criem conexão entre teoria e realidade, visando aprendizagens significativas para os educandos. O estágio nos proporcionou uma nova e grande experiência, pois tivemos contato com uma realidade diferente da qual convivemos todos os dias na Educação Infantil. Foi desafiador, pois realizamos o trabalho com educandos de uma diferente nacionalidade na condição de imigrantes que tem como objetivo central restabelecer suas vidas. Cabe ressaltar também que a experiência foi enriquecedora, devido à troca cultural entre os educandos estrangeiros e educadores. Sempre houve por parte dos educandos haitianos um forte engajamento no processo de ensino e aprendizagem, bem como na compreensão da cultura brasileira e sul-rio-grandense. Como explica Paulo Freire, ao ensinar sempre aprendemos, e essas pessoas têm muito a nos ensinar. A participação em projetos de responsabilidade social universitária, por sua vez, permite a humanização do olhar para com os grupos que enfrentam dificuldades na sociedade.



<sup>1</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: andiara\_veronez@hotmail.com.

<sup>2</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: daiaribeiro\_pedroso@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação - Docente do Curso de Pedagogia e Colaboradora do PPGEdU da Universidade La Salle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

**Palavras-chave:** Responsabilidade social universitária, Imigração no Brasil, Estágio supervisionado.

## INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios são um fenômeno antigo e sempre foram realizados por diferentes povos ao longo da história. A ideia de movimento das populações é um dos fatores que vão proporcionar a sobrevivência de nossa espécie e expansão da mesma no espaço mundial.

Com o fim do sistema bipolar, que predominava desde a 2ª Guerra Mundial temos o advento da globalização, a expansão e mundialização do sistema capitalista. Um modelo que prega o fim das fronteiras, ou seja, uma aldeia global como nos diz McLuhan (1972) para privilegiar com o auxílio da revolução técnico-científica o fluxo de negócios, mercadorias, informações e capitais. Porém como afirma Milton Santos (2001), o processo de internacionalização capitalista é a fase de acentuação das diferenças dentro de países, entre Estados-nacionais e entre continentes criando um abismo socioeconômico na atual ordem do sistema-mundo.

Neste sentido o processo de Globalização como já dissemos reafirma as disparidades socioeconômicas no mundo, bem como o papel de cada Estado-nacional na divisão internacional do trabalho. As nações excluídas tendem a ser as “fornecedoras” de migrantes que vão abandonar os chamados espaços de repulsão, em busca de espaços de atração ou “ilhas de prosperidade” onde a grande intenção é retomar projetos de vida que foram abandonados em seus locais de origem. Ao apresentar este contexto temos um paradoxo, pois o discurso globalizante busca exaltar a integração e as trocas, mas na prática muitas vezes restringe o movimento de pessoas, em especial de realidades caóticas.

O Brasil é um país que tem na sua formação demográfica a contribuição de vários imigrantes de diferentes grupos étnicos ou nações. Essa dinâmica persistiu do século XVI e as primeiras décadas do século XX e finda com as políticas nacionalistas e estatais do governo Vargas na década de 1930/1940.

O fenômeno retornou com maior intensidade, ou seja, o Brasil passa a ser um espaço atrativo nos anos 2000, mais especificamente a partir de 2007/2008, devido à crise econômica no setor imobiliário estadunidense refletindo no cenário econômico mundial. Através das chamadas políticas anticíclicas de investimento no setor produtivo interno, na exoneração de impostos e na ampliação do crédito e programas de infraestrutura, o Brasil suportou a crise e se tornou um espaço atrativo para outros povos, inclusive imigrantes haitianos que durante a crise



enfrentaram também problemas como: o grande abalo sísmico (terremoto), o processo de redemocratização e o restabelecimento das instituições e do funcionamento do Estado Haitiano de uma maneira geral pós-conflitos de ordem interna.

Com base na conjuntura referida nos parágrafos anteriores é importante ressaltar que os Estados-nacionais, organismos e instituições supranacionais têm um papel importante na articulação de políticas públicas internas, bi ou multilaterais pensando na questão migratória, pois cabe lembrar a liberdade de se locomover é também um direito humano.

Desta forma, a Universidade La Salle, uma universidade comunitária localizada na região metropolitana de Porto Alegre, mesmo não sendo uma instituição pública ou estatal, compreende que possui um papel importante perante a questão das populações migrantes. Primeiro por ser uma instituição educacional, pois a educação é um mecanismo transformador, segundo por seu caráter confessional, comunitário e filantrópico e, finalmente, por verificar que a problemática se apresenta no município sede da Universidade La Salle, Canoas, em especial com os imigrantes de nacionalidade haitiana.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiência da participação das autoras-pesquisadoras no projeto Unilasalle Inclui: apoio aos imigrantes, durante a realização do estágio supervisionado III do Curso de Pedagogia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se pensa em processos de ensino e aprendizagem para o público adulto logo deixamos de lado a ludicidade, os jogos e as brincadeiras, para se apropriar apenas de modelos mais clássicos, como as aulas expositivas. Isso ocorre em virtude do maior nível de abstração que nós seres humanos temos quando estamos na vida adulta. Algo que Castilho e Tanus já nos alertam é que “a desvalorização do movimento natural e espontâneo do educando em prol do conhecimento formalizado, expulsa a ludicidade (...) ignorando-se a dimensões educativas das brincadeiras e do jogo (...)” (2008, p. 01)

Entretanto, os jogos podem e devem fazer parte das estruturas metodológicas de encontros educativos em espaços formais de educação. Inclusive quando a sala é formada por um público majoritariamente adulto. Tais práticas possibilitam um envolvimento nas diferentes dimensões do ser humano. “A essência do jogo é a criação de uma nova relação entre o campo de percepção



visual (...) e situações reais” (CASTILHO e TANUS, 2008, p. 04).

Muitos imigrantes haitianos vieram de maneira forçada em busca de um recomeço e oportunidade. O recomeço que está relacionado ao sonho, pois se trata da efetivação ou retomada do mesmo. É o processo de resgate da dignidade e humanização. Segundo MUNIZ (2001) os fatores que sensibilizam e levam a um ato humanizante, no sentido da humanização são os sonhos de oportunidades e equalização das assimetrias sociais. Nas palavras do autor:

O sonho revela desejos: desejo de construção, de crítica social, de recriação da sociedade, de novas formas de relação. E é através do desejo de novas formas de relação que buscarei tentativas da realização de meu sonho – uma vida comunitária preenchida com solidariedade, amizade e compaixão. (MUNIZ, 2001, p. 187, )

Ao perceber tais assimetrias que provocam um desequilíbrio e posteriormente o reequilibrar na perspectiva piagetiana constatamos, que isto interfere – consequências sociais – no cotidiano gerando diferentes modos de vida num mesmo espaço, em mesmos locais, acabando por criar mundos antagônicos lado a lado. Quando trazemos esta perspectiva de análise da realidade ou das realidades sociais, lembramos de um trecho de Paulo Freire que nos diz: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2006, p. 77).

## **A RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA**

A academia ou a universidade é o pólo do saber racional e do conhecimento sistematizado. É nas instituições de ensino superior que encontramos este tipo de olhar sobre os diferentes fenômenos sejam eles de ordem natural ou social. Ao tornar tais fenômenos como objetos de estudo de diferentes ciências, para explicá-los, estes produtos de observação e análise vão permitir que os problemas sejam vistos na sua complexidade ou totalidade.

De acordo com pesquisa realizada por Menegat, Sarmiento e Calderón (2018), no que se refere à Responsabilidade Social, os autores identificaram, após questionário enviado a 66 gestores de Instituições de Ensino Superior (IES) Lassalistas, quatro dimensões: “(a) postura ética e transparência nas ações; (b) educação de qualidade e formação integral; (c) ambiente institucional de acolhimento, cuidado e valorização dos atores da ação educativa; e (d) compromisso com a vida e a preservação do planeta (MENEGAT, SARMENTO,



CALDERÓN, 2108, p. 64). Segundo os autores, as atividades de extensão, por exemplo, têm grande impacto na vida das pessoas e na comunidade como um todo, trazendo maior qualidade de vida às pessoas da comunidade na qual se insere a universidade.

No mesmo sentido, Bolan e Motta (2015, p. 206) argumentam que a responsabilidade social universitária, por meio dos serviços que a instituição de Ensino Superior oferece à comunidade consiste em um “precioso instrumento de aprendizado”. Esse aprendizado, complementam os autores, ocorre por várias vias, podendo ser a daqueles que são beneficiados com os programas, mas também aqueles que atuam nestes projetos, buscando soluções e melhorando a qualidade de vida das pessoas. Trata-se de um processo de mão dupla, quando a universidade traz para dentro de seus muros problemas que são da comunidade e ali busca soluções para os mesmos.

Dessa maneira, há um desafio que a contemporaneidade propõe à universidades, que é, por meio do

currículo de cada curso, espaços e tempos para que os acadêmicos, desde o início do seu processo formativo, possam vivenciar e se comprometer com a causa do bem-estar da coletividade, deparando-se de diferentes formas com as demandas de seu entorno e propondo, por meio de sua área de formação, estratégias para a resolução de problemas (MENEGAT, SARMENTO, CALDERÓN, 2018, p. 78).

Trata-se, portanto, de abrir as portas e os saberes da universidade à comunidade e, juntamente com ela, usar a sua *expertise* para, em um trabalho conjunto, buscar soluções para os problemas que se apresentam. Dentre esses, está o caso dos imigrantes, como veremos, na sequência.

## **METODOLOGIA**

Em termos metodológicos, a pesquisa é qualitativa e exploratória, sendo utilizada a pesquisa bibliográfica e o diário de campo das pesquisadoras, que participaram do Projeto Unilasalle Incluí durante o seu estágio supervisionado do Curso de Pedagogia. De acordo com Gil (2008), a pesquisa qualitativa é aquela que lida com temas subjetivos e não busca recursos numéricos e matemáticos para a análise dos seus dados.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso, que, segundo Yin (2001), dedica-se a uma unidade de análise em específico. Esta, segundo o autor, constitui-se “no caso do estudo de caso” (YIN, 2001, p. 247). Nossa unidade de análise, portanto, constituiu-se no grupo de imigrantes haitianos atendidos pelo projeto Unilasalle



Inclui: apoio aos imigrantes, da Universidade La Salle, durante o desenvolvimento do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia.

Para justificar a pesquisa buscamos referências em pesquisadores e interlocutores que abordam assuntos tais como: ludicidade, responsabilidade social e aprendizado. Marconi e Lakatos (1999, p. 33) corroboram que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, e ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa apresenta dois resultados relevantes que descrevemos na sequência. Trata-se do ensino do idioma como uma forma de acolhimento e da percepção de como a universidade pode impactar na vida das pessoas por meio da responsabilidade social.

### O ENSINO DA LÍNGUA COMO PARTE DO ACOLHIMENTO AOS IMIGRANTES

Após observarmos cinco aulas de português do Projeto “UNIVERSIDADE LA SALLE INCLUI: apoio aos imigrantes” e percebemos que a presença do pedagogo em projetos fora da sala de aula enriquece muito a nossa prática pedagógica. Neste sentido, Alves (2004, p. 94) explica que

A grande dificuldade, hoje, é de determinar a verdadeira identidade do pedagogo, porque ele é um profissional versátil, que norteia a prática educativa, valendo-se de subsídios pedagógicos que o ajudam no saber e no saber fazer das pessoas. Acredita-se ser importante esclarecer que, independente do âmbito de atuação do pedagogo, cabe a ele, também, educar nas organizações, para oferecer uma aprendizagem que permita às pessoas complementarem-se em suas trajetórias de conhecimentos.”

No decorrer do estágio desenvolvemos oficinas durante as aulas do ensino de português para complementar o conteúdo desenvolvido naquela semana. Essas oficinas ocorreram uma vez por semana. Também contribuímos com a educadora responsável pelo desenvolvimento das atividades por ela planejadas, auxiliando os educandos em suas dificuldades e propondo sugestões a partir daquilo que observamos na turma. Neste sentido, nosso papel, enquanto pedagogas, era o de oferecer suporte pedagógico à professora titular, a partir, principalmente, das observações. Como explica Alves (2004), em sala de aula podemos observar diversos tipo de estudantes: há os que têm mais facilidade e os que logo se



desestimulam. Aí entra o papel da nossa escuta sensível e olhar atento durante a realização das atividades. Como explica o autor:

Em ambientes organizacionais, existem dois tipos de sujeitos: os que aceitam as atividades com respeito e determinação, são vibrantes e felizes, olham a derrota como um aprendizado e não como um fracasso. Já existem aqueles que se abatem ao primeiro obstáculo, deixando-se levar pelo cansaço e desânimo, portanto, o pedagogo deverá estar presente e desempenhar um papel de facilitador motivacional, proporcionando um ambiente motivador e prazeroso para os indivíduos, no qual aprender é estar em constante evolução (ALVES, 2004, p.97)

Os educandos que participaram do projeto mostraram-se bastante interessados nas aulas e nas atividades propostas. A partir disso optamos por desenvolver com esse grupo de participantes atividades lúdicas que envolvessem o uso de jogos de forma a possibilitar uma maior compreensão do conteúdo. Sobre este tema, Santa Marli Pires dos Santos afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2007, p. 12)

Encontrar metodologias que possibilitam ao participante uma melhor compreensão da temática da aula para o ensino de uma segunda língua para estrangeiros adultos foi um grande desafio. O uso da ludicidade com adultos é um instrumento de grande importância e cabe ao educador ter um olhar atento para não infantilizar esse recurso, como explica Santos (2006, p. 4):

Em síntese, pode-se dizer que as atividades lúdicas, ou seja, o jogo, o brincar, não são fatores isolados no processo de aquisição de uma nova língua, ao contrário podem facilitar, sem dúvida, o crescimento pessoal e social na relação entre os interlocutores dentro de uma sala de aula de LE. Com uma estratégia metodológica bem orientada pelo professor, acredita-se que o jogo consiga desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, promover cooperação e socialização e, conseqüentemente, humanizar; fatores extremamente importantes durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

A educadora titular da turma desenvolveu com os participantes do projeto as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Essas habilidades permitem ao aluno agir socialmente no uso da língua e também as pessoas se relacionarem e se comunicarem melhor umas com as outras, seja de maneira oral ou escrita. Segundo Bicalho (s/d):



Em relação à fala, é necessário desenvolver habilidades de contar e recontar textos oralmente, usando registro linguístico adequado à situação de comunicação, expor temas variados, debater sobre temas controversos, usar adequadamente a norma padrão, respeitar as variedades linguísticas, participar ativa e autonomamente de situações de uso público da língua oral. Ler e escrever são habilidades que a escola busca desenvolver tanto nos usos privados, em situações cotidianas, quanto nos usos públicos, em situações menos familiares. Ler com compreensão diferentes gêneros textuais, percebendo suas intenções e efeitos, bem como sabendo se colocar criticamente diante dos textos, é o que se espera de alunos com boas habilidades de leitura. Na escrita, os alunos vão aprender a produzir cada vez mais autonomamente textos que circulam socialmente, utilizando tecnologias adequadas, e fazendo uso dos recursos expressivos e estilísticos apropriados ao gênero no qual se manifesta.

Durante as atividades desenvolvidas nós, como pedagogas, estivemos auxiliando e reforçando nos participantes essas quatro habilidades. A metodologia escolhida para que os imigrantes haitianos pudessem compreender as aulas e adquirissem as habilidades necessárias para o domínio (competência) de nosso idioma/escrita foi a utilização de jogos, atividades lúdicas e dinâmicas. O caminho adotado visou proporcionar, segundo a perspectiva de Ausubel et al (1980), aprendizagens significativas ao longo dos encontros disponibilizados aos educadores haitianos dentro deste projeto da Universidade La Salle.

As práticas desenvolvidas ao longo do projeto foram inspiradas em uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, especialmente, em um modelo Freiriano (Paulo Freire). Neste sentido, os exercícios e atividades procuraram envolver a realidade vivida pelos educandos em nosso país, bem como apresentá-la aos mesmos. Segundo o autor, as relações entre os seres humanos são essenciais para o processo de aprendizagem:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade, Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor [...]. É o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e repensando o desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (FREIRE, 1997, p. 51).

A educadora responsável pela turma nos ensinou muito. Ela se preocupava com o aprendizado da turma e com os conteúdos que seriam trabalhados. Durante nosso estágio, percebemos o quanto a educadora é dedicada e preocupada com o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional de cada educando.

De acordo com Moretto (2007), planejar é organizar ações. Em nossos encontros para planejamento, buscamos sempre estruturar as oficinas que foram desenvolvidas, além de buscar suporte teórico para a prática.



## A RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E O SEU IMPACTO NA VIDA DAS PESSOAS

O Brasil é um dos lugares onde encontramos grande número de imigrantes haitianos, desde 2010, devido à oportunidade de moradia, alimentação e vistos provisórios de trabalho que são concedidos a eles. Essas pessoas vêm de uma pátria arrasada por um desastre natural e buscam aqui uma oportunidade para recomeçar.

A inclusão social requer o uso da língua portuguesa por parte dos imigrantes haitianos nas suas situações do dia a dia. Em outras palavras, seguindo a perspectiva apresentada por Ponso (2003), podemos entender a pressão social como o fator externo principal a exigir dos imigrantes o conhecimento da língua dominante.

Neste sentido, o projeto Unilasalle Inclui: apoio aos imigrantes haitianos, do qual participantes, impacta de forma significativa a vida desses estudantes, que têm a oportunidade de se inserirem na comunidade por meio do idioma e se sentem acolhidos, por meio de um projeto social da universidade. As atividades buscaram que desenvolvemos também foram pensadas para alcançar esse acolhimento, portanto, não primamos somente pelo aspecto cognitivo, por isso, a ludicidade e a criatividade se fizeram presentes constantemente.

Na primeira oficina realizada após o período de observações, por exemplo, levamos para a sala de aula uma pizza confeccionada em feltro com oito pedaços. Cada participante foi convidado a ir até a frente da turma e representar na pizza a fração solicitada pelas estagiárias. Após, foi escrito no quadro, a pedido dos participantes, o nome dos números cardinais, ordinais e fracionários. Os participantes se envolveram bastante com a atividade, embora alguns tenham demorado a entender a explicação. Como explica Freire (1996), é necessário partir de algo que os educandos conheçam e, dessa forma, por meio do diálogo e da problematização, conseguimos alcançar nossos objetivos.

A oficina de número dois foi a primeira experiência que realizamos fora da sala de aula. Neste dia, a turma foi para o Laboratório de Informática para elaborar seus currículos. Muitos participantes apresentaram dificuldades para utilizar os computadores, com auxílio e intervenção das estagiárias a atividade foi se desenvolvendo. Devido ao curto tempo para a realização da atividade, deixamos para finalizar na oficina seguinte. Mais uma vez percebemos o quanto é importante conhecer o educando e perceber as suas dificuldades por meio da dialogicidade, como ensina Freire (1997), já que parecia óbvio que todos saberiam manejar um



computador, o que de fato não era bem assim.

Na oficina três fizemos a continuação da oficina anterior fazendo as correções necessárias para a finalização dos currículos. Neste dia, apresentamos sites que possibilitam o cadastramento de currículo e os participantes tiraram bastante proveito da atividade desenvolvida, já que agora estavam mais seguros daquilo que deveriam fazer, bem como mais familiarizados com os recursos tecnológicos.

Na oficina quatro os participantes já mostraram sua curiosidade logo no início da atividade questionando para que eram as bolinhas de papel crepom que estavam em cima da mesa. Fizemos suspense, alegando termos uma surpresa para quem participasse. A atividade foi bem sucedida e a diversão foi tanta, que ficamos após o término da aula para continuarmos jogando, a pedidos dos participantes. Neste dia percebemos que o jogo, assim como asseveram Castilho e Tanus (2008), pode ser um grande aliado à aprendizagem, inclusive quando se trata de estudantes adultos.

A oficina iniciou com uma pequena introdução sobre os itens que estão contidos nos encartes de lojas, farmácias e supermercados, fazendo a descrição e separação dos mesmos para o trabalho de cartazes que planejamos para esse dia. A turma se mostrou interessada na atividade, o que nos possibilitou uma boa introdução do trabalho que viria a ser desenvolvido na próxima aula.

Na Oficina seis demos início ao trabalho dos cartazes com encartes. Os participantes mostraram-se bem dispostos para a realização da atividade. Não foi possível concluir os cartazes, deixamos para a próxima oficina.

Na oficina sete, os participantes fizeram a finalização dos seus cartazes e logo após demos início às apresentações. A apresentação dos trabalhos superou as expectativas da oficina, pois os participantes se esforçaram, mostrando todos seus conhecimentos a respeito dos itens colados por eles nos cartazes. Como explica Muniz (2001), quando a pessoa se vê valorizada, incentivada e tem sua dignidade e autoestima em alta, a aprendizagem é facilitada. Neste sentido, eles leram, explicaram e até fizeram demonstrações, além de também questionarem suas dúvidas fazendo da atividade uma grande e divertida troca de conhecimentos.

Na oficina oito continuamos a apresentação dos cartazes elaborados com os itens dos encartes. Durante a preparação do cartaz, os participantes faziam questionamentos a respeito dos itens que deveriam estar expostos, pronúncias e significados. Após a conclusão do cartaz, pudemos perceber que, antes de apresentarem, os participantes fizeram a divisão e leram mais algumas informações para apoio durante a apresentação. O grupo não teve dificuldades ou timidez para



apresentar o cartaz.

Pudemos notar, por meio da realização das oficinas, que a responsabilidade social universitária, por meio de projetos como este têm um grande impacto na vida das pessoas, melhorando a sua qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio nos proporcionou uma nova e grande experiência, pois tivemos contato com uma realidade diferente da qual convivemos todos os dias na Educação Infantil. Foi desafiador, pois realizamos o trabalho com educandos de uma diferente nacionalidade na condição de imigrantes que tem como objetivo central restabelecer suas vidas.

A responsabilidade social universitária, por meio de projetos como o que aqui foi descrito, impacta de forma muito significativa a vida das pessoas. Dessa maneira, pudemos notar como o acolhimento aos imigrantes tem vários aspectos, sendo o idioma um ingrediente fundamental, pois a comunicação é essencial ao convívio.

Cabe ressaltar também que a experiência foi enriquecedora, devido à troca cultural entre os educandos estrangeiros e educadores. Sempre houve por parte dos educandos haitianos um forte engajamento no processo de ensino e aprendizagem, bem como na compreensão da cultura brasileira e sul-rio-grandense. Como explica Freire (1996), ao ensinar sempre aprendemos, e essas pessoas têm muito a nos ensinar.

O projeto nos permitiu uma construção e reelaboração de atividades que levem à formulação de ações que criem conexão entre teoria e realidade visando aprendizagens significativas para os educandos. Também nos permitiu a humanização do olhar para com os grupos que enfrentam dificuldades na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F, ZUSE, A. O Pedagogo nas organizações: seus saberes e fazeres.

**Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas. v. 5, n. 1, p. 93-108, 2004.

Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1632>>. Acesso em: abr. 2018.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BICALHO, Delaine Cafiero. **Habilidades linguísticas**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>>. Acesso em: maio 2018.



BOLAN, Valmor; DA MOTTA, Márcia Vieira. Responsabilidade social no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, p. 204 a 2010, 2015.

CASTILHO, M. da A.; TANUS, L. H. **O lúdico e sua importância na educação de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/viewFile/416/210>>. Acesso em: maio 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg: a criação do homem tipográfico**. São Paulo: Edusp, 1972.

MENEGAT, J.; SARMENTO, D.; CALDERÓN, A. Princípios de responsabilidade social na Educação Superior: tendências na gestão de instituições confessionais. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, v. 12, n.1, p. 59-80. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.721>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNIZ, T. M. "**Trajetória de Vida: a inter-relação educador-educando**". In: SIMSON, O.R. M. von, PARK, M. B. FERNANDES, R.S. (orgs.) **Educação não-formal – cenários de criação**. Campinas: UNICAMP, 2001.

PONSO, Leticia. **A variação do português em contato com o italiano na comunidade bilíngue de São Marcos-RS**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, A. **O lúdico na aquisição da língua estrangeira**. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CILLC\\_I\\_URI/Artigos/Ana%20Leticia%20Meurer%20dos%20Santos.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CILLC_I_URI/Artigos/Ana%20Leticia%20Meurer%20dos%20Santos.pdf)>. Acesso em: maio de 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

UNILASALLE. **A Universidade La Salle: histórico**. Disponível em: <<http://unilasalle.edu.br/canoas/a-universidade/>>. Acesso em: abr. 2018.

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



## A TECNOLOGIA NA ESTEIRA DA EDUCAÇÃO 4.0: APRENDER A APRENDER NA CULTURA DIGITAL

Regina Candida Führ<sup>1</sup>

Grupo de Trabalho 11: Temas emergentes da Educação Básica

### Resumo

O tema apresentado nesse artigo: A Tecnopedagogia na esteira da Educação 4.0: Aprender a Aprender numa Cultura Digital, apresenta como objetivo analisar a contribuição da tecnopedagogia no contexto da Educação 4.0 e as interfaces do aprender a aprender na cultura digital. O contexto da globalização nos insere em aldeias globais onde a tecnologia da comunicação e informação encontra-se onipresente e acessível em todos os espaços geográficos. A tecnopedagogia no advento da educação 4.0, vem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem que se encontra num contexto de mudança. Com a integração das novas tecnologias da informação e comunicação na organização do currículo escolar e na prática pedagógica, os educadores e gestores necessitam passar por um novo processo de alfabetização que podemos chamar de “alfadigital”. Novas competências e habilidades necessitam ser desenvolvidas por meio de um currículo holístico que apresenta projetos interdisciplinares de investigação e contribua na construção da autonomia, da criatividade, da criticidade dos educandos. Esses aprendem em contextos complexos, incertos, multidimensionais a questionar, resolver problemas de forma autônoma, adquirindo rapidamente complexas habilidades técnicas e compartilhando com os outros os riscos, tarefas e objetivos de forma flexível, abrangente de criatividade pessoal e autoexpressão. A pesquisa desenvolvida é de cunho bibliográfico e dialoga com diversos autores que fundamentam a temática em estudo. A pesquisadora parte de duas questões de investigação: Quais as implicações da tecnopedagogia no contexto da Educação 4.0? Quais são as interfaces do aprender a aprender na cultura digital? Diante da ebulição das novas tecnologias, as instituições de ensino, através da revolução pedagógica, são desafiadas se transformarem em laboratórios abertos de aprendizagem, onde os estudantes investigam, compartilham, aplicam e refletem.

**Palavras-chave:** Tecnologias da comunicação e informação, Aprendizagem, Competências, Educação digital.

---

<sup>1</sup> FCU. Doutora em Teologia pela EST, Pós-Doutoranda em Educação pela FCU, Mestre em Educação pela UNISINOS, Professora convidada da FAAHF e Avaliadora do BASis - MEC.



## INTRODUÇÃO

O artigo com o tema: A Tecnopedagogia na esteira da Educação 4.0: Aprender a Aprender numa Cultura Digital apresenta como objetivo analisar a contribuição da tecnopedagogia no contexto da Educação 4.0 e as interfaces do aprender a aprender na cultura digital. Vivemos num contexto da globalização, da informação digitalizada, onde o acesso ao conhecimento torna-se relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível. Estamos inseridos em aldeias globais onde a informação transita livremente, sem restrições temporais, institucionais e geográficas, identificada como uma época de rápidas mudanças que interferem na nossa forma de pensar, comunicar e agir. Diante desse cenário nos perguntamos: Quais as implicações da tecnopedagogia no contexto da Educação 4.0? Quais são as interfaces do aprender a aprender na cultura digital?

A humanidade encontra-se num contexto de supercomplexidade, que segundo Gómez (2015, p 15), apresenta como característica:

[...] integração e desintegração dos mercados, ameaça global ao meio ambiente, instabilidade dos estados, emergência de entidades políticas supranacionais, frágeis e apagadas, migração em massa das populações e onipresença de novas tecnologias de comunicação, uma nova era globalizada de interdependência principalmente urbana, em que vivem, justapostos, grupos humanos diferentes e frequentemente discrepantes, na qual se celebra a complexidade e se enfatiza a diversidade e o anonimato.

A mudança de época com transformações significativas e radicais abrangem três áreas fundamentais: a produção/consumo (economia); o poder (política); a experiência cotidiana (sociedade e cultura). As confluências dessas mudanças estão moldando um novo metacontexto que modifica as instituições, os Estados e a vida cotidiana dos cidadãos dentro da era da globalização e interdependência. As informações fragmentárias disponibilizadas nas redes são produzidas, consumidas e abandonadas a um ritmo frenético, causando uma indigestão e pouco contribuem para um conhecimento estruturado e útil. Por isso, surge a grande urgência de investir na formação de novos cidadãos para viver em um novo ambiente digital de possibilidades e riscos desconhecidos.

A mutação cultural na qual estamos imersos, modifica a forma de perceber o conhecimento. Esse está disponível na internet através da plataforma da rede das redes, de forma desordenada, através de uma biblioteca ao alcance de todos, facilitando o intercâmbio para o encontro; a colaboração; partilha de projetos coletivos e partilhados; a criação de novas comunidades virtuais; a interação entre



os pares próximos ou distantes; a expressão individual e coletiva dos talentos, sentimentos, desejos e projetos.

Nesse sentido, a tecnopedagogia na frenesi da educação 4.0 vem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem que se encontra num contexto de mudança. Com a integração das novas tecnologias da informação e comunicação na organização do currículo escolar e na prática pedagógica, os educadores e gestores necessitam passar por um novo processo de alfabetização que podemos chamar de “alfadigital”.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### A TECNOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO 4.0

A tecnopedagogia no contexto educacional requer o aproveitamento dos recursos tecnológicos para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, culminando com a busca do conhecimento e, dessa forma, melhorando o desenvolvimento humano e a nossa socialização. Novos sítios de conhecimento se interconectam nas aldeias globais através das plataformas da rede das redes. Outras estruturas de aprendizagem são tecidas e multiplicadas velozmente de tal forma que as instituições de ensino necessitam, com urgência, repensar sua forma de ensinar. Como afirma Gómez (2015, p. 21):

Aprender a “linguagem da tela, das tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escritura verbais. Conseqüentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica.

O desenvolvimento do conhecimento na cultura digital se encontra alterada pela ininterrupta e poderosa penetração social das novas tecnologias da informação e comunicação e nos introduz no advento das formas inovadoras de construirmos a aprendizagem e nos relacionarmos entre os humanos. A expansão das ferramentas digitais com seus recursos proporcionam possibilidades de conhecimento e ação, pois executam múltiplas e complexas funções sociais: calculadoras aritméticas; processadores de texto; gestores de informação; canais de comunicação; meios de expressão; experimentação simulada e interpretação; plataforma de relações e mobilizações grupais e coletivas.

Podemos perceber que as tecnologias digitais introduziram um novo cenário



para o pensamento, a aprendizagem e a comunicação humana, transformando a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar. Dessa forma, a cultural digital reestruturou o conhecimento, das fontes e dos critérios de verdade, bem como dos sujeitos autorizados e reconhecidos como produtores do conhecimento. As inovadoras iniciativas de código aberto, de acesso livre, de publicação aberta e de livre aquisição são a expressão de uma nova ecologia do conhecimento que direcionará o futuro dos recursos educativos das instituições de ensino, para que o desenvolvimento do conhecimento seja sustentável. Para que isso aconteça torna-se imprescindível a modificação na forma de direcionar o comércio e a publicidade para que todas as tecnologias - a geospacial, a web semântica 3D, a realidade aumentada- venham contribuir com todos os cidadãos.

Na era da informação global – digital, a forma de distribuição do conhecimento, tanto de conteúdos e de processos, encontra-se dispersa entre as mentes humanas, meios digitais, grupos de pessoas, espaços e tempos. Essa realidade deve fazer as instituições de ensino repensar sobre a forma de apresentar e articular o conhecimento, pois no mercado 4.0 muitas atividades humanas são desenvolvidas pelas máquinas. A inserção da tecnopedagogia na educação precisa objetivar a preparação do cidadão para o domínio a compreensão da linguagem das novas tecnologias em vista do mercado da Quarta Revolução Industrial. Como afirma Gómez (2015, p. 24):

O trabalho e as tarefas dos seres humanos nos dias atuais são substituídos pelos afazeres que envolvem o pensamento especializado e a comunicação complexa, a tomada de decisões, a resolução de problemas e a criação de cenários e situações alternativas, deixando nas mãos das máquinas as tarefas que consistem principalmente em rotinas cognitivas e manuais de caráter reprodutor e algorítmico, que os computadores executam de maneira fiel e rigorosa.

Como podemos perceber a cultura digital requer aprendizagens que ajudem o cidadão a viver com a incerteza e a complexidade, capacitando-o para organizar as ideias em favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado. Além disso, a tecnopedagogia através da tecnologia da comunicação e informação precisa contribuir no desenvolvimento de hábitos intelectuais que preparem o cidadão para o futuro onde tudo será mais acessível, complexo, global, flexível e mutável. Destacamos, também, que a cooperação, a interação, o trabalho em equipe será uma exigência do conhecimento e da cultura da informação, pois não existe limite geográfico para o compartilhamento dos saberes que ocorrem por meio de rede das redes em programas de software abertos como creative commons e Wikipédia.



Podemos identificar a necessidade de uma educação com uma abordagem holística para lidar com a complexidade e certificar a integração de conhecimentos, atitudes, competências e habilidades. Os educadores, através da tecnopedagogia, precisam entender que o conhecimento está interconectado através da rede das redes, sem centros e hierarquias que controlem o intercâmbio de informações.

## **APRENDER A APRENDER – OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ALFADIGITAL**

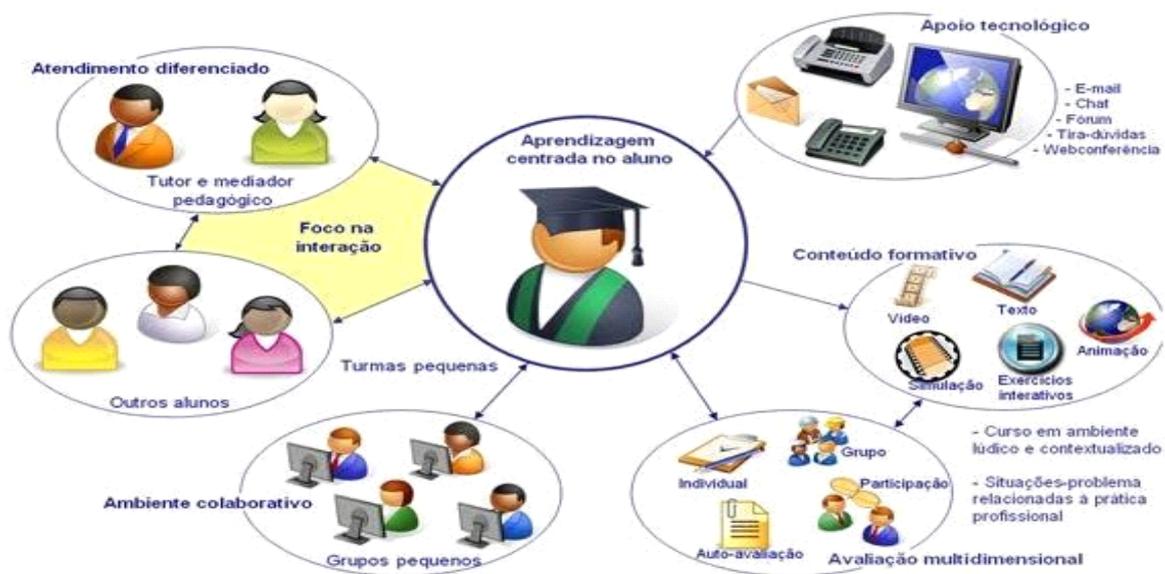
Um dos desafios da educação 4.0 consiste em compreender a nova forma de aprender do educando no contexto digital. Esse convive cotidianamente se comunicando através das redes sociais digitais que podem se transformar numa forma de alfabetização cultural. Podemos também perceber que os educandos aprendem em contextos complexos, incertos, multidimensionais a questionar, resolver problemas de forma autônoma, adquirindo rapidamente complexas habilidades técnicas e compartilhando com os outros os riscos, tarefas e objetivos de forma flexível, abrangente de criatividade pessoal e autoexpressão. Fava (2014, p. 165) destaca que o estudante aprende de maneira diferente diante das múltiplas informações do mundo digital e para isso o educador precisa modificar sua maneira de ensinar. O autor afirma que,

[...] a didática a serviço do ensino-aprendizagem, voltada para a formação dos alunos pensantes e críticos, deverá salientar as estratégias pelas quais os estudantes aprendem a internalizar conceitos, habilidades, competências. Para tanto, é necessário adotar estratégias de idealizar, produzir, organizar, elaborar, utilizar atividades de aprendizagem que se construam em instrumentos para lidar de forma prática com a realidade, ou seja, resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação.

O educador precisa compreender de que o educando têm ao seu alcance a possibilidade de consumir, buscar, comparar, processar, avaliar, selecionar e criar informações por meio as diferentes relações e contatos nas redes sociais, produzindo conteúdo e experiências utilizando a palavra, a imagem, o som, o movimento e o hipertexto.



## IMAGEM 1 – A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL



Fonte: Disponível em: <<http://infonaei.blogspot.com/2012/09/em-busca-de-uma-educacao-de-qualidade.html>>.

Diante dessa realidade de mudanças significativas, os sistemas educacionais precisam repensar seu currículo, os processos de ensino, o conceito de aprendizagem, envolvendo os educadores. Por isso, o desafio da educação contemporânea consiste em transformar a demanda desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento e conhecimento em sabedoria, onde percebemos a necessidade, urgente, da alfabetização digital do educador e sua forma de interagir com as novas exigências e condições do mundo 4.0. Como afirma Gómez (2015, p. 28):

[...] já não se pode entender os processos de ensino e aprendizagem, nos quais as pessoas se colocam em contato com a informação e o conhecimento disponível, sem a presença poderosa e amigável da tecnologia da informação e comunicação e, em especial, da rede das redes. A proliferação dos computadores e de outros artefatos tecnológicos utilizados permanentemente fora e dentro das escolas mudou e vai mudar a definição da sala de aula como um espaço pedagógico, o conceito de currículo e o sentido dos processos de interação do aprendiz com o conhecimento e com os docentes. O ensino frontal e homogêneo é incompatível com esta nova estrutura e exigirá dos professores o desenvolvimento de uma metodologia muito mais flexível e plural, bem como uma atenção mais personalizada aos estudantes.

As mudanças necessárias nas instituições de ensino não se resumem apenas na inserção de novas ferramentas digitais, mas em redimensionar os limites do espaço e do tempo. A interação do estudante com a informação e com o conhecimento deixa de ser controlado pelo educador, pois ele acontece de forma múltipla com diversos interlocutores e além do espaço geográfico acadêmico.



Portanto, para o estudante interagir com situações complexas na área pessoal, social e profissional em contextos abertos e incertos, ele necessita ter capacidade de aprender a aprender como forma de autorregular sua própria aprendizagem. Nesse sentido, as instituições de ensino são desafiadas a se transformarem em laboratórios abertos de aprendizagem, onde os estudantes pesquisam, compartilham, aplicam e refletem.

A urgência diante do advento da educação 4.0 consiste em reinventar as instituições de ensino, para que elas sejam capazes de estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que são necessários para conviver em contextos sociais, heterogêneos, incertos e saturados de informação e supercomplexos.

## COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NA CULTURA DIGITAL

A educação diante do novo cenário social necessita definir as competências fundamentais para o cidadão contemporâneo inserido na cultura digital. Nesse sentido, a educação e o currículo precisam oferecer oportunidades de experiências, para que os indivíduos se formem como: autores das suas próprias vidas, aprendizes autônomos, pesquisadores éticos, comunicadores eficazes, cidadãos solidários revestidos de humanessência, comprometidos com a sociedade, criativos, com domínio na sua área de interesse, colaboradores efetivos nos grupos e nas comunidades. De acordo com Gabriel (2013, p. 127),

[...] as tecnologias têm se tornado cada vez mais intuitivas e simples, o aprendizado operacional para sua utilização básica ocorre cada vez mais de forma natural e espontânea. Assim, a educação na era digital precisa focar muito menos na tecnologia em si e muito mais em desenvolver capacidades analítica e crítica dos estudantes para que consigam discernir sobre o que essas tecnologias representam em nossas vidas, como nos afetam e como extrair conhecimento e inteligência do ambiente hiperformacional por meio dessas tecnologias.

No contexto da cultura digital, da heterogeneidade, da informação através da rede das redes presente nas aldeias globais, a educação deve enfatizar o caráter holístico em que o conhecimento apresenta-se de forma interdependente e de múltiplas formas nas diferentes culturas e comunidades humanas. Isso implica em preparar o educando para que transite da informação ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria, reforçando as qualidades fundamentais do saber, da autonomia e da solidariedade humana. Para isso, torna-se relevante o desenvolvimento de três competências para a sociedade contemporânea, imersa



na cultura digital:

1. Capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo até o momento presente;
2. Capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global;
3. Capacidade de viver e atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.

Diante dessas competências o desafio das instituições de ensino consiste em auxiliar os educandos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva para compreender, elaborar, planejar e compartilhar na comunidade de aprendizes. Nesse sentido, o espaço educacional deve se transformar num ambiente de pesquisa para que o educando possa intervir e aprender com a complexidade do pensamento e da heterogeneidade, participando nas plataformas multimídias da construção do conhecimento.

Gardner (2008) destaca a importância da capacidade de sintetizar diante da superabundância de informação fragmentada. Para isso, o autor, reforça a necessidade do desenvolvimento da capacidade de sintetizar, agrupar, organizar e categorizar sem descaracterizar a complexidade. Nesse âmbito, podemos ajudar nosso educando, através de projetos interdisciplinares, a utilizar narrativas, taxonomias, conceitos e construtos complexos, regras e aforismos, metáforas, alegorias, imagens, som, mapas, diagramas, teorias, metateorias, e paradigmas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é de cunho bibliográfico, a partir das fontes encontradas em diversos livros onde os autores aprofundam a temática em estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado drasticamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação. A hiperconexão e a disponibilidade de acesso a conteúdos tem transformado a forma como as pessoas obtêm informações e aprendem, e isso modifica completamente



as regras do jogo. Entendemos que a internet tem se tornado a principal plataforma planetária de comunicação, entretenimento, negócios, relacionamento, aprendizagem e infraestrutura responsável pelo novo tecido da humanidade globalizada. Esse cenário transforma a web no cérebro global conectado, onipresente, onisciente e onipotente com muitas possibilidades e novos desafios.

Muitas são as inovações na sociedade digital onde passamos para um modelo social de informação baseado em bits e bytes, fragmentado, hipertextual, não linear e nem hierarquizado. Redes sociais on-line, tecnologias mobile, realidades mistas, tecnologias de voz, vídeo imersivo, games e e-books são algumas das plataformas digitais que se apresentam para ampliar o cenário da comunicação, interação e aprendizagem.

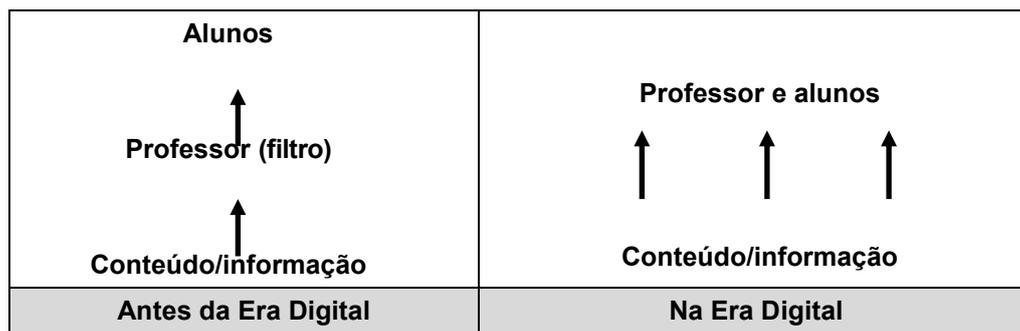
Nesse contexto contemporâneo, imerso numa época de mudanças, a educação necessita redimensionar sua forma de pensar e organizar seu currículo e sua prática pedagógica. A tecnopedagogia, inserida no espaço educacional precisa contribuir para o aprender a aprender, a fim de que o conhecimento não se resuma num acúmulo de informações fragmentadas, mas da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria, resultado da reflexão, síntese e análise crítica. Como afirma Gabriel (2013, p. 10):

O professor exerce um papel essencial neste novo mundo digital, não mais como um provedor de conteúdos, mas funcionando como um catalisador de reflexões e conexões para seus alunos nesse ambiente mais complexo, que também é mais rico e poderoso. A era digital requer novas habilidades tanto dos estudantes quanto dos professores e educadores.

A educação digital, o letramento digital apresenta uma nova forma de perceber a educação, pois as tecnologias inseridas no ambiente educacional ou social afetam e modificam nossas capacidades cognitivas e nossa forma de nos relacionar com o mundo da informação. A produção e consumo de conteúdo (informação) transforma a educação, pois o domínio e a gestão da informação (conteúdo) não está mais centralizado no educador, mas está disponível para todos os educandos, de qualquer idade, em todo lugar e em tempo indeterminado.



Quadro 1 – Esquema de acesso à informação na era pré- digital e na era digital



Fonte: Gabriel (2013, p. 16).

Podemos perceber, no quadro 1, que o professor era detentor do conteúdo/informação antes da era digital e funcionava como filtro para os alunos, enquanto na era digital, ele perde essa função e os alunos passam a ter o acesso a todo tipo de conteúdo/informação. Nesse contexto da sociedade da informação digital, a educação deve contribuir para que o educando aprenda a construir e reconstruir permanentemente seus esquemas de interpretação, tomada de decisões e ações, para lidar com a incerteza do mundo contemporâneo.

Participar da complexa cultura digital exige, do educador e do educando, aprender a linguagem da comunicação tanto para selecionar, processar e compreender como expressar, difundir e compartilhar os significados recriados pelo indivíduo, pelos grupos e pela comunidade. Tudo isso, requer do educador e educando a alfadigital linguística sempre mais complexa e sofisticada para se apropriar das competências sempre mais necessárias na sociedade contemporânea: fala correta, leitura fluente e escrita com a linguagem verbal clara, multimídia e hipertexto. Para o desenvolvimento dessas competências torna-se necessário expressar as ideias claramente, escutar e compreender, utilizar a comunicação para uma grande variedade de propósitos, usar múltiplas plataformas, aprender a colaborar, respeitar, oferecer iniciativas, discutir propostas e modelos de ação, responsabilidade pessoal e compartilhada nos intercâmbios sociais presenciais ou virtuais.

A capacidade de interação com as tecnologias da comunicação e informação no cenário complexo da educação 4.0 que, imersa no mundo digital, requer cultivar competências diversas, conforme nos apresenta Gómez (2015, p. 85):

[...] uma cultura informacional que permite um acesso eficiente, avaliação crítica e utilização ágil, rigorosa e criativa informação, uma cultura dos meios de comunicação que ajude a compreender e analisar criticamente o papel da mídia na sociedade e as possibilidades comunicativas dos meios de comunicação; e uma cultura expressiva que incentive a utilização de ferramentas digitais para pesquisar, comunicar, expressar e criar.



Aprender a viver, conviver e a cooperar com grupos humanos cada vez mais heterogêneos requer um senso mínimo de ética compartilhada, humanessência e um novo pacto social das sociedades para que prevaleçam a igualdade, o direito e a justiça social. Além disso, podemos destacar oito habilidades essenciais para o futuro da humanidade:

Quadro 2 – Habilidades essenciais para o futuro

1- Pensamento crítico e solução de problemas
2- Colaboração por meio das redes e liderar por influência
3- Agilidade e adaptabilidade
4- Iniciativa e empreendedorismo
5- Comunicação efetiva oral e escrita
6- Acessar e analisar a informação
7- Curiosidade e imaginação
8- Criatividade



A educação na cultura digital necessita desenvolver as capacidade analítica e crítica dos estudantes, para que consigam discernir sobre a representação dessas tecnologias na forma como afetam na maneira de pensar, relacionar e agir das pessoas e como podem extrair o conhecimento e inteligência do ambiente hiperinformacional.

## CONCLUSÕES

O sistema educacional no cenário das novas tecnologias da comunicação e informação necessita, com urgência, redimensionar suas práticas pedagógicas e incluir a tecnopedagogia no seu currículo, através dos diversos recursos tecnológicos e plataformas de aprendizagem para ajudar o educando a se construir como um sujeito autônomo em todas as suas dimensões. Para isso, o educador tem o compromisso de colaborar no desenvolvimento da personalidade do educando para que ele num mundo complexo, líquido e incerto da aprendizagem tenha o autoconhecimento, autoestima e autorregulação.

A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0 propõe uma revolução pedagógica diante da corrida da inovação e mudança acelerada da tecnologia da comunicação e informação. A nova cultura curricular deve propor uma educação como processo pelo qual o educando tem a oportunidade de forma isolada ou

cooperativa, de conhecer, questionar e reconstruir a informação que influencia seu modo de pensar, sentir e agir. Portanto, a instituição de ensino com seus educadores na sua prática pedagógica devem colaborar para que o educando critique suas ideias e a dos outros, construa esboços, modelos, mapas mentais, teorias que lhe permitam pesquisar, aprenda a selecionar e utilizar a quantidade infinita de dados disponíveis nas redes de informação, para interpretar e intervir de maneira crítica na realidade.

A educação sob o enfoque holístico onde a informação transita livremente na rede das redes e permite a acessibilidade a todos, necessita apresentar um novo mosaico de práticas pedagógicas onde o ensino se configura como investigação. Esse envolve e prende a atenção do estudante num processo intencional e ordenado do diagnóstico de problemas, busca de informação, observação, coleta de dados, apresentação de alternativas, elaboração e planejamento da investigação, formulação de hipóteses, discussão entre os iguais, busca de informação de especialistas, desenvolvimento de processos de análise, formulação de argumentos e propostas de sínteses.

A interdisciplinaridade a partir de projetos e da pesquisa, desenvolvida de forma holística, ajuda os educadores a pensar os aspectos éticos, estéticos e técnico-científicos que configuram e acompanham os cenários e as situações humanas.

## REFERÊNCIAS

DEDE, C. **Transforming education for the 21st century**. Cambridge: Harvard Education, 2007.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

GABRIEL, Martha. **Educar a revolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: 34, 2010.



## ACOLHIMENTO AOS IMIGRANTES HAITIANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NÃO-DOCENTE

Andressa Menezes<sup>1</sup>  
Karina Skorek<sup>2</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>3</sup>

**Comunicação Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

O presente artigo visa apresentar um relato de experiência do Estágio supervisionado III, não docente, obrigatório no curso de Pedagogia, que foi desenvolvido junto ao “Projeto Universidade La Salle inclui: apoio aos imigrantes” durante as aulas de ensino de português avançado para Haitianos na Universidade La Salle- Canoas/RS. Os participantes, que provém do Haiti são encaminhados até o Projeto, promovido pelo Centro Internacional e de Hospitalidade da universidade, através do Centro Batista de Acolhimento Social, responsável por atividades junto aos imigrantes em Canoas. As aulas acontecem dentro das instalações da Universidade La Salle, onde a turma de adultos é composta por 30 alunos provindos do Haiti, a maioria homens, sendo apenas seis mulheres, com idades entre 25 e 40 anos. Grande parte deles está no Brasil há cerca de três anos. O objetivo do estágio consistiu em contribuir no planejamento mediante oficinas lúdicas, confeccionar materiais para suporte das atividades e aplicar as oficinas durante as aulas. Em forma de estudo de caso, esta pesquisa qualitativa utilizou o relato de experiência e a revisão de literatura como fontes. Os resultados apontam para: a) os jogos e materiais diversificados são aliados no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar; b) as atividades lúdicas permitem compreender o uso cotidiano da língua portuguesa; c) o ensino do idioma consiste em uma forma de acolhimento ao imigrante, uma vez que pudemos perceber grande envolvimento dos participantes em aprender uma nova língua com o intuito de buscar um emprego melhor e posteriormente fazer uma faculdade. Consideramos que projetos como este deveriam ser mais frequentes, uma vez que este acolhimento proporcionado pelo ensino do idioma colabora com o sentimento de bem-estar, segurança e autoestima destas pessoas que deixaram para trás sua pátria, sua história e, na maioria das vezes, a própria família.



<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade La Salle/Canoas.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade La Salle/Canoas.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle/Canoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão nos Diferentes Contextos.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado de Pedagogia, Imigrantes haitianos, Aprendizagem lúdica, Acolhimento aos estrangeiros.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa, o termo “migrar” significa “Mudar (de local, país, cidade, Estado, região etc.)”<sup>4</sup>. Estes movimentos migratórios são responsáveis, por exemplo, por boa parte da colonização do Sul do Brasil, bem como de muitas outras localidades do planeta.

Entretanto, nos últimos anos, as migrações têm se acentuado e podem ocorrer por diversos motivos: guerras, perseguições políticas ou condições difíceis no país de origem, desastres naturais, como é o caso do Haiti, que sofreu com um terremoto de grande magnitude no ano de 2010<sup>5</sup> e acabou obrigando a muitos habitantes daquele país a buscarem melhores condições de vida em outros países. Segundo dados registrados pela Polícia Federal brasileira, o número de imigrantes no nosso país aumentou 160% em dez anos. De acordo com as informações, 117.745 estrangeiros deram entrada no país em 2015 – um aumento de 2,6 vezes em relação a 2006 (45.124)<sup>6</sup>.

Enquanto alguns países fecham as fronteiras e prometem construir altos muros, o Brasil possui uma política de acolhimento por parte do governo Federal, geralmente concedendo visto de residência permanente em caráter humanitário. Entretanto, não são raros os casos de imigrantes haitianos, senegaleses, venezuelanos, bolivianos e outros, vítimas de xenofobia, que é a discriminação contra os imigrantes.

Após esta contextualização, este artigo tem como finalidade expor a experiência do Estágio Supervisionado III, não docente, obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade La Salle, localizada ao Sul do Brasil. Realizado no Centro Internacional e Hospitalidade da Universidade La Salle em parceria com o Centro Batista de Acolhimento Social, o “Projeto Universidade La Salle inclui: apoio aos imigrantes” proporciona aulas de português avançado para imigrantes haitianos de forma gratuita, ministrado por uma professora voluntária com o auxílio de estagiárias, nas quintas-feiras durante o turno da noite. O Estágio foi orientado pela

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/migrar/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL1446514-5602,00-COBERTURA+COMPLETA+TERREMOTO+NO+HAITI.html>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

<sup>6</sup> Fonte: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>>. Acesso em: 14 ago. 2018.



professora titular da disciplina de Estágio Supervisionado da universidade, e teve a duração total de 80 horas divididas entre observação e prática.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, em forma de estudo de caso, que buscou seus dados no relato de experiência das autoras e na revisão de literatura pertinente ao tema. Após esta breve introdução, apresentamos o referencial teórico, seguido da metodologia utilizada. Na sequência, figuram os resultados e discussões, e fecham o estudo as considerações e referências que embasaram as reflexões.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como já referido, muitos imigrantes haitianos vieram ao Brasil de maneira forçada em busca de um recomeço e oportunidade, deixando muitos de seus familiares para trás. O recomeço está relacionado ao sonho, pois se trata da efetivação ou retomada do mesmo, é o processo de resgate da dignidade e humanização.

Segundo Muniz (2001), os fatores que sensibilizam e levam a um ato humanizante, no sentido da humanização, são os sonhos de oportunidades e equalização das assimetrias sociais.

O sonho revela desejos: desejo de construção, de crítica social, de recriação da sociedade, de novas formas de relação. E é através do desejo de novas formas de relação que buscarei tentativas da realização de meu sonho – uma vida comunitária preenchida com solidariedade, amizade e compaixão. (MUNIZ, 2001, p. 187)

Após acompanharmos cinco aulas de português do Projeto “Universidade La Salle inclui: apoio aos imigrantes” percebemos que a presença do pedagogo em projetos fora da sala de aula enriquece muito a prática pedagógica.

A grande dificuldade, hoje, é de determinar a verdadeira identidade do pedagogo, porque ele é um profissional versátil, que norteia a prática educativa, valendo-se de subsídios pedagógicos que o ajudam no saber e no saber fazer das pessoas. Acredita-se ser importante esclarecer que, independente do âmbito de atuação do pedagogo, cabe a ele, também, educar nas organizações, para oferecer uma aprendizagem que permita às pessoas complementarem-se em suas trajetórias de conhecimentos. (ALVES, 2004, p. 94)

Quando se pensa em processos de ensino e aprendizagem para o público adulto, logo deixamos de lado a ludicidade, os jogos e as brincadeiras, para nos apropriarmos apenas de modelos mais clássicos, como as aulas expositivas e tecnológicas. Isso ocorre em virtude do maior nível de abstração que nós seres



humanos temos quando estamos na vida adulta. Algo que Castilho e Tonus (2008, p. 1) já nos alertam é que “a desvalorização do movimento natural e espontâneo do educando em prol do conhecimento formalizado, expulsa a ludicidade [...] ignorando-se a dimensões educativas das brincadeiras e do jogo [...]”.

Entretanto, os jogos podem e devem fazer parte das estruturas metodológicas de encontros educativos em espaços formais e não formais de educação. Inclusive quando a sala é formada por um público majoritariamente adulto. Tais práticas possibilitam um envolvimento nas diferentes dimensões do ser humano. “A essência do jogo é a criação de uma nova relação entre o campo de percepção visual [...] e situações reais” (CASTILHO e TANUS, 2008, p. 04).

Em ambientes organizacionais, existem dois tipos de sujeitos: os que aceitam as atividades com respeito e determinação, são vibrantes e felizes, olham a derrota como um aprendizado e não como um fracasso. Já existem aqueles que se abatem ao primeiro obstáculo, deixando-se levar pelo cansaço e desânimo, portanto, o pedagogo deverá estar presente e desempenhar um papel de facilitador motivacional, proporcionando um ambiente motivador e prazeroso para os indivíduos, no qual aprender é estar em constante evolução (ALVES, F, 2004, p.97)

Os alunos que participaram do projeto mostram-se bastante interessados nas aulas e nas atividades propostas. A partir disso optamos por desenvolver com esse grupo de participantes atividades lúdicas que envolvessem o uso de jogos e de forma mais dinâmica a possibilitar uma maior interação e compreensão do conteúdo. Santa Marli Pires dos Santos afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2007, p. 12)

Encontrar metodologias que possibilitem ao participante uma melhor compreensão da temática da aula para o ensino de uma segunda língua para estrangeiros adultos é um desafio. O uso da ludicidade com adultos é um instrumento de grande importância, cabe ao educador ter um olhar atento para não infantilizar esse recurso, trazendo o mais próximo possível da sua realidade.

Em síntese, pode-se dizer que as atividades lúdicas, ou seja, o jogo, o brincar, não são fatores isolados no processo de aquisição de uma nova língua, ao contrário podem facilitar, sem dúvida, o crescimento pessoal e social na relação entre os interlocutores dentro de uma sala de aula de LE. Com uma estratégia metodológica bem orientada pelo professor, acredita-se que o jogo consiga desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, promover cooperação e socialização e, conseqüentemente, humanizar;



fatores extremamente importantes durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira (SANTOS, 2006, p. 4)

As oficinas tiveram como objetivo até o fim do curso desenvolver as quatro habilidades linguísticas básicas: ler, escrever, ouvir e falar. Neste sentido, Bicalho (s/d) explica:

Em relação à fala, é necessário desenvolver habilidades de contar e recontar textos oralmente, usando registro linguístico adequado à situação de comunicação, expor temas variados, debater sobre temas controversos, usar adequadamente a norma padrão, respeitar as variedades linguísticas, participar ativa e autonomamente de situações de uso público da língua oral. Ler e escrever são habilidades que a escola busca desenvolver tanto nos usos privados, em situações cotidianas, quanto nos usos públicos, em situações menos familiares. Ler com compreensão diferentes gêneros textuais, percebendo suas intenções e efeitos, bem como sabendo se colocar criticamente diante dos textos, é o que se espera de alunos com boas habilidades de leitura. Na escrita, os alunos vão aprender a produzir cada vez mais autonomamente textos que circulam socialmente, utilizando tecnologias adequadas, e fazendo uso dos recursos expressivos e estilísticos apropriados ao gênero no qual se manifesta.



Durante as atividades desenvolvidas, nós pedagogas auxiliamos e reforçamos nos participantes essas quatro habilidades.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta um relato de experiência, o qual narra a experiência de estágio não-docente realizado por acadêmicas do curso de Pedagogia. Os autores que embasaram a metodologia do estudo são Gil (2008) e Yin (2001). O primeiro esclarece que as pesquisas qualitativas não usam de variáveis e cálculos matemáticos, detendo-se a observar os achados em seu caráter subjetivo, e realizando inferências levando em conta aspectos não aparentes à primeira vista.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza pesquisas empíricas que investigam fenômenos contemporâneos em contextos da vida real. De acordo com o autor, esta metodologia se indica quando é possível realizar observações diretas e ter acesso a dados empíricos, como foi o caso deste estudo. Ainda que não tenhamos realizado, para esta pesquisa, formalmente a coleta de dados empíricos, as autoras estiveram imersas no universo empírico do estudo, trazendo os apontamentos registrados em seu diário de campo. Para Yin (2001, p. 247), a unidade de análise é “o caso em um estudo de caso”.

Nesta pesquisa, portanto, a unidade de análise consiste no universo da pesquisa constituído pela Universidade La Salle do município de Canoas, na região

metropolitana de Porto Alegre. Com relação às etapas da pesquisa, Gil (2008), o identifica nove fases para a elaboração da mesma: a) formulação do problema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação de hipóteses; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Num primeiro momento, portanto, elaboramos o problema de pesquisa, o qual consistiu no questionamento referente aos resultados alcançados com a finalização do estágio. O levantamento bibliográfico preliminar deu-se por meio de buscas em plataformas de pesquisa científica (como Scielo e Capes Periódicos), na biblioteca da universidade e no acervo pessoal das autoras. Após a fase da formulação de hipóteses, elaboramos o plano provisório do assunto e, buscando nas fontes, procedemos à leitura do material e seu fichamento. Após esta etapa, partimos para a organização do trabalho, que resultou nos tópicos do presente artigo, redigindo o texto coletivamente, por meio de arquivo compartilhado na ferramenta Google Drive, para que todas pudessem ter acesso.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A metodologia escolhida para que os migrantes haitianos pudessem compreender as aulas e adquirissem as habilidades necessárias para o domínio (competência) de nosso idioma/escrita foram a utilização de jogos, atividades lúdicas e dinâmicas em grupo. O caminho adotado visou proporcionar, segundo a perspectiva de Ausubel (1982), aprendizagens significativas ao longo dos encontros disponibilizados aos estudantes haitianos dentro deste projeto da Universidade La Salle.

No decorrer do estágio III desenvolvemos oficinas durante as aulas do ensino de português para complementar o conteúdo desenvolvido naquela semana. Essas oficinas aconteceram uma vez por semana. Contribuímos também com a professora no desenvolvimento das atividades por ela planejadas, auxiliando os alunos em suas dificuldades e propondo sugestões a partir daquilo que observamos na turma.

As aulas em parceria com a professora nos possibilitaram não apenas desenvolver o conteúdo de português e suas quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar, mas também aprender sobre suas próprias vivências, seu idioma nativo e questões culturais, além de trazer uma aproximação entre os participantes e as estagiárias, agir socialmente no uso da língua e também as pessoas se relacionarem e se comunicarem melhor umas com as outras, seja de



maneira oral ou escrita. Desta forma procuramos trabalhar as seguintes questões:

- trazer através do conteúdo de HISTÓRIA diferenças entre as culturas, onde as vivências são compartilhadas durante as aulas.
- o raciocínio LÓGICO-MATEMÁTICO, através da escrita com a participação direta dos participantes, durante jogos.
- não apenas o PORTUGUÊS, mas os idiomas de conhecimento dos participantes - crioulo, francês e inglês - diferenças na escrita, na pronúncia e as regras gramaticais.
- conteúdos em geral, que são necessários para uma melhor estadia dos participantes no Brasil, como a criação de um currículo.

A metodologia descrita permitiu que a pesquisa trouxesse evidências sobre três resultados, sobre os quais versamos na sequência, juntamente com o relato de experiência do estágio supervisionado.

Quando os participantes chegaram no Projeto, apresentavam-se um pouco retraídos e pouco comunicativos com a professora e as estagiárias. Conversando com a professora da turma, comentamos que deveríamos desenvolver algumas dinâmicas ou atividades que possibilitassem aos participantes um maior envolvimento. Nesse sentido, buscamos o que descreve FIALHO (2008, p. 12299), a qual recomenda que “Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino- aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

Ao levarmos à sala de aula materiais diversificados fomos desafiando os participantes a irem para a frente da classe, a exporem suas ideias e a confeccionarem cartazes utilizando a escrita das palavras conforme as imagens e objetos disponibilizados. Buscamos trabalhar com eles a oralidade, formas de se expressar diante aos outros, comunicar-se com os colegas de grupo e com isso constatamos um grande avanço no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Neste sentido, Freire (1996) explica que é necessário levar em conta os saberes prévios do educando, bem como dar-lhe a oportunidade de expressar-se, valorizando a sua participação. Em nosso entendimento, a educação humanizadora, que valoriza os saberes de cada um é capaz de trazer a educação integral e integradora que tanto buscamos, desenvolvendo todas as dimensões da pessoa humana.

Através do uso do jogo de bingo dos verbos pudemos notar que a escrita dos participantes melhorou significativamente, pois muitos apresentavam



dificuldades na fala, na conjugação e na escrita dos verbos, especialmente quando usado em diferentes tempos. Com o jogo houve uma melhor compreensão da turma de como conjugar diferentes verbos, regulares e irregulares, de forma lúdica e dinâmica, o que prendeu a atenção dos participantes. Podemos, por meio destas atividades, colocar-nos de acordo com Santos (2018), no sentido de que o jogo é um grande aliado na aquisição de uma segunda língua.

Como antes relatado, as atividades lúdicas foram propostas aos estudantes de maneira que pudessem se familiarizar com o cotidiano da língua portuguesa. Dessa forma, os jogos e as atividades de apresentar-se oralmente utilizando a língua portuguesa e a simulação de situações corriqueiras trouxeram um desenvolvimento muito significativo.

Com relação a este tema, Moratori (2003, p. 9) afirma que “O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes”. Isso aconteceu especialmente durante as atividades desenvolvidas com o uso de jogos educativos com o público adulto já citado.

Dentre as oficinas realizadas, duas delas aconteceram no laboratório de informática da Universidade La Salle. Nessas aulas contamos com o auxílio de duas formandas de Recursos Humanos da Universidade, que ajudaram a desenvolver e criar um *curriculum vitae*, muito importante para os participantes neste momento de novas oportunidades. Durante essas aulas notamos uma grande dificuldade com a maioria da turma em manusear um computador, reconhecer as teclas e a motricidade com o mouse, sendo bastante preocupante, já que na época em que vivemos tudo acontece através de um toque, um e-mail.

Assim, percebemos que inclusive a tecnologia pode ser um aliado importante à aquisição de uma nova língua, posto que se apresenta como uma necessidade no mundo contemporâneo. A este respeito, Morán (2015, p. 22) explica que, por meio da tecnologia é possível fazermos mudanças “progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”. Dessa maneira, também utilizamos recursos tecnológicos em nossas atividades.

Os imigrantes, quando decidem partir para um país desconhecido levam na bagagem a incerteza de como será aprender uma língua diferente e nova. O Projeto Universidade La Salle inclui: apoio aos imigrantes vem ao encontro dessa realidade, possibilitando aos imigrantes haitianos aprimorar ainda mais a língua



portuguesa e assim comunicar-se melhor e buscar concretizar os seus objetivos, como a busca de um emprego melhor e estudar em uma faculdade brasileira. Trata-se da educação como forma de inclusão, a qual Freire (1997, p. 51) explica que precisa ser acolhedora, humanizada e humanizadora. De acordo com o autor, é nas relações entre humanos que e dá a educação, pois

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade, Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor [...]. É o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e repensando o desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade.

Muitos dos imigrantes abdicaram de suas profissões para encontrar uma nova oportunidade no Brasil. Dentre os estudantes do projeto temos enfermeiros, estudantes de direito, professores de inglês, técnicos em informática, etc. Hoje, principalmente devido à barreira da língua, o preconceito ainda existente em nosso país e, além das poucas vagas de emprego para imigrantes, eles ainda encontram dificuldades para se manter nelas. Neste grupo que tivemos a alegria de acompanhar transparece a certeza de que a maioria assumiu esta oportunidade que a Unilasalle ofereceu como forma de buscar desde já a realização de seus sonhos. É necessário encarar o ato educativo como uma forma de profundo respeito à vida ao ser humano, como explica Freire (2000 p. 65-66):

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. [...] A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Trata-se, pois, da educação como um ato de amor e de acolhimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o estágio supervisionado foi uma grande oportunidade, quando pudemos colaborar com um novo projeto que a Universidade La Salle está desenvolvendo, trazendo auxílio e incentivo para imigrantes, que consequentemente irá ajudá-los a conviver melhor em nosso país. Conhecemos muitas histórias de vida, de alegrias e sofrimentos, línguas e culturas diferentes, e



isso nos acrescenta em conhecimento e respeito. Notamos uma turma dedicada em sua maioria, com fome de aprendizagem, trazendo sempre suas dúvidas, no início quietos, mas ao longo da jornada os educandos foram ganhando confiança e voz dentro da sala de aula, muitas vozes e idiomas diferentes em um mesmo espaço.

As oficinas ganharam muitas ideias, mas devido ao curto tempo do projeto, algumas dessas ideias não foram postas em prática, mas as que puderam ser desenvolvidas fizeram grande sucesso, despertando o interesse e a curiosidade dos participantes. Tivemos algumas dificuldades ao longo do caminho, pois no início o idioma não nos permitia entender as dúvidas dos imigrantes, ou ao criar atividades/jogos que não fossem infantilizados.

Somos o país da diversidade, fomos colonizados pelos europeus, indígenas e escravos africanos, depois vieram os imigrantes italianos, poloneses e assim por diante. Temos uma gama cultural, religiosa e étnica rica e isso faz com que o Brasil seja acolhedor. Recebemos de tantos lugares pessoas que procuram ajuda, para realizar seus sonhos, em busca de uma vida melhor e novas experiências. Morar em um país desconhecido, falar uma língua estranha são alguns dos motivos que fazem com que os imigrantes se sintam muitas vezes isolados na pátria que os acolhe. Dessa forma, acreditamos que projetos como estes deveriam ser mais reconhecidos e disseminados. Em atitudes como essas pode-se desenvolver não apenas o ensino do idioma, mas também melhorar a autoestima, proporcionar a sensação de segurança e desenvolver o sentimento de bem-estar.

Destacamos também a força de vontade que cada imigrante traz dentro de si, de conseguir um melhor emprego, de se comunicar melhor, de buscar uma faculdade. Isso nos motivou bastante enquanto estagiárias, de fazer parte dessas histórias contribuindo parcialmente na concretização de seus sonhos. Encerramos com o sentimento de dever cumprido e na certeza de que uma educadora pode fazer a diferença nos vários espaços de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F, ZUSE, A. O Pedagogo nas organizações: seus saberes e fazeres. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas. v. 5, n. 1, p. 93-108.2004. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1632>>. Acesso em: abr. 2018.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BICALHO, Delaine Cafiero. **Habilidades linguísticas**. Glossário CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>>. Acesso em: maio 2018.



CASTILHO, M. da A.; Tonus, L. H. **O lúdico e sua importância na educação de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/viewFile/416/210>>. Acesso em: maio 2018.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2008. p. 12298-12306. Disponível em: <<http://quimimoreira.net/Jogos%20Pedagogicos.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORÁN, J.M **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

MORATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem**. UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t\\_2003/t\\_2003\\_patrick\\_barbosa\\_moratori.pdf](http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf)>. Acesso em: ago. 2018.

MUNIZ, T. M. "**Trajetória de Vida: a inter-relação educador-educando**". In SIMSON, O.R. de M. von, PARK, M. B. FERNANDES, R.S. (orgs.) **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: UNICAMP, 2001.

SANTOS, A. **O lúdico na aquisição da língua estrangeira**. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CILLC\\_I\\_URI/Artigos/Ana%20Leticia%20Meurer%20dos%20Santos.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CILLC_I_URI/Artigos/Ana%20Leticia%20Meurer%20dos%20Santos.pdf)>. Acesso em: maio 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNILASALLE. **Termo de Cooperação entre Unilasalle e Centro Batista de Acolhimento Social**. Canoas, 2018.

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



## ANÁLISIS DEL MÁXIMO CUERPO COLEGIADO DE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS COLOMBIANAS

Eduardo González Gil<sup>1</sup>

### Resumen

La intención de este artículo es estudiar la composición de los Máximos Cuerpos Colegiados (MCC) de las universidades confesionales colombianas y comparar sus resultados con un estudio similar realizado en una muestra de 42 universidades confesionales latinoamericanas. Las variables que se consideraron para el análisis fueron: funciones y composición del MCC, forma de elección del rector y procedencia de los grupos de interés o stakeholders. Los resultados muestran que la composición del MCC incluye miembros internos y externos a la institución que representan cinco tipos de stakeholders, equivalente a una frecuencia del 63.63%. En relación con la elección del Rector aunque prevalece la intervención de la propiedad o regencia de las instituciones, se tiene el mecanismo de las ternas, superando la elección directa que es preferente en el estudio de referencia. Se concluye al comparar los resultados de los dos estudios que la composición del MCC es heterogénea, por tanto son universidades sensibles a su entorno, y en relación con sus funciones, coinciden con las esperadas para un MCC pero también tienen una alta frecuencia de funciones de gestión, esto indica que aún no hay claridad respecto a las funciones que le competen al Gobierno Corporativo de las universidades confesionales colombianas y latinoamericanas.

**Palabras clave:** Gobierno corporativo, Universidades confesionales, Máximo cuerpo colegiado, Rector, Grupos de interés.

### INTRODUCCIÓN

Las universidades como cualquier otra institución tiene unas características y objetivos propios en términos organizacionales, es decir en su misión, visión y organización funcional (Brunner, 2011; Flórez, López y López, 2014), además de las dimensiones tradicionales de toda organización poseen dos características

---

<sup>1</sup> Magister en Educación. Doctor (c) en Administración de Empresas. Miembro del grupo de investigación socio humanista del derecho de la Universidad Santo Tomás de Colombia. Correo electrónico frayeduardop@gmail.com.



específicas; la transmisión del conocimiento y la creación del mismo (Botero, 1991).

La autonomía universitaria garantizada por la normatividad vigente permite que las Instituciones de Educación Superior (IES) se den sus propias directivas, crear y modificar sus propios estatutos y designar sus autoridades académicas y administrativas (SR, 1991; MEN, 1992). Este principio refleja una impronta histórica y cultural que muchas veces es más fuerte que las mismas normas que la amparan y se manifiesta en las formas particulares de organización y gobierno de las IES. Partiendo del postulado subyacente en la autonomía universitaria de que las IES funcionan mejor si se les permite auto-gobernarse (Cifuentes, Cataño, Varela, Suárez, Aldana y Amaya, 2014), es pertinente conocer, comparar y analizar la gobernanza de las universidades católicas del país, como un aporte al estudio del gobierno de las universidades en Colombia y contrastarlo con los resultados de un estudio similar realizado a nivel Latinoamericano por Abello y Cuyán (2014).

La naturaleza de la universidad católica, como toda universidad, es una comunidad de estudios que se dedica al desarrollo de sus funciones misionales y en cuanto católica, “inspira y realiza su investigación, la enseñanza y todas las demás actividades según los ideales, principios y actitudes católicos” (Juan Pablo II, 1990), respetando plenamente la libertad de conciencia de cada uno de sus miembros. Las IES católicas se relaciona con la Iglesia mediante un trámite formal de vínculo constitutivo o estatutario, o en virtud de un compromiso institucional asumido por sus responsables que se expresa en sus Estatutos (Juan Pablo II, 1990).

Las características de una universidad confesional, por las cuales se espera se diferencie o sea su valor agregado frente a otro tipo de IES, se describen a partir de Gregorutti (2012): 1. Cosmovisión. Su valor agregado es la integración de lo espiritual para que el estudiante integre todas las dimensiones de la realidad tanto espirituales como profesionales. 2. Propósito. Su apuesta es por la formación en valores como complemento a la formación profesional. 3. Currículo. Incorpora espacios académicos de tipo humanista y axiológico para favorecer el diálogo ciencia y fe. 4. Los docentes. Propende por maestros que además de sus conocimientos y calidades académicas sean referente para los estudiantes por sus valores y vidas ejemplares. 5. Los alumnos. Buscan consolidar y madurar la dimensión espiritual presente en la vida del estudiante y ponerla en interacción con la disciplina que estudian. 6. Interacción con la cultura. La universidad al producir cambios positivos en los estudiantes, se transforma en una instancia de renovación científica y social que impacta en la sociedad.

En el sistema de educación superior colombiano las once IES confesionales, objeto de nuestra indagación, por su carácter académico son consideradas



universidades es decir, están autorizadas a tener un desempeño con criterio de universalidad en las funciones misionales y facultadas para adelantar programas académicos de formación técnica, tecnológica, grado y posgrado en todos sus niveles (MEN, 1992). La relación de las IES con carácter de universidad se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1 – Relación de Universidades Católicas Colombianas

UNIVERSIDAD	FUNDACIÓN/REGENCIA	DOMICILIO y SEDES
Pontificia Universidad Javeriana	Compañía de Jesús	Bogotá, D.C., Cundinamarca y seccional en Cali (Valle del Cauca)
Universidad Católica de Colombia	Laicos	Bogotá, D.C., Cundinamarca
Universidad Católica de Oriente	Diócesis de Sonsón - Rionegro	Rionegro, Antioquia
Universidad Católica de Manizales	Congregación Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación	Manizales, Caldas
Universidad Católica de Pereira	Diócesis de Pereira	Pereira, Risaralda
Universidad Católica Luis Amigó	Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores	Medellín, Antioquia, sedes en Apartadó (Antioquia), Bogotá (Cundinamarca), Cali (Valle del Cauca), Manizales (Caldas) y Montería (Córdoba)
Universidad de La Salle	Hermanos de las Escuelas cristianas	Bogotá, D.C., Cundinamarca
Universidad de San Buenaventura	Comunidad Franciscana Provincia de la Santa Fe de Colombia	Bogotá, D.C., seccionales en Medellín (Antioquia), Cali (Valle del Cauca) y Cartagena (Bolívar)
Universidad Mariana	Congregación de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada	Pasto, Nariño
Universidad Pontificia Bolivariana	Arquidiócesis de Medellín	Medellín, Antioquia, seccionales en Bucaramanga (Santander), Montería (Córdoba) y Palmira (Valle del Cauca)
Universidad Santo Tomás	Orden de Predicadores	Bogotá, D.C., y sedes en Bucaramanga (Santander), Tunja (Boyacá), Medellín (Antioquia) y Villavicencio (Meta)

Fuente: Elaboración propia a partir de información de las páginas web de la Universidades.



En lo atinente con la normatividad, la legislación favorece que las IES de la Iglesia Católica se rijan por los términos del Concordato establecido entre el País y la Santa Sede y garantiza la libertad de “fundar, organizar y dirigir bajo la dependencia de la autoridad eclesiástica centros de educación en cualquier nivel, especialidad y rama de la enseñanza” (CSJ, 1973), sin menoscabo del derecho de inspección y vigilancia por parte del Estado y el cumplimiento de la legislación vigente (CSJ, 1973; MEN, 1992).

## EL GOBIERNO CORPORATIVO DE LAS UNIVERSIDADES

Las universidades como cualquier organización se ven abocadas a afrontar cambios derivados de la evolución en las necesidades de los clientes, en la tecnología, en las fuentes de financiación y en la forma de gestión (Flórez, et al., 2014), y además la presión social para mejorar la eficiencia y eficacia en cuanto a la transferencia de conocimientos a la sociedad y el marco ético que deben adoptar los directivos, las IES han implementado sistemas de Gobierno Corporativo (GC) que inciden en cambios relacionados con: 1) los órganos de gobierno colegiados y unipersonales, 2) la estructura organizativa, 3) la transparencia y rendición de cuentas a los grupos interesados, y 4) la interacción institucional con actores públicos y privados (UNESCO, 2009; Flórez, et al., 2014; Méndez-Beltrán y Rivera-Rodríguez, 2015).

En Colombia la implementación de dichos cambios en el gobierno de las IES ha tenido una rápida evolución que puede resumir en cuatro hitos; el primero la investigación de Restrepo, et al., (2012) sobre el GC en las IES colombianas, que evidencia la necesidad de proponer buenas prácticas en temas como la resolución de conflictos de intereses, la necesidad de definir la estructura organizacional de la universidad, los compromisos de los órganos de dirección, el régimen de incompatibilidades y las pautas de comportamiento, así como las políticas de control interno, plasmadas en Códigos de Buen Gobierno (CBG). El segundo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), propuso en el año 2013 la guía para la creación e implementación del CBG, específico para las IES, argumentando que la “implementación de mejores prácticas de Gobierno Corporativo permite a las IES mejorar la gestión, como también la percepción de los grupos de interés, lo que se traduce en un mejor desempeño y un mayor valor para la Institución” (MEN, 2013). El tercero, Cifuentes et al., (2014), al indicar que los gobiernos de las IES deben dejar de lado la discusión de la pertinencia o no de la aplicación de los principios de buen gobierno, expresaron la necesidad de generar



una política pública de Buen Gobierno para las IES que, respetando la diversidad de las instituciones y la autonomía universitaria e inspirada en la Constitución política de Colombia (SR, 1991), consolide “la confianza de la sociedad, no sólo en su quehacer sino en su modelo de gestión” (Cifuentes et al., 2014) y el cuarto, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), establece la política pública para el mejoramiento del gobierno en las instituciones de educación superior (CESU, 2017) y posteriormente el CESU (2018) actualiza los lineamientos para la acreditación de alta calidad institucional y de programas de pregrado añadiendo la condición de calidad sobre el gobierno institucional con las siguientes características a evaluar: 1. Máximo órgano de gobierno, 2. Representante legal o rector, 3. Relación con grupos de interés y 4. Rendición de cuentas.

Sustentados en lo anterior y en concordancia con el estudio de referencia vamos a entender el GC, “como aquellos cuerpos colegiados que toman decisiones en nombre de los stakeholders involucrados para asegurar sus intereses” (Abello y Cuyán, 2014). Es un concepto que integra las cuatro características enunciadas en la normatividad vigente (CESU, 2018).

**1. El máximo órgano colegiado de gobierno.** Para el GC de las empresas el máximo órgano de gobierno corresponde al Consejo de Administración (CA) o Junta Directiva y se le describe como “un mecanismo que distribuye el poder entre los diferentes accionistas” (Bennedsen, 2002), es el factor de equilibrio entre los grupos de interés de la empresa (Ganga, y Vera, 2008; Gaitán, 2010) y el principal mecanismo interno de resolución de conflictos dentro de las organizaciones (Jensen, 1993). Por ser delegado y representación de los propietarios el CA representa los intereses de los accionistas, vela por la protección de los mismos y de otros interesados legítimos, y supervisa las acciones del gerente para que los objetivos y propósitos de los propietarios se cumplan (Guzmán y Trujillo, 2012).

El CA como principal órgano de gobierno en una empresa, está llamado a participar activamente en los procesos de selección, evaluación, remuneración, sucesión y desvinculación del director general y de los directivos de más alto rango jerárquico; debe aprobar y vigilar los planes estratégicos de mediano y largo plazo, se constituye en un ente de control interno de la gestión y supervisión del comportamiento del equipo directivo, además debe satisfacer una apropiada estructura de gobierno y presentar informes a los accionistas y grupos interesados sobre su administración (Fama, 1980; Cadbury, 1992; Acosta, 2018).

La composición de los CA debe estar integrada no solo por miembros de la empresa sino también por consejeros externos a la misma, quienes pueden actuar



con más objetividad e independencia frente a la toma de decisiones, el control y la evaluación de los directivos (Fama, 1980; Ganga y Vera, 2008, OCDE, 2016). Una composición del CA donde la mayoría de sus miembros son externos favorece la independencia del consejo y se hace valioso para los accionistas porque incrementa el desempeño financiero de la compañía, aumenta su valor y beneficia a todos los socios de la empresa (Guzmán y Trujillo, 2012).

En las universidades los máximos cuerpos colegiados de gobierno (MCC), por su calidad de representantes de la propiedad o regencia (principal), son asimilables a los CA, y deben tener las capacidades y condiciones que permitan alinear los intereses del Rector (agente) con los de los propietarios, en este caso quienes regentan las instituciones: el clero secular, las comunidades religiosas y los laicos. Los MCC son la máxima autoridad, tienen por oficio definir la estrategia de la institución, establecer el marco dentro del cual el Rector puede operar, y desempeñar una función de supervisión para garantizar que este marco se respete (Hénard y Mitterle, 2010).

En el caso de Colombia, la política pública para el mejoramiento del gobierno en las IES (CESU, 2017), establece que los MCC deben enfocarse en determinar la misión, el proyecto educativo institucional, los objetivos institucionales y la dirección de la misma mediante las siguientes funciones: 1. Adopción y aprobación de las políticas generales de la IES, 2. Selección, nombramiento, apoyo y evaluación del rector o representante legal, 3. Supervisión de los mecanismos de gobierno, 4. Salvaguarda de los activos de la institución y 5. Consecución de recursos para la institución. Haciendo una rápida comparación con las funciones propuestas por Abello y Cuyán (2014) que las sintetizan en la planificación y decisiones estratégicas; el control estratégico y la rendición de cuentas, se encuentra una alta similitud pues aunque la política no enuncia dentro de las funciones la rendición de cuentas, sí la considera en otro apartado y se evidencia con más claridad en los lineamientos para la acreditación institucional (CESU, 2018).

**2. La autoridad personal de gobierno.** La existencia de principios y parámetros en el GC de las organizaciones, responde a la necesidad de regular las diversas relaciones contractuales que suscitan la delegación de facultades potestativas a los administradores por parte de los propietarios, en el ámbito de la toma de decisiones y de gestión (Vélez, 2007; MEN, 2013), trasladando esta situación a las universidades, el Rector como autoridad personal de gobierno, asume la tarea de administrar la universidad y de promover por los medios adecuados su unidad, cooperación y progreso (Guzmán y Trujillo, 2012), es el



delgado del MCC para gestionar la institución. La intención de este estudio es conocer la forma de elección del rector para compararla con los resultados del estudio de Abello y Cuyán (2014).

**3. Los grupos de interés.** Otro aspecto que se relaciona con los MCC son los grupos de interés o stakeholders, categoría utilizada para identificar a aquellos grupos o personas que puede afectar o son afectados por el logro de un objetivo de la organización (Freeman, 1984). Las partes interesadas de una organización clásicamente se han diferenciado entre internos y externos (Lozano, 1999; Moneva, 2005; Marín, 2008). La universidad para cumplir su misión de formar ciudadanos debe servir a todos los grupos de interés para plantear una visión holística del proceso educativo (Reavill, 1998). La definición de las partes interesadas corresponde a cada organización respecto de las cuales desea o necesita establecer algún tipo de relación, en virtud fundamentalmente de su misión institucional (Gaete, 2011). Es el caso de las universidades colombianas, donde el CESU (2017) define los grupos de interés como las “personas, agremiaciones o entidades en las cuales la institución tiene influencia o son influenciadas por esta” y asigna al MCC la tarea de definir cuáles son sus grupos de interés y las estrategias para relacionarse con ellos.

Los MCC en las universidades deben incluir la participación activa de los representantes de los principales grupos de interés, internos y externos. La normatividad colombiana enfatiza en la presencia “significativa” de miembros de grupos de interés externos y de los grupos internos, destaca la presencia de representantes de estudiantes, profesores y egresados (Cifuentes et al., 2014; CESU, 2017).

**4. La rendición de cuentas.** Finalmente, la rendición de cuentas es uno de los mecanismos que se recomienda para reducir el conflicto entre las empresas y sus grupos de interés (Guzmán y Trujillo, 2012). Se espera que las universidades como organizaciones que prestan el servicio público de la educación superior y que consolidan el tejido empresarial a través de la generación de confianza en los grupos de interés (Restrepo, et al., 2012), pongan en práctica el principio de divulgación de información, propio del GC (Méndez-Beltrán y Rivera-Rodríguez, 2015; Cifuentes et al., 2014; CESU, 2017b; MEN, 2018). Ello fortalece la autonomía universitaria (Cifuentes et al., 2014) y constituye un buen indicador del principio de transparencia y de la calidad de la IES (MEN 2013; CESU, 2018).



## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El interés de esta investigación es estudiar la composición de los MCC de las IES confesionales colombianas que tienen el carácter académico de universidad, según lo estipula la normatividad vigente (MEN, 1992) y comparar sus resultados mediante el análisis de las variables que Abello y Cuyán (2014) aplicaron en una muestra de 42 universidades confesionales latinoamericanas. Las variables comunes para el análisis de los cuerpos colegiados fueron: funciones y composición del MCC, forma de elección del rector y procedencia de los grupos de interés o stakeholders. La indagación es de tipo exploratorio descriptivo a partir de los estatutos de las once universidades confesionales católicas seleccionadas.

## PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A manera de información general, iniciemos describiendo la población objeto del estudio. Las universidades confesionales estudiadas son todas católicas con presencia en 14 ciudades del país a través de 27 sedes. El 48% de las sedes se ubican en Bogotá D.C., Medellín y Cali, que son las principales ciudades del país por el número de habitantes y su aporte a la economía. El cuadro 2 muestra la distribución de las sedes por ciudades.

Cuadro 2 – Distribución de sedes por ciudades

Número de sedes	Ciudades
seis	Bogotá D.C.
cuatro	Medellín
tres	Cali
dos	Manizales, Montería, Bucaramanga
una	Rionegro, Pereira, Apartadó, Cartagena, Pasto, Palmira, Tunja, Villavicencio

Fuente: Elaboración propia a partir de información de las páginas web de las Universidades.

La propiedad y regencia de las universidades está distribuida entre las comunidades religiosas que regentan siete instituciones, el clero secular representado en las diócesis dirige tres y una los laicos; Por su naturaleza jurídica, determinada por el origen de su creación, nueve son fundaciones y las restantes se

<sup>2</sup> Existen en el país 87 universidades, 33 públicas y 54 privadas, las confesionales son el 13%. Para el segundo semestre de 2017 había una matrícula de 1.254.979 estudiantes, de los cuales 162.287 estaban matriculados en las once universidades de nuestro estudio (SNIES, 2018).



organizan como corporaciones. Por coincidencia, las universidades católicas son el 13% del número de universidades existentes en el país y prestan el servicio de educación al mismo porcentaje de estudiantes<sup>2</sup>. En temas de calidad académica cinco universidades cuentan con acreditación institucional. La participación del Rector en el MCC se manifiesta en el liderazgo del cuerpo colegiado y en el tipo de participación, en cinco universidades el rector es quien preside el MCC y en nueve universidades tienen voz y voto, en las restantes son miembros con derecho a voz, solamente. En relación con la representación legal de la institución, solo en una universidad el Rector no tiene esa potestad.

Para el análisis del máximo cuerpo colegiado de gobierno (MCC) se consideraron las funciones y su composición. Se compararon las funciones enunciadas en los estatutos con las que propone la normatividad vigente y que coinciden con las que la teoría le asigna a este tipo de cuerpo colegiado, el cuadro 3, ilustra la comparación.

Cuadro 3 – Funciones del MCC

<b>FUNCIONES MÁS FRECUENTES</b>	<b>FUNCIONES SEGÚN ESTATUTOS</b>	<b>FUNCIONES SEGÚN TEORÍA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Financiero</li> <li>- Presupuesto</li> <li>- Control recursos</li> </ul>	CONTROL ESTRATÉGICO	CONTROL ESTRATÉGICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elegir rector</li> <li>- Reglamentos</li> <li>- Distinciones</li> <li>- Imagen institucional</li> <li>- Obtención de recursos</li> <li>- Donaciones</li> <li>- Convenios/contratos</li> <li>- Estatutos Generales</li> <li>- Elegir revisor fiscal</li> <li>- Estructura / Organización</li> <li>- Proyecto Educativo Institucional</li> <li>- Filosofía institucional</li> <li>- Plan de Desarrollo</li> <li>- Políticas / Planeación</li> <li>- Disolución Universidad</li> </ul>	PLANIFICACIÓN Y DECISIONES ESTRATÉGICAS	PLANIFICACIÓN Y DECISIONES ESTRATÉGICAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informes de gestión</li> </ul>	RENDICIÓN CUENTAS	RENDICIÓN CUENTAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombrar directivos académicos y administrativos</li> <li>- Valor derechos académicos</li> <li>- derechos pecuniarios</li> <li>- Nombrar/ratificar directivos</li> <li>- Cuantías</li> </ul>	GESTIÓN ADMINISTRATIVA , ACADÉMICA y FINANCIERA	NO SON FUNCIONES DE GC
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar y resolver apelaciones - Sanciones</li> </ul>	INSTANCIA REPOSICIÓN (juez) DE	

Fuente: Elaboración propia a partir de información de los estatutos de las Universidades confesionales de Colombia.



La comparación muestra que las universidades estudiadas enuncian en su legislación las funciones que la teoría asigna a los MCC, como lo muestra el cuadro 3, pero evidencia también, otras funciones que son de gestión y de instancia de reposición, propias del cuerpo ejecutivo de la universidad. Ahora consideremos en qué proporción y cuáles funciones son más relevantes para las instituciones, el cuadro 4, nos muestra la relación de las funciones, su frecuencia y proporción.

Cuadro 4 – Funciones del MCC

Funciones	Frecuencia	Porcentaje
Planificación y decisiones estratégicas	11	100%
Control estratégico	10	90.9%
Rendición de cuentas	3	27.27%
Gestión Administrativa y académica	11	100%
Instancia de reposición (juez)	6	54.54%

Fuente: Elaboración propia a partir de información de los estatutos de las Universidades confesionales de Colombia



Como se observa en el cuadro 4, la función de planificación y decisiones estratégicas es acogida por todas las universidades, seguida de la función de control estratégico. Como en el estudio de Abello y Cuyán (2014), la función de rendición de cuentas es un aspecto que sólo tres instituciones consideran dentro de las tareas del MCC, elemento que prácticamente no se encuentra como función tanto en este estudio como en las universidades confesionales latinoamericanas. Así mismo, las funciones consideradas de gestión administrativa, académica y financiera son acogidas por todas las instituciones, mientras que casi el 55% de las universidades confesionales consideran la función de instancia de reposición. Al profundizar en el análisis de las funciones y mirar al detalle las mismas en cada estatuto, se encuentra que el MCC más estratégico dedica el 85,71% de sus funciones a la planeación, control y evaluación de la institución en contraste con el MCC que equilibra sus funciones entre lo estratégico y lo ejecutivo en un 50%, respectivamente. La función de gestión que tiene mayor frecuencia es la del nombramiento de directivos académicos y administrativos. El análisis coincide con la conclusión del estudio de Abello y Cuyán (2014), al afirmar que no existe claridad respecto a las funciones que le competen al GC de las universidades confesionales.

El otro aspecto para analizar en el GC de las universidades objeto de este estudio es la composición del MCC, pues sus miembros obran como fideicomisarios

de la institución, es decir, velan por la calidad y el cumplimiento de la misión del servicio público de la educación superior (Cifuentes et al., 2014), esto nos lleva a considerar los grupos de interés o stakeholders que participan en el cuerpo colegiado de gobierno. La revisión de los estatutos referencia como miembros del MCC a los rectores y vicerrectores, funcionarios administrativos, docentes y decanos, estudiantes, egresados, miembros del sector empresarial y social, y a los representantes de las comunidades religiosas, de las diócesis y de los laicos que regentan las instituciones. Al asignarle una categoría para nominar a cada estamento podemos decir que corresponden a los ejecutivos, funcionarios, académicos, estudiantes, egresados, sociedad civil y propiedad, respectivamente. Categorización que coincide con los grupos de interés referenciados por Abello y Cuyán (2014), facilitando la comparación de los resultados.

Desde el punto de vista del tipo de interesados y su participación en los cuerpos colegiados, se encontró que en todas las universidades hay stakeholders internos y externos, es decir que su composición es mixta. La participación de los miembros internos es del 100% para los ejecutivos, los académicos y los estudiantes, y del 63.63% para los funcionarios. Dentro de los académicos están considerados los docentes y los decanos en una proporción de participación del 100% y el 72.72%, respectivamente. Esto implica, en primer lugar, que por la presencia de los ejecutivos en los cuerpos colegiados, estos tienen un bajo nivel de independencia. Aspecto que coincide con los resultados del estudio de Abello y Cuyán (2014), el estudio muestra que en el 81.81% de las universidades el Rector tiene derecho a voto y en cinco de ellas es quien preside el MCC; en segundo lugar, la presencia de docentes y estudiantes en todos los GC de las universidades, esta garantizada por los estatutos y favorece la participación en la toma de decisiones estratégicas de la institución. Aspecto que en el estudio de referencia solo se ve en un 66% de las universidades analizadas; en tercer lugar, la presencia de los funcionarios que aunque es mayor a la evidenciada en el estudio de referencia, donde indica una participación del 40%, es conveniente aclarar que los secretarios generales de las universidades forman parte del MCC con voz pero sin voto y corresponde al 45.45% de las instituciones mientras que los directivos administrativos que se incluyen dentro de esta categoría, sí tienen derecho al voto y representan el 27.27%, esto implica realmente que en un alto número de universidades los funcionarios no son parte de las decisiones estratégicas de las universidades. Coincidiendo con el estudio de referencia aunque la proporción es mucho menor.

La participación de los stakeholders externos esta representada



mayoritariamente por los propietarios con el 100% de las instituciones estudiadas, La propiedad se ve doblemente representada ya que los ejecutivos, normalmente y por estatuto, forman parte de la misma categoría, esto entraña que la mayor representación de los grupos de interés externos no es independiente de la institución, además de una alta concentración, como también lo muestran los resultados del estudio de referencia. En relación con los miembros de la sociedad civil los resultados del presente estudio son muy similares con el estudio de Abello y Cuyán (2014), se evidencia una participación reducida al 36.36% y el 38% respectivamente, en este tipo de instituciones confesionales. Finalmente, el grupo de los egresados tiene una alta participación con el 72.72%, en la toma de decisiones estratégicas de las universidades. Este componente no lo evidencia el estudio de referencia por lo cual no se puede hacer la comparación.

Para determinar el grado de homogeneidad o heterogeneidad de los MCC, se tomó la escala elaborada por Abello y Cuyán (2014) a partir de los grupos de interés agrupados por Duque (2009) y que coinciden con los referenciados en los estatutos de las universidades confesionales colombianas, ver tabla 5.



Tabla 5 – Escala componente gobierno corporativo

Número stakeholders	Clasificación
1 a 2 componentes	Homogéneas
3 a 4 componentes	Semi - homogéneas
5 – 6 componentes	Semi – heterogéneas
7 o más componentes	Heterogéneas

Fuente: tomado de Abello y Cuyán (2014).

Aplicando los criterios establecidos en la escala se encuentra un alto porcentaje de universidades clasificadas como semi – heterogéneas, con el 81.81%, correspondiente a 9 instituciones, las restantes se clasifican como semi – homogéneas. Este comportamiento manifiesta la apertura de las universidades confesionales a la participación de los diferentes grupos de interés en el gobierno corporativo de las instituciones. Comparando este resultado con el del estudio de referencia, las universidades colombianas son menos dispersas en la composición de sus grupos de interés y tienden a ser más heterogéneas mientras que las universidades latinoamericanas son más dispersas, aunque también muestran una tendencia a ser más heterogéneas (semi-heterogeneidad, 37.5% y heterogeneidad, 2.5%), tienen también un 30% de instituciones homogéneas, entre semi-homogéneas y heterogéneas, respectivamente.

Un integrante importante del MCC es el Rector, al respecto se consideró la forma de elección, quién y cómo se elige. En relación con quién los elige, seis corresponden a la propiedad y cinco al GC. En relación con el modo de elección, por ternas siete universidades (63.63%), por parte de la propiedad tres (27.27%) y por el GC una institución (9.09%). Lo que indica que al contrario de los resultados del estudio de referencia la definición de una terna es una práctica común en la mayoría de las universidades confesionales estudiadas.

## CONCLUSIONES

Aunque la dirección de las universidades hace referencia al gobierno y a la gestión (Brunner, 2011), es conveniente diferenciar las funciones de las instancias que gobiernan de las que gestionan. La asignación de funciones estratégicas de gobierno y el alto número de funciones de gestión al MCC, lleva a afirmar que no existe claridad respecto a las funciones que le competen al GC de las universidades confesionales colombianas y latinoamericanas, en esto coinciden los resultados de los estudios.

La variable género de la máxima autoridad personal de gobierno (Rector) por criterios estatutarios favorece al género masculino en un 54%, este resultado es más equilibrado en comparación con el del estudio de referencia que tiene un resultado favorable al género masculino sobre el 90%.

En la elección del Rector aunque prevalece la intervención de la propiedad se tiene la presencia de ternas, superando la elección directa que es preferente en el estudio de referencia.

Comparando la teoría y los resultados del estudio de referencia, las universidades católicas colombianas también acogen las tres grandes funciones del MCC e igualmente se evidencia la poca importancia que le dan a la función de rendición de cuentas.

Los GC de las universidades católicas colombianas al igual que las universidades confesionales latinoamericanas tienen una composición mixta, con fuerte presencia de miembros pertenecientes a la propiedad o entidad que regenta la institución, además de otros stakeholders como estudiantes y académicos que a diferencia del estudio de referencia hacen parte de los MCC.

Por su variada composición los MCC de las universidades confesionales colombianas se asimilan a los correspondientes a las universidades confesionales latinoamericanas y desde el punto de vista del grado de dispersión de los grupos de interés tienden a ser heterogéneos. Por tanto, sensibles a su entorno y con el



potencial de ser universidades “stakeholder” (Gaete, 2012) si favorecen la interacción, la información y el diálogo con sus grupos de interés mediante el fortalecimiento de la función de rendición de cuentas

## REFERÊNCIAS

Abello R. Juan B. y Cuyán H. Macarena (2014) universidades confesionales: consideraciones sobre su máximo cuerpo colegiado. En: Gobernanza universitaria, aproximaciones teóricas y empíricas. Coordinador Francisco Ganga, compiladores Juan Abello y Juan Quiroz (2014). Santiago de Chile: CEDAC.

Acosta P., Galo R. (2018). Gobierno corporativo y poder desde la perspectiva de la teoría de agencia. revista ciencias administrativas año 6 No. 11 enero-junio.

Bennedsen, M. (2002). Why do firms have boards?, Working paper, Copenhagen Business School.

Borrero Cabal, A. (1991). Administración universitaria. Conferencia # 21. Simposio permanente sobre la Universidad. Quinto seminario general. 1991-1992. Bogotá: Ascun: Bogotá

Brunner, J.J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. En Revista de Educación, no 355, Mayo-Agosto, p.: 137-159

Cadbury, A. (1992). The financial aspects of corporate governance. Consultado en: [http:// www.ecgi.org/codes/documents/cadbury. pdf](http://www.ecgi.org/codes/documents/cadbury.pdf).

Cifuentes Madrid, Jairo Humberto; Cataño Cataño, Jaime Alberto; Varela Sánchez, David Fernando; Suárez Rozo, Luisa Fernanda; Aldana Ospina, Adriana Constanza y Rodríguez Amaya, Catalina. (2014). Recomendaciones para una política pública sobre buen gobierno universitario en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana, Telescopi – Colombia y Ministerio de Educación Nacional - Viceministerio de Educación Superior Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/telescopi/wp-content/uploads/2014/09/RECOMENDACIONES-PARA-UNA-POL%C3%8DTICA-P%C3%9ABLICA-SOBRE-BUEN-GOBIERNO-UNIVERSITARIO-EN-COLOMBIA.-2014.pdf>. Consultado 28-06-17

Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2017). Acuerdo No. 02 de 2017. por medio del cual se establece la Política Pública para el mejoramiento del Gobierno en la Instituciones de Educación Superior.

\_\_\_\_\_, CESU (2017b). Propuesta de acuerdo para modificar el acuerdo 03 de 2014 y adicionar un lineamiento para la acreditación institucional.

\_\_\_\_\_, (CESU, 2018). Acuerdo 01 por el cual se actualizan los lineamientos para acreditación de alta calidad institucional y de programas de pregrado.

Corte Suprema de Justicia (CSJ, 1973) Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede. Consultado en: [http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/exequatur/Instrumentos%20Internacionales/CONCORDATO%20ENTRE%20LA%20REPUBLICA%20DE%20COLOMBIA%20Y%20LA%](http://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/exequatur/Instrumentos%20Internacionales/CONCORDATO%20ENTRE%20LA%20REPUBLICA%20DE%20COLOMBIA%20Y%20LA%20)



20SANTA%20SEDE.pdf>.

Duque Oliva, E.J. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Innovar, Especial en Educación*, dic. 2009, 25-42

Fama, Eugene (1980). Agency Problems and the Theory of the Firm, *The Journal of Political Economy* 88(2): 288-307.

Flórez P., Jesús M.; López P., María V. y López H., Antonio M. (2014). El Gobierno Corporativo de las universidades: Estudio de las 100 primeras Universidades del ranking de Shanghái. *Revista de Educación*. No. 364. abril-junio 2014. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-259.

Freeman, E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman. Gregorutti, G. (2012). La Universidad Confesional y Los Nuevos Modelos de Universidades:

¿Es Posible Mantener la Identidad? *Revista Apuntes Universitarios*, 2(1), 9-20.

Gaete Q., R. (2011). identificación de los stakeholders de las universidades. *revista de ciencias sociales*. vol. XVII, No. 3, julio - septiembre. pp 486-499.

Gaete Q., R. (2012). Gobierno universitario pluralista. una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. En: «Innovación y buenas prácticas en el gobierno y la gestión de universidades» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 9, n.o 2, págs. 115-129 UOC.

Gaitán R., (2010). Gobierno corporativo en Colombia. Tendencias actuales. Ad-Minister No. 15 julio-diciembre 2009. pág 137-153. Universidad EAFIT, Medellín: Colombia.

Ganga C., F. A. y Vera G., J. R. (2008) El gobierno corporativo: consideraciones y cimientos teóricos. *Revista Cuadernos de Administración*. Bogotá, Colombia., 21 (35), 93-126.

Guzmán V., A. Y Trujillo D., M.A. (2012). Hacia la implementación de buenas prácticas de Gobierno Corporativo en Sociedades Cerradas. Bogotá: Colegio de Estudios Superiores de Administración –CESA– Departamento de Comunicaciones y Marketing

Hénard, F. y Mitterle, A. (2010). *Governance and quality guidelines in Higher Education: A review of governance arrangements and quality assurance guidelines*, OECD: Paris.

Jensen, M. (1993). The modern industrial revolution, exit, and the Failure of Internal Control Systems. *Journal of Finance*, 48 (3), 832-880.

Juan Pablo II, (1990). Exhortación apostólica “ex corde ecclesiae”: Consultado en: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)

Lozano, Josep (1999). *Ética y empresa*. Madrid, España. Editorial Trotta.

Marín, Francisco (2008). *Responsabilidad social corporativa y comunicación*.



Editorial Fragua, Madrid España.

Méndez-Beltrán, J. A. y Rivera-Rodríguez, H. A. (2015). Relación entre gobierno corporativo y posicionamiento organizacional: instituciones de educación superior en América Latina. *Educ. Educ.*, 18 (3), 435-455. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3.4

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1992). Ley 30 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

\_\_\_\_\_, (MEN (2013). Guía para la creación e implementación de códigos de buen gobierno en las instituciones de educación superior. (Documento en Construcción) JAHV MCGREGOR S.A. Bogotá, D.C. Consultado en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-330454\\_archivo\\_pdf\\_10\\_Guia\\_Creacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-330454_archivo_pdf_10_Guia_Creacion.pdf).

\_\_\_\_\_, (MEN, 2018). Referentes de calidad: una propuesta para la evolución del sistema de aseguramiento de la calidad. Bogotá DC.

Moneva, José Mariano (2005). "Información sobre responsabilidad social corporativa: Situación y tendencias". *Revista Asturiana de Economía RAE*, 34. Pp. 43- 67.

OCDE (2016), Principios de Gobierno Corporativo de la OCDE y del G20, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264259171-es>

Senado de la República (SR, 1991). Constitución Política de Colombia. Consultado en: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Reavill, L. (1998). Quality assessment, total quality management and the stakeholders in the UK higher education system. *Managing Service Quality*. Bedford, Vol. 8, Iss. 1, 55.

Restrepo A., J. M., Trujillo D., M.A., y Guzmán V., A. (2012). Gobierno Corporativo en las instituciones de Educación Superior en Colombia. Bogotá, Colombia: CESA.

UNESCO. (2009). 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research" For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5 - 8 July 2009). Communiqué (8 July 2009). En No. 22

Vallaey, François (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtual.info/2011/12/responsabilidad-social-universitaria-propuesta-para-una-definicion-madura-y-eficiente/>

Vélez P., Federico (2007). Aproximaciones al gobierno corporativo en Colombia: incursión y desarrollos actuales. *Revista criterio jurídico*. V. 7 pp. 367-402. Santiago de Cali, Colombia.



VI CONGRESO  
IBERO-AMERICANO

## APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA INTERAÇÃO CICLAGEM: APRENDENDO UNS COM OS OUTROS

Charlene Moreira Pedroso<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: Escola La Salle Sapucaia

### Resumo

Na escola Fundamenta La Salle Sapucaia, uma escola com estrutura curricular por ciclo de formação, denominamos como ciclagem o processo de interação entre alunos de níveis, turmas, idades e desenvolvimento diferentes. Através do conceito de que a interação destas crianças é capaz de possibilitar a alavancagem do processo de aprendizagem uma das outras, que desenvolvemos as atividades através da Ciclagem. Onde através das formações dos grupos áulicos, concretizando no cotidiano da sala de aula, o princípio de que a aprendizagem é um fenômeno social, uma vez que somos seres essencialmente sociais. Os grupos áulicos é um procedimento de organização da sala de aula que fortifica o processo de ensino e aprendizagem, e nos permite pensar na construção da autonomia do professor e do aluno. Nesse sentido, e, diante da postura de professores e alunos que se mantem interdependentes na cena áulica, este trabalho tem como objetivo analisar como esse procedimento repercute na construção da autonomia, ao promover relações de ensino e aprendizagem diferenciadas em meio a interlocução entre pares que são corresponsáveis com a aprendizagem um dos outros. Seguindo a base teórica de Jean Piaget, Vygotsky e Esther Grossi. O trabalho desenvolvido na Escola La Salle Sapucaia, juntamente entre os anos ciclos dos anos iniciais confirmou este processo como suma importância para a aprendizagem de nossos educandos. Portanto, foi possível constar no estudo que o trabalho com os grupos áulicos foi satisfatório para afirmar a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno social, que favorece a interação sociocultural, especificando o lugar de quem ensina e de quem aprende na perspectiva da trajetória de uma construção com autonomia entre alunos em seus grupos áulicos, permanecendo que um aprende com o outro.

**Palavras-chave:** Ciclagem, Autonomia, Aprendizagem, Grupos áulicos.

---

<sup>1</sup> Escola La Salle Sapucaia. *Com Graduação em Pedagogia*. Professora na Escola La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul/RS/Brasil).



## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como base ao projeto desenvolvido dentro da Escola La Salle Sapucaia, visando o desenvolvimento da aprendizagem de nossos educando através dos Grupos áulicos. Com o objetivo de realizar uma projeto significativo de como os grupos áulicos contribuem para a construção da autonomia e conhecimento, e com a finalidade de potencializar e alavancar o ensino e a aprendizagem, uma vez que, visamos melhorar a aprendizagem, deixando o aluno ser protagonista em sua aprendizagem, buscamos meios e possibilidades de oferecer mais esse diferencial de trabalho, requer um trabalho qualitativo e focado na democratização das aprendizagens, torna-se necessário uma ação didática e pedagógica eficaz, ou seja, uma ação didática transformadora e que por sua vez proponha desafios e situações de aprendizagens diárias, que aguçam e permitam o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem com a utilização do método de grupos áulicos. Neste processo, que as situações possam ir ao encontro coma autonomia entre os alunos e oferecer um ambiente desafiador onde se percebam como seres transformadores de conhecimento uns dos outros, que assumam seu papel com responsabilidade, tendo visão e esclarecimentos sabendo se fazer presentes, ativos e criativos para os desafios de seu dia a dia, priorizando a relação de um com o outro

Sendo assim, esse trabalho traz alguns apontamentos seguidos por alguns principais teóricos que tem sido feitas quanto aos grupos no universo da psicologia enquanto espaço de relação e produção em um processo dialético e histórico que o forma, segundo Jean Piaget, Vygotsky e Esther Grossi. A partir dos pressupostos contextualiza-se os grupos áulicos quanto a sua formação e organização, um espaço democrático que oportuniza a interação sociocultural com a intuito de aprender, buscando efetivar a construção da autonomia e o protagonismo na educação.

Utilizando a metodologia de atividades em grupos áulicos se permite ao aluno participar ativamente da aprendizagem, sendo levado a refletir e construir conceitos e princípios complexos de maneira prazerosa, trazendo sempre algum de seu interesse da atualidade, podendo dentro das interações expressar seus pontos de vista, posicionamento e soluções, demonstrando em mudanças de comportamento em situações de seu dia a dia. Promovendo sua capacitação, tendo autoconfiança sendo um agente transformador de conhecimento.

Este é um trabalho de valor motivacional para alunos e professores, dentro do processo de ensino aprendizagem através de atividades grupais surgem às



necessidades de comunicação e troca de conhecimentos, trazendo medidas ativas, levando os mesmo, a elaborar novos conceitos através da interação com o outro e de situações que permitam estabelecer novas percepções juntamente com as suas relações.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### COMO PODEMOS FORMAR GRUPOS?

Para que os grupos possam cumprir suas funções e objetivos, alcançando o propósito de multiplicar as interações entre os alunos, o que potencializa suas possibilidades e potencialidades de aprendizagem, de oferecimento de desenvolvimento da capacidade de se ter um olhar diferenciado e conhecer diferentes pontos de vista além do seu, de reformular as suas ações, agregando novos posicionamento ao que pensava individualmente ou repensar sobre vários assuntos que seja do grupo, com cada membro colaborando conforme suas possibilidades, é preciso que a forma de organizá-los seja idealizada, pois nem sempre trabalho em grupo é igual ou semelhante a uma construção social do conhecimento. No entanto, é comum que alguém vá a frente e tenha o papel da liderança e os demais acabem indo às suas propostas, seguindo sem posicionamento, ou que alguém permaneça à margem da interação ou se limite a fazer o que os outros fazem.

Então, quais seriam as condições que favorecem uma interação produtiva nos subgrupos? Segundo Delia Lerner, algumas dessas condições seriam:

§ Os grupos devem ser pequenos para que a responsabilidade não se dilua, para que cada membro sinta-se muito comprometido com o trabalho; o agrupamento em pares (duplas) seria, assim, bastante indicado;

§ Conceder um tempo para que as crianças pensem individualmente no problema colocado antes de intercambiar com os colegas, favorece que todas (e não apenas algumas) tenham algo para contribuir com a discussão;

§ Os intercâmbios mais enriquecedores, quando as crianças estão se apropriando do sistema de escrita, ocorrem entre sujeitos que estão em níveis diferentes, porém próximos do processo construtivo em questão, mas isto não pode ser generalizado para outras etapas da própria escrita ou da leitura, por falta de estudos; genericamente, o que se pode dizer é que é preciso haver entre os sujeitos, para que as interações sejam mais fecundas, suficientes conhecimentos em comum para se entenderem e suficientes discrepâncias ou diferenças para



poderem comparar suas ideias e enriquecerem-se mutuamente;

§ É favorável que cada criança seja oportunizada de integração com muitas outras e que os subgrupos, em vez de estarem formados desde o primeiro dia para todo o ano escolar, sejam variáveis e essa variação permita determinar quais são as crianças que estão em condições de cooperar melhor em cada período e para cada atividade.

A esses itens acrescentaríamos:

§ Esmiuçar sempre as questões das crianças, os desejos e conflitos que permeiam as relações entre elas (antes, durante e depois das formações dos grupos), oferecer que se possa conversar, dialogar, buscar soluções juntas, portanto, que as crianças chegam nas suas formas de se relacionar, socializando-se aos poucos e na necessidade da cooperação;

§ Se a professora atua para assegurar que não há criança que não aprenda, oportunizando espaços para que apareçam as diferentes habilidades, conhecimentos, formas de pensar e agir, e os diferentes potencialidades de cada criança, valorizando-os, apoiando-os e aproveitando-os para o enriquecimento da produção do grupo, é mais provável que possa reverter tendências ou resistências, provocar reformulações de posturas (dinamicidade na troca de papéis, ou seja, mobilidade de posições) e contribuir com a construção do sujeito.



## TEORIA DE PIAGET

A capacidade de adaptar-se para Piaget é o processo de funcionamento do organismo a uma nova situação, e como tal, implica a construção contínua do modo como as partes ou elementos se relacionam, e que determina as características ou o funcionamento do todo. Essa adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. De tal forma, indivíduos progredem intelectualmente a partir do ato de exercitar e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. Ramozzi-Chiarottino citado por Chiabal (1990) diz que o que vale igualmente dizer que a inteligência humana pode ser praticada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que passam gradativamente de um estado a outro desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas.

Para Piaget o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica (episteme = conhecimento; e logia = estudo) é caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo, como

adaptação a situações novas, portanto, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio. Em outras palavras, quanto mais complexa for esta interação, mais “*inteligente*” será o indivíduo. As teorias piagetianas abrem campo de estudo não somente para a psicologia do desenvolvimento, mas também para a sociologia e para a antropologia, além de permitir que os pedagogos tracem uma metodologia baseada em suas descobertas.

A adaptação intelectual constitui-se então em um “equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar”. Piaget situa, o problema epistemológico, ao nível de uma interação entre o sujeito e o objeto. E “essa dialética resolve todos os conflitos nascidos das teorias, associacionistas, empiristas, genéticas sem estrutura, estruturalistas sem gênese, e permite seguir fases sucessivas da construção progressiva do conhecimento” (PIAGET, 1982).

### **PERSPECTIVAS PIAGETIANA ACERCA DA ATIVIDADE GRUPAL**

Na perspectiva construtivista de Jean Piaget, o conhecimento humano se constrói quando o sujeito se relaciona com novas experiências ambientais, ou seja, na interação com o meio, pois conhecer é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto. O construtivismo piagetiano analisa os processos de desenvolvimento e aprendizagem como resultados da atividade do homem na interação com o ambiente. E para explicar tal interação Piaget citado em Goulart (1983) propõe alguns conceitos centrais como: assimilação, acomodação e adaptação.

A assimilação é considerada como a incorporação dos dados da realidade nos esquemas disponíveis no sujeito, ou seja, o indivíduo assimila tudo o que ouve, transformando isso em conhecimento próprio. “No processo de acomodação o sujeito modifica os esquemas para internalizar os elementos novos. Do equilíbrio desses dois processos ocorre uma adaptação ao mundo cada vez mais adequada e uma conseqüente organização mental”. (GOULART, 1983). Em seu livro “*Biologia et Connaissance*”, Piaget escreveu que “A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, negligenciadas”. (PIAGET, 1982). Porém, apesar de tal afirmação, Piaget não se deteve sobre essa questão do papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano e sim, das influências e determinações dessa mesma interação sobre a inteligência do ser humano.

As observações de Piaget põem em foco as condições intelectuais que tornam a pessoa capaz de cooperar e explicam o efeito da cooperação na



formação de sua mente. A estruturação do pensamento em agrupamentos e em grupos móveis permite que cada indivíduo adote múltiplos pontos de vista. Outro tipo de comportamento que atividade grupal desenvolve, segundo a linha de Piaget, é chamado de reciprocidade. No momento em ocorre contribuições de ajuda mútua, colaboração. O indivíduo raciocina com mais lógica quando discute com os outros, em reciprocidade. (Minicucci, 1997).

Piaget observou que o indivíduo raciocina com mais lógica quando discute com outro, pois, frente ao companheiro, a primeira coisa que procura é evitar a contradição. Por outro lado, a objetividade, o desejo de comprovação, a necessidade de dar sentido às palavras e às idéias são não só obrigações sociais, como também condições de pensamento operatório. (Minicucci, 1997).

Mediante experiências em grupo, o indivíduo aprende que, ante algo objetivo, pode - se adotar diferentes pontos de vista, que tais pontos de vista são, no entanto, correlatos, e que as diversas observações extraídas não são contraditórias, mas complementares. A partir disso, pode-se afirmar que o indivíduo que intercambia em grupo suas idéias, com seus semelhantes, tende a organizar de maneira operatória seu próprio pensamento. O grupo favorece o desenvolvimento do chamado pensamento operatório. (Minicucci, 1997).

Considerando estes conceitos centrais, o educador deve tornar a atividade grupal proporcional ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, não podendo ir além das suas capacidades, nem deixá-los agindo sozinhos, uma vez que, buscase que o sujeito seja capaz de formar esquemas conceituais de conteúdos com flexibilidade de pensamento, sendo levado a refletir e construir conceitos e princípios interagindo com o outro.

## TEORIA DE VYGOTSKY

Em sua teoria Vygotsky teve como apoio o desenvolvimento como resultado de um processo sócio-histórico, ressaltando o papel da linguagem e da aprendizagem. Seu ponto central é a aquisição de conhecimentos pela interação sujeito - meio. Segundo o autor “Função mental: termo usado para referir-se aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. O pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, afeto e emoção”.

A teoria da atividade começou a partir dos trabalhos de Vygotsky e têm como origem a ação de um sujeito mediada por um instrumento e destinada a um objetivo. A relação histórica entre o sujeito e o seu objetivo, de maneira recíproca, é que origina o resultado final da ação, ou seja, a ação está dependente ao modo como



uma atividade é alcançada e como ela se desenvolve e evolui, de maneira inalterável.

Rego (1995), ao interpretar alguns aspectos da vida e obra de Vygotsky, argumenta sobre a necessidade existente entre os homens de se gerar um intercâmbio no processo de produção de uma atividade (trabalho), que se dá através da comunicação. “É a linguagem, o veículo de comunicação e apropriação do conhecimento”. Ainda segundo a autora, “é através da linguagem que ocorre a mediação entre o homem e o ambiente”, sendo o sujeito do conhecimento, constantemente excitado pelo mundo externo que internaliza esse conhecimento construído ao longo da história e que, para Vygotsky, está na atividade prática, nas interações constituídas entre o homem e a natureza fazendo com que as funções psíquicas nasçam e se cresçam.

Para Vygotsky, “a construção do conhecimento implica em uma ação partilhada, exigindo uma cooperação e troca de informações mútuas, com consequente ampliação das capacidades individuais”. Ainda segundo Vygotsky, os seres humanos, diversamente dos animais, produzem os instrumentos necessários à efetivação do trabalho, sendo capazes, também, de conservá-los para uso vindouro, preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, aprimorar instrumentos e criarem novos. Também para ele “a ideia de atividade voltada para um objetivo tem como motivo transformar esse objetivo em resultado”. Uma atividade pode ser atingida por diversas ações e tendo como base diversos motivos. Os diversos motivos da atividade dão à ação, um sentido pessoal diverso para cada ator no contexto da atividade a ser realizada. A ação se reduz a uma operação, na medida em que vai sendo efetuada durante muito tempo. A dinâmica ação - operação é característica do desenvolvimento humano. O fato das atividades não serem estáticas, proporcionam constante transformação e desenvolvimento da aprendizagem. As conclusões de Vygotsky surgem ao estudar as funções psicológicas superiores, que consistem no modo caracteristicamente humano de funcionamento da capacidade mental do indivíduo e que se desenvolve ao longo da vida do sujeito, a partir de sua interação com a natureza e o meio sócio - cultural.

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos direcionados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada”. O autor esclarece que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpicológicos). Elas



produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e entendimento, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Nesse sentido, Álvares e Del Rio (1996) consideram que quem aprende “toma emprestado”, paulatinamente, tais modelos de seus interlocutores mais capacitados, podendo assim chegar a ultrapassar seus limites.

## **PERSPECTIVA VYGOTSKYANA A CERCA DA ATIVIDADE GRUPAL**

A teoria da atividade, a partir da perspectiva histórico-cultural vigotskiana e de suas atualizações, engrandece a importância do aprendizado a partir da ação e das interações com o meio sócio-cultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas e da própria atividade.

O trabalho, sob o ponto de vista da teoria da atividade, constitui-se em transformar objetivo em resultado, através da ação. Em função disso, o trabalho é modificado, atualizado e desenvolvido visando à satisfação das necessidades dos indivíduos em quanto grupo.

Em seu propósito, a teoria da atividade estabelece que a memória, a imaginação, o pensamento e a emoção são formas distintas de atividade, e que o pensar e o fazer não se situam em áreas opostas.

Para Vygotsky, a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador e possibilitando das interações dos alunos com os objetos de conhecimento.

A atividade imitativa é geralmente associada a um processo puramente mecânico, de cópia e repetição. Para Vygotsky, contudo, a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. Assim, a imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito. Esse postulado traz uma importante implicação à educação escolar. Já que através da imitação o indivíduo aprende, o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar adquirem um papel de extrema importância para a aprendizagem. É interessante, pois, que se promovam situações que permitam a imitação, observação e reprodução de modelos.

Na perspectiva Vygotskyana, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, identificado por ele em dois níveis: um referente às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e outro, o nível de desenvolvimento potencial, relacionado às capacidades em via de serem construídas. No nível de desenvolvimento real, estão àquelas



capacidades já consolidadas no aluno, aquilo que ele já aprendeu, domina e consegue utilizar sozinho, sem assistência de alguém mais experiente (professor, colega). Já no nível de desenvolvimento potencial, está aquilo que o aluno é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (professor ou colega mais experiente).

A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Potencial. Essa zona define funções que não amadureceram que ainda estão em processo de maturação, em estado embrionário. A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que o aluno já sabe (o conhecimento que ele traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo) será capaz de ampliar a construção de novos conhecimentos.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, o autor faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das pessoas, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aulas, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos. Apesar de diferentes, os dois tipos de conceito estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte, na verdade, de um único processo: o desenvolvimento de formação de conceitos.

O processo de formação de conceitos é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas é longo e complexo. Para aprender um conceito é necessária, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte do aluno. Assim, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno. Nessa perspectiva, embora não seja assimilado pronto, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos, de um modo geral, e dos científicos, em particular. A escola propicia ao aluno um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados a sua vivência direta. Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (teoria). Esses, entretanto, necessitam ser confrontados e mesclados com os conceitos espontâneos dos alunos (prática) para que não fiquem no nível de mero verbalismo descontextualizado.



## AS FASES PARA O PROCESSO DA ATIVIDADE GRUPAL

Martín-Baró (1989), retoma alguns aspectos apontados na concepção de grupo presentes no trabalho de Lane (1984), quando considera os aspectos pessoais, as características grupais, a vivência subjetiva e realidade objetiva e o caráter histórico do grupo.

Os dois autores falam em processo grupal. Não se trata apenas de diferença na designação, mas uma diferença profunda no fenômeno estudado. Ao falar em processo os autores remetem ao fato do próprio grupo ser uma experiência histórica, construída em um determinado espaço e tempo, fruto das relações que ocorrem no dia-a-dia e que traz para a experiência presente, vários aspectos gerais da sociedade, expressas no contra-senso que emergem no grupo.

O caráter histórico do grupo é apontado por Lane (1984) quando afirma que "o significado da existência e da ação grupal só pode ser encontrado dentro de uma perspectiva histórica que considere a sua inserção na sociedade, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas" (p.81).

Martín-Baró (1989) ressalta este aspecto e, em função desta contextualização, sugere uma teoria dialética sobre o grupo humano. O autor define grupo enquanto "uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos". Um grupo é uma estrutura social: é uma realidade total, um conjunto que não pode ser reduzido à soma de seus membros; é uma totalidade que supõe vínculos e interdependência entre os sujeitos.

Neste sentido, é incorreto, embora muito comum, considerar uma ação grupal isolada como grupo ou processo grupal. O processo grupal exige tempo para que se desenvolvam a conexão e relações entre seus membros, necessários para considerá-lo como tal. Um grupo constitui um canal de necessidades e interesses em uma posição e circunstância específica, afirmando com isso o caráter sólido e histórico de cada grupo.

Martín-Baró (1989) utiliza as dimensões identidade, poder e atividade grupal, para distinguir os grupos primários, funcionais e estruturais. Nos grupos primários o produto das relações sociais (o 'fazer' social) é a satisfação das necessidades básicas da pessoa e a formação de sua identidade. Deste modo, o que caracteriza o grupo primário são os vínculos interpessoais (identidade), as características pessoais (poder) e a satisfação de necessidades pessoais (atividade grupal). O grupo estrutural, por sua vez, é caracterizado por: comunidade de interesses objetivos (identidade), controle dos meios de produção (poder) e satisfação de



interesses de grandes grupos e classes (atividade grupal).

Assim, o que verificamos a partir das contribuições de Leontiev (1978; 1983; 1988) e de Martín-Baró (1989), é que não podemos confundir ação, atividade grupal e processo grupal. Há diferenciações quanto à complexidade de cada um deles, sendo a ação componente da atividade, e esta, sendo um dos parâmetros para a análise do processo grupal e o ponto de partida do desenvolvimento humano.

Após a criação do conhecimento grupal, os componentes do grupo devem interpretar o produto final, entrando em um processo de representação social de familiarização, o que pode levar a novas reflexões. Deste modo, a criação deste conhecimento grupal é algo dinâmico, estando sempre em evolução. Do ponto de vista educacional, a criação contínua do conhecimento em uma aplicação prática desenvolve a capacidade de reflexão dos alunos correlata ao “saber o porquê”. Neste sentido, a aprendizagem não está restrita ao “saber fazer”, que, usualmente, acompanha a experiência prática no âmbito educacional. A ênfase na busca por explicações que gerem um novo conhecimento permite ao aluno a reflexão acerca do conhecimento como um processo inovativo.

Um aspecto fundamental na criação do conhecimento grupal é a diversidade entre os alunos. Cada aluno deve contribuir de modo significativo, reconhecendo diferentes aspectos do problema e suas possíveis soluções. A diversidade de pensamento é uma das condições que tornam a aprendizagem grupal profícua. Para que o diálogo seja efetivo, posições e opiniões relevantes e diversas devem ser externalizadas pelos alunos com base para uma reflexão conjunta.

Partir dessas premissas significa analisar os grupos áulicos enquanto uma organização do contexto educativo que para além de redefinir o espaço, se dá por meio de uma eleição democrática com foco no processo de aprendizagem, uma vez que se aprende com os diferentes saberes, e promove mudanças estruturais na cena áulica, ressignificando lugares, onde o professor é um mediador que busca, por meio de ações didáticas contextualizadas, a interlocução sociocultural entre pares heterogêneos, de forma a oportunizar a aprendizagem por meio de uma relação discursiva e dialética, em torno de uma tarefa com finalidades comuns ao considerar as diferentes hipóteses quanto ao conhecimento a ser aprendido com o outro, em um processo que também oportuniza a construção da autonomia (GROSSI, 2010).

Segundo Vygotsky, um dos autores que fundamenta nossa proposta pedagógica, “‘aprendizagem’ significa processo de ensino-aprendizagem, incluindo quem aprende, quem ensina e as relações sociais entre eles, numa perspectiva sócio-histórica.



## **METODOLOGIA**

O projeto de pesquisa foi baseado a partir da busca de conhecimento, ao desenvolver uma investigação de nível acadêmico é importante seguir alguns procedimentos e técnicas para orientar a pesquisa, tudo com base na área de concentração que foi alicerçada durante as práticas dentro da Escola La Salle Sapucaia.

O procedimento de pesquisa que foi adequado ao projeto, onde é permitido que o pesquisadora fizesse parte da própria pesquisa, pois sua ação é conjunta com os elementos de pesquisa.

Os instrumentos utilizados para construção da pesquisa formam de cunho bibliográfico e o estudo de caso, a coleta de dados através da coleta de dados bibliográfica ocorre de maneira minuciosa, onde requer tempo, dedicação, e atenção por parte de quem resolve empreende-la. Neste artigo de pesquisa foi realizada pelos duas metodologias de forma alinhadas, para a busca de uma melhor explicação perante aos conteúdos enfatizados.

A natureza é básica, na busca pelos novos conhecimentos, uteis para o avanço de todos de maneira comum, sem uma prevista aplicação, envolvendo as verdades coletivas com os interesses universais. Os procedimentos de desenvolvimento técnicos da pesquisa foram bibliográficos e documentais, desenvolvidos com base em um material pré-elaborado, com sua em base em livros e artigos científicos, por outro lado a pesquisa-ação exige a coparticipação ativa do pesquisador, e a ação por parte dos grupos que estão envolvidos no problema central. E como fonte principal de pesquisa a prática na Escola La Salle Sapucaia, onde integração dos profissionais desta escola, oportunizou a experiência e estimulação para este Projeto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foi satisfatório pois o Projeto de Ciclagem na Escola, sendo significativo onde cada aluno, turmas e professores se envolveram em atividades diversas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não basta que a criança apenas repita o que seu professor faz, o aluno precisa atuar diante seu conhecimento, descobrindo e reinventando sua aprendizagem ao seu próprio modo, está prática o levará a uma aprendizagem



significativa através da ação. Não havendo entendimento, não ocorre aprendizagem e sim apenas uma automação em um jogo de perguntas e respostas prontas. Isso se fez presente em um dos projetos da escola La Salle Sapucaia onde a preocupação de como se fazer uma aprendizagem significativa, também se requer técnicas e atividades significativas. A organização do espaço, com foco nas relações de aprendizagem, como proposto na organização da sala de aula com grupos áulicos, traz consigo, condições de melhor administrar o pensamento que encaminha o fazer pedagógico. O espaço estético repercute nos sujeitos do contexto áulico, não se vinculando ao dualismo feio e bonito, mas marcando, significativamente, e sinalizando para a harmonia que evoca criatividade. Entretanto, também importa que se pense no quanto essa organização incide sobre o deslocamento ao possibilitar uma visualização ampliada da turma ao realizar as atividades e ao aproximar os atores da cena áulica. Não deve, ainda, camuflar a agitação que gera, pois aprender pressupõe atividade, movimento. Quando se pensa, questiona-se, discute-se em um universo com muitos sujeitos. Logo há de se ter o espaço aberto para tais comportamentos, afinal, ensinar e aprender pode, ser uma aventura intelectual, destituída de tabu rumo à emancipação (RANCIÈRE, 2011).

Tem-se, portanto, nesta organização áulica, condições efetivas para desenvolver a autonomia de ser dos educandos, na medida em que, o processo de interação, entre todos os atores da cena áulica, se configura a todo o momento, com trocas eficazes, com possibilidades de exercício das diversas singularidades, e, a aprendizagem no coletivo, com espaço para as sínteses individuais, indispensáveis para a concretização do aprendizado.

Assim sendo, os grupos áulicos como procedimento didático, provoca uma nova postura que investe no princípio da igualdade das inteligências e no potencial criativo, tanto do professor, quanto do aluno, para que, assim, seja possível transitar nesse universo com ousadia e superar as expectativas, como Jacotot, ao assumir o risco e permitir a si e ao aluno atuar de forma diferenciada (RANCIÈRE, 2011). Ele introduziu situações para que os alunos, sozinhos, encontrassem soluções e aprendessem. Assim, percebe-se que os grupos configurados por meio da eleição na sala de aula e o grupo de estudo semanal do qual os professores participam são ações que possibilitam o diálogo, a discussão, o pensamento entre pares em direção a novos conhecimentos que venham a direcionar o ser professor e o ser aluno, conseqüentemente, a aula, na sua estrutura e nas relações, ao torná-la um espetáculo interativo com a finalidade de que todos aprendam.

Ao trazer para este contexto a organização em grupos áulicos e buscar sua



articulação com um fazer pedagógico na lógica da emancipação que tenha, na igualdade das inteligências, o ponto de partida, tem-se uma proposta na contramão do que está posto, ou seja, há de se ter coragem para ser diferente e fazer diferença na aventura de ensinar a todos. Além de suscitar uma reação contrária ao formar sujeitos capazes de pensar com liberdade, com ousadia e com autonomia, cria-se, ainda, uma postura sustentada na capacidade de transgredir e de romper com um padrão preestabelecido em busca de democratizar o saber, não apenas quantitativamente, ao inserir a todos no ambiente escolar, mas democraticamente, no sentido de que a aprendizagem seja conquistada por todos e o seja qualitativamente. Apropriar-se de um conhecimento perpassa pela capacidade de usá-lo no cotidiano com autonomia, sabendo que as dimensões filosóficas (centrada na potencialidade de todos), políticas (cuja autonomia se constitui como meta, foco de militância) e pedagógica (autonomia como meio) estão presentificadas nesta lógica.

Dessa forma, a proposta de ensino pós-construtivista sustentando suas ações, com foco no sujeito social, ou seja, na ideia de que aprender é um fenômeno social, concretiza essa ideia com o dispositivo dos grupos áulicos, investe tanto no potencial de cada aluno ao democratizar as aprendizagens, como oportuniza a construção de uma postura autônoma e de paixão pelo conhecimento. No universo dessa proposta os grupos áulicos vêm como um elemento diferencial na ação didática e pedagógica trazendo pensamento e ação com vistas à melhoria da educação, seguindo a linha de pensamento de Vergnaud (2009) quando aponta para a criança que constrói conhecimento operando com a realidade ao discernir, compor e transformar, tendo na figura do professor o papel que estimula a criança para esse fim. Como nos diz Freitag (2011, 28) “[...] a experiência do Geempa assume uma posição de destaque. Trata-se de uma experiência *bem-sucedida, cientificamente fundamentada, politicamente engajada e duradoura*”.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. **Educação e desenvolvimento**: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL SALVADOR, C.; PALACIOS, J, 1996.

BROWN, J. S., COLLINS, A.; DUGUID, P. **Situated cognition and the culture of learning**. Educational Researcher, 1989.

CHIABAI, I. S. **A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola**: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, USP.



COLL, C. **Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Madrid, 1992.

DUSCHL, R. **Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual.** Enseñanza de las Ciencias, 1995.

GIL-PÉREZ, D. **Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación.** Enseñanza de las Ciencias, 1993.

GOULART, I. S. Piaget: **Experiências básicas para utilização pelo professor.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

GROSSI, Esther. **Didática da alfabetização.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. Volumes 1, 2, e 3.

KIRSCHINER, P. A. Epistemology, practical work and academic skills in science education. **Science & Education**, vol. 1, 1992.

LANE, S. T. O processo grupal. In: e CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social - o homem em movimento.** SP: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, A. N. (1972) **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

MARTÍN-BARÓ, I. El grupo humano. In: **Sistema, grupo y poder.** San Salvador, 1989

MINICUCCI, A. **Dinâmica de grupo: teorias e sistemas.** São Paulo: Atlas, 1997.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

REGO, T. S. **Vygotsky: uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de método. In: **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange, C. Afeche. 3. Ed. São Paulo Martins Fontes, 1989.

WHEATLEY, G. H. **Constructivist perspectives on science and mathematics learning,** 1991

PAIN, Sara. **Função da ignorância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.



# AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA COMO EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thais Viviane Kappler<sup>1</sup>  
Dirléia Fanfa Sarmento<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico, cuja temática investigativa são as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Tem como referência o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular em relação a centralidade das interações e das brincadeiras nas práticas pedagógicas. Para a incursão na temática, fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vygostsky, estabelecendo-se um diálogo com autores cujas premissas situam-se nesse campo teórico. Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, foram categorizados em eixos temáticos estabelecidos *a priori*. Fica evidenciado que as interações entre pares e adulto-criança e o brincar são dimensões essenciais para a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, sendo fundamental que o (a) professor(a) que atua na Educação Infantil se constitua num mediador nestes processos, propiciando espaços e tempos que promovam a vivência de tasi dimensões no dia-a-dia.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Interações e brincadeira, Teoria Histórico, Cultural.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, direciona-se a crianças situadas na faixa etária entre zero a cinco anos de idade, sendo dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade

<sup>1</sup> Universidade La Salle –RS. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle.

<sup>2</sup> Universidade La Salle –RS. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/Brasil). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve (Algarve/Portugal). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Rio de Janeiro/Brasil). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/Brasil).



(BRASIL, 1998; BRASIL, 1996; MEC, CNE, CEB, 2009). Tem por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, CNE, CEB, 2009), estabelecem no artigo 9º que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, buscando garantir que tais práticas:

- I. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) propõe um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, sendo que as interações e a brincadeira perpassam tais direitos:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais,



- corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
  - Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
  - Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
  - Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 34).

Tendo presente o exposto nos dispositivos legais supracitados, neste artigo temos como foco a discussão sobre as as interações e a brincadeira, considerando-as como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Para a incursão na temática, buscamos aportes nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, estabelecendo-se um diálogo com autores cujas premissas situam-se nesse campo teórico.

## METODOLOGIA

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico, cuja temática investigativa são as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil<sup>3</sup>.

Gil (2008, p. 70) ao se referir a pesquisa bibliográfica assevera que “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. No estudo em tela, fazemos uma incursão nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky<sup>4</sup>, estabelecendo-se um diálogo com autores cujas premissas situam-se nesse campo teórico.

A análise do referencial bibliográfico foi realizada por meio da Técnica de



<sup>3</sup> A investigação em tela, desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, é decorrente de uma macro- pesquisa desenvolvida pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Indicadores de Qualidade e Práticas Educativas*, denominada *O direito a educação de qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*, coordenada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, co-autora deste artigo.

<sup>4</sup> Nas leituras realizadas nos deparamos com o nome de Vygotsky grafado de diferentes formas. Optamos neste trabalho por empregar a grafia *Vygotsky*, preservando nas citações bibliográficas as grafias adotadas por seus autores.

Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), tendo-se dois eixos temáticos estabelecidos *a priori*: a) as interações entre pares e adulto-criança; e b) o brincar como fonte propulsora do desenvolvimento e da aprendizagem, os quais são apresentados e discutidos de forma articulada na próxima seção.

## AS INTERAÇÕES ENTRE PARES E ADULTO-CRIANÇA E O BRINCAR COMO FONTE PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Para Vygotsky (1995), todos os processos de desenvolvimento e aprendizagem<sup>5</sup> dinamizam-se no mundo social e cultural da criança. O outro sustenta a idéia de que o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 1991b, p. 95) e “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero” (VIGOTSKII, 1988, p. 109, grifo do autor). Essa aprendizagem que ocorre antes da criança ingressar na escola é diferente daquela que acontece no contexto escolar, mas não menos importante.

Ao discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky não descarta a ideia de que a aprendizagem precisa considerar o nível de desenvolvimento que a criança apresenta, pois é “incontestável que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (VIGOTSKII, 1988, p. 111). Assim, para compreendermos essa relação, é necessário “determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança” (Vigotskii, 1988, p. 111, grifo do autor): um nível de desenvolvimento efetivo e uma área (ou zona) de desenvolvimento potencial. No seu entender a área ou zona de desenvolvimento potencial se explica da seguinte forma:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKII, 1988, p. 111-112).

---

<sup>5</sup> É comum encontrar o termo *aprendizado* (VYGOTSKY, 1991b).



A partir desta compreensão, Vygotsky destaca que é fundamental, em termos educacionais, garantir e propor situações de aprendizagem para a criança que se direcionem para sua área de desenvolvimento potencial. Ainda, no que tange à aprendizagem, Vygotsky salienta que ela, por si só, não é desenvolvimento, mas, se ela for organizada corretamente, poderá conduzir ao mesmo, pois ela coloca em ação vários processos de desenvolvimento, os quais não poderiam ocorrer e se desenvolver sozinhos.

Nessa linha reflexiva, corroboramos a posição de Müller e Redin (2007, p. 17) quando as autoras asseveram que:

O cotidiano na escola de educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças. O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo.



Além do ensino, Vygotsky também salienta a influência do brinquedo na criação de zonas de desenvolvimento potencial. O interesse de Vygotsky no brinquedo (1982, 1991b, 1996) está relacionado ao desenvolvimento infantil, sendo que os termos mais recorrentes por ele utilizados são brinquedo e jogo - como sinônimos, no sentido de brincadeira ou jogo de faz-de-conta, ou seja, “num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar” (Rego, 1999) - e jogo de regras.

Importante destacarmos que, na contemporaneidade, existe uma distinção conceitual entre os termos brinquedo, brincadeira e jogo. Kishimoto (2003, p. 7) apresenta as seguintes definições:

[...] **brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras).** (grifo da autora)

Ao falar do jogo, Kishimoto (2005, p. 13) explica que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação tem suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. (grifo da autora).

Vygotsky inicia suas reflexões sobre o brinquedo, discutindo algumas visões correntes em sua época, as quais consideravam que os elementos definidores do brinquedo seriam o prazer, a satisfação de desejos não realizáveis, o simbolismo e a presença de regras. Para Vygotsky (1991b), caracterizar o prazer como sendo o elemento que define o brinquedo é errôneo, porque a criança realiza outras ações que lhe proporcionam muito mais satisfações, por exemplo, chupar bico. Além disso, quando a criança se envolve em determinados jogos, cujo ápice pressupõe a existência de vencedores e perdedores, e o resultado obtido pela criança é negativo, geralmente isso é motivo de desprazer.

No que tange à satisfação das necessidades, Vygotsky considera que o brinquedo “preenche as necessidades da criança” (Vygotsky, 1991b, p.105) e, para ser possível compreender a “singularidade do brinquedo como uma forma de atividade” torna-se imprescindível o entendimento dessas necessidades, “entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação” (Ibidem, p. 106). Ignorar tais necessidades e restringir a importância do brinquedo somente ao desenvolvimento de funções intelectuais, seria, segundo o autor, uma “[...] intelectualização pedante da atividade de brincar[...]”. (Ibidem, p.105). Os desejos não realizáveis de imediato (cujo surgimento acontece durante a idade pré-escolar) são fatores importantes de serem considerados, pois, segundo Vygotsky, sem eles

[...] não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis [...] No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

Concluindo sua reflexão, Vygotsky esclarece ainda que o simbólico não define o brinquedo (apesar de se encontrar presente nele), pois aquele aparece também em outras atividades que os seres humanos realizam. Então, o que seria, segundo Vygotsky, o caráter definidor do brinquedo? Para ele, é a criação de uma situação imaginária, o que no seu entender é inovador em relação às visões correntes, já que, apesar de algumas reconhecerem a existência das mesmas, nenhuma a considerou como “característica definidora [...] mas como um atributo de subcategorias específicas”(VYGOTSKY, 1991, p. 107).

Na situação imaginária, a criança atribui novos significados aos objetos e



norteia sua ação não mais a partir do percebido, mas sim do imaginado. Tal ação exige e possibilita à criança o controle voluntário de suas ações e o desenvolvimento do pensamento abstrato (SANTOS, ALVES, 2000). Conforme salientam Vygotsky e Luria (1996):

Qualquer um pode ver uma criança pequena dando de comer a um toco de pau, lutando contra inimigos invisíveis ou brincando com amigos inventados. Nenhum ator é capaz de “representar” de maneira tão convincente quanto uma criança. De fato, a criança olha para o toco de pau, mas vê uma boneca, a criança atribui aos objetos mais primitivos qualidades que são ditadas por seus desejos, suas experiências e suas fantasias. Para a criança, o quadro primitivo do mundo, é sem dúvida alguma, um quadro em que se apagam as fronteiras entre a percepção real e a fantasia; será preciso muito tempo até que essas duas coisas se tornem diferenciadas e não se confundam. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.160, grifo dos autores).

Numa situação imaginária, encontram-se presentes o papel lúdico e o sentido lúdico.

Conforme Prado (1991):

O primeiro é a ação reproduzida pela criança na qual ela se atribui um papel ou função social generalizada do adulto; as crianças assumem papéis com os quais desenvolvem temas, ambos influenciados pela sua realidade de vida. Ao assumir o papel do adulto, a criança vive o real ao modo imaginário e atua com objetos que substituem os objetos reais (os objetos adquirem significações determinadas pelas funções que cumprem na ação lúdica). O papel que a criança assume no jogo determina o conjunto de ações que ela realiza na situação imaginária. É assim que, através de uma situação imaginária, a criança vai penetrando a realidade objetiva e internalizando os modelos sócio-culturais que vão definir as funções sociais, as estruturas do psiquismo e os padrões de comportamento (PRADO, 1991, p. 48-49).

O papel e a situação imaginária são fundamentais na atividade lúdica, pois através deles ocorre uma reestruturação radical das ações da criança e dos significados com os quais ela atua e também porque proporcionam novo sentido aos objetos e às ações da criança e um caráter afetivo à atividade lúdica. Relacionada à criação de uma situação imaginária, Vygotsky acrescenta a presença de regras. Para ele, “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VYGOTSKY, 1991b, p.108). Oliveira (1993), ao comentar a importância das regras no brinquedo, destaca que são elas que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Ainda, discutindo a questão das regras, Vygotsky questiona:



O que restaria se o brinquedo fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. [...] a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. [...] O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras [...] Da mesma forma que numa situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária (VIGOTSKY, 1991b, p.108-109).

Percebemos, assim, uma evolução no brinquedo, do faz-de-conta (situação imaginária explícita e regras ocultas) aos jogos com regras (regras explícitas e situação imaginária oculta). Em relação à imaginação, Vygotsky esclarece que

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação. (VYGOTSKY, 1991b, p. 106).

Baquero (1998) salienta a idéia de que o brinquedo se constitui numa das formas da criança penetrar em seu universo cultural, sendo que, na vida adulta, o brinquedo será substituído pelo trabalho. Desse modo, o brinquedo se torna também uma atividade cultural, sofrendo regulações provenientes da própria cultura. Explica Baquero (1998, p.101):

Isto não esgota os sentidos possíveis e a variedade de formas da atividade de brinquedo da criança, apenas pretende estabelecer em quais desses sentidos ou variedades o brinquedo protagoniza um papel central no desenvolvimento da criança, em que condições ou quais de seus processos implicam a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal.

Observamos haver um consenso entre os autores analisados no que tange à importância do brincar no desenvolvimento infantil. Para eles, a problematização dessa dimensão é central para o desvelamento do universo infantil e para a proposição de propostas pedagógicas direcionadas à infância.

Então, qual é o efeito do brinquedo no desenvolvimento infantil? Conforme Vygotsky (1991b), “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Os objetos, continua o autor, “[...] perdem sua força determinadora. *A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é*



*alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê*”(VYGOTSKY, 1991b, p. 110, grifo do autor). Ou seja, a ação no brinqueado é distinta da ação na vida real porque “ No brinqueado, a ação está subordinada ao significado; já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinqueado como protótipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 116).

Vygotsky afirma que “o brinqueado cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. [...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1991b, p. 117). Nesse sentido, Da Ros (1994) salienta que

[...] as ações imaginadas estão subordinadas a determinados significados, cujas regras são impraticáveis na vida real pela criança. Por isso o brinqueado cria um mundo de possíveis ações que o dia-a-dia não permite exercitar e que estão além das possibilidades habituais da criança (DA ROS, 1994, p. 143).



Dentre as várias considerações apresentadas por Garuti (1995) no decorrer da análise das interações, inferimos como aspectos relevantes a serem considerados pelo professor no processo interativo (e que de certo modo, apontam-nos pistas para caracterizar uma ação que pretenda ser interativa no sentido vygotkyano) os que seguem:

- a) sua intervenção, enquanto parceiro mais experiente, precisa contemplar a escuta das hipóteses dos alunos, assim como ocorrer no sentido de auxiliar no direcionamento dos objetivos das atividades;
- b) atenção às necessidades e características dos alunos, estando disponível para as solicitações feitas pelos mesmos e, até, identificar quando eles necessitam de auxílio e não o pedem;
- c) perspicácia para fazer com que os alunos cheguem às suas próprias conclusões, evitando fornecer as respostas;
- d) dinamicidade na condução das atividades, contemplando as hipóteses dos alunos, assegurando a concretização dos objetivos delineados;
- e) promoção contínua de debates, suscitando a cooperação no processo de resolução de problemas.

Essas atitudes e postura do professor refletem nas atitudes e postura dos alunos no contexto da sala de aula, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do sentimento de cooperação. Isso desencadeia um processo

participativo que contempla a figura de ambos, professor e aluno.

Garuti (1995) enfatiza que o fato de cada um sentir-se livre para expressar suas hipóteses, colabora para um clima interativo e para o trabalho partilhado. O autor salienta também que as interações, mesmo sendo entre pares, não acontecem de forma linear e simétrica. O consenso é decorrente de intensas negociações nas quais as regras se tornam fundamentais (independentemente se estas são oriundas da orientação do professor ou dos contratos estabelecidos entre os parceiros). Garuti (1995, p. 98) conclui destacando que:

[...] podemos dizer que esses alunos estão descobrindo o mundo da escrita através do levantamento de hipóteses, da investigação, do questionamento, da experimentação, das informações que o adulto e outras crianças oferecem, enfim, das trocas com o outro, as quais irão permitir que haja a sistematização dos conceitos adquiridos. Como verificamos teoricamente, a apropriação da escrita está acontecendo no jogo das representações sociais, constituindo-se num instrumento de interdiscursividade, assumindo um caráter dialógico e não monológico.

Entendemos que o processo de interação, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des) encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos (GARUTI, 1995). Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a idéia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento. Garuti (1995), Davis, Silva e Espósito (1989), Santos e Alves (2000) salientam que os processos interativos não são isentos de situações conflituosas, assim como as formas de participação também não são igualitárias nesses processos, ou seja, existem diferentes modos participativos, os quais irão proporcionar (ou não) a cooperação e partilha de experiências.

Com base no referencial vygotskyano, o processo de interação pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos na qual ambos se constituem em sujeitos ativos neste processo. No entanto, conforme salienta Garuti (1995),

[...] valorizar a utilização das interações entre criança-criança e destas com a professora no ambiente escolar não significa apenas colocar os alunos para executarem uma tarefa em conjunto, mas criar condições – planejadas e mediadas – para que a tarefa possibilite trocas e construções de conhecimento (GARUTI, 1995, p. 103).



Nesse sentido, o professor possui um papel primordial. A ideia do professor mediador implica concebê-lo como alguém que possui a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos (GOULART; MACHADO; NICOLAU, 2000). Essas situações precisam ser organizadas de tal forma que mobilizem diferentes dimensões, não se restringindo somente à dimensão cognitiva. Para tanto, é necessário que a metodologia do professor esteja adequada tanto aos interesses e necessidades dos alunos quanto ao nível de desenvolvimento real de cada um deles (REGO, 1994, 1999).

Consideramos oportuno discutir, também, o caráter interventivo na ação educativa. O professor, enquanto parceiro mais experiente e que domina os saberes historicamente construídos, tem a tarefa de intervir no processo de aprendizagem do sujeito para que ela viabilize processos de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não podemos esquecer que o professor precisa se constituir numa autoridade e não deve, desse modo, eximir-se de sua responsabilidade nos processos de apropriação do conhecimento (CORDEIRO, 1995). Assim, segundo Garuti (1995, p.102),

[...] o valor das intervenções do professor, pois ficou evidenciado que sua participação no processo interativo é fundamental para que as interações sejam frutíferas como estratégias pedagógicas. Na tentativa de promover a construção do conjunto do conhecimento, é o professor que terá o papel de propiciar interações entre os alunos, mediando-as sempre que necessário, garantindo a cada parceiro a possibilidade de contribuir para o trabalho que está sendo compartilhado.

Salientamos, igualmente, que a ênfase nos processos interativos, sejam eles entre professor-aluno e ou entre pares, não significa negar a dimensão da individualidade. Ou seja, entendemos ser necessário conjugar a coletividade e a individualidade, salvaguardando espaços para resolução de problemas e atendimento individual ao aluno.

É importante retomarmos a ideia de que, quando falamos em interação no contexto escolar, temos presente, além da relação professor-aluno, também a que ocorre entre pares como um momento ímpar para o desenvolvimento dos sujeitos. Interação essa que compreende um processo cooperativo entre os sujeitos envolvidos numa situação comum.

Entretanto, é necessário rompermos com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento, ou até mesmo possuem um valor formativo, conforme apontam Davis, Silva e Espósito (1989), independentemente se essas acontecem no contexto escolar ou no



contexto social mais amplo. Os autores lembram que

[...] se as interações representam o tecido mesmo do social, deve ficar claro que elas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos: interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou/e tomada de consciência. Na verdade, trata-se de uma impossibilidade lógica a formar que as interações sociais possuem sempre um valor formativo: a atividade partilhada - que se constitui na própria interação social - acaba por adquirir diferentes significados, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro no seio da estrutura social. Em outras palavras, a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, numa determinada sociedade (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 52).

Desse modo, é necessário que no contexto escolar se assegurem a existência de trocas interativas, pois “ nada garante que elas surjam de forma espontânea ou natural, no cotidiano da instituição. A questão a ser explorada, então, refere-se à modalidade de interação social que se quer nas escolas” (DAVIS, SILVA e ESPÓSITO, 1989, p. 52). As crianças são diferentes e possuem também diferentes conhecimentos e processos diferenciados para resolver problemas. Isso é o que contribui tornando ricas as interações sociais. Para tanto, entendemos ser necessária uma reflexão acerca do perfil de sujeito e sociedade que desejamos.

Há de se atentar também que para que as interações entre pares sejam frutíferas, faz-se necessário um conhecimento acerca das características dos sujeitos, pois, dependendo disso, “os parceiros poderão ocupar uma posição tanto ativa como passiva, criadora ou imitativa nas relações” (PRADO, 1991, p. 55).

Ainda problematizando o aspecto do brincar, essa atividade se constitui na atividade dominante ou principal na infância (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 1988) e é através dela que

[...] se dá a construção de uma identidade infantil autônoma, crítica e criativa, ou seja, permite a formação de futuros cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem. Para que a brincadeira tenha lugar garantido no contexto escolar, ela precisa ser valorizada, estimulada e principalmente entendida na sua tão importante função educativa: a de propiciadora da constituição do indivíduo (BOIKO, ZAMBERLAN, 2001, p. 56).

Consideramos imprescindível fazermos dois questionamentos: qual a concepção dos educadores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre essa forma de atividade e qual é o espaço delegado ao brincar dentro das propostas pedagógicas e das práticas educacionais direcionadas para esses níveis de ensino? E ainda, qual a concepção que as crianças possuem sobre essa atividade? No que tange a concepções de educadores acerca do brincar,



Rocha (2000, p. 163) observou que

[...] o brincar é apontado ora como uma atividade que, competindo com outras, impedem as aprendizagens propostas pela professora, ora como uma atividade a partir da qual não se aprende nada. [...] querer brincar se configura como não querer aprender, pelo menos no que se refere à motivação para aprendizagens que deveriam ser garantidas para e pelas crianças com quem trabalha. Os processos psicológicos, apontados como emergentes ou desenvolvidos a partir da atividade lúdica, não são tomados como referência da professora para avaliação dos progressos das crianças.

Entendemos que a consideração do lúdico como algo não sério e não promotor de aprendizagens é decorrente de uma construção cultural e econômica a qual foi se constituindo e se legitimando no decorrer do processo de passagem para a era da industrialização e urbanização. O próprio termo *lúdico* possui várias acepções dentro do senso comum, sendo que o que é considerado lúdico para alguns não o é para outros. Oliveira (1996) resgata, de certo modo, a importância do lúdico também para alunos de maior faixa etária, demonstrando que uma metodologia que contemple essa modalidade favorece a aprendizagem dos alunos. Assim, fica saliente que o lúdico é importante nas diferentes fases de desenvolvimento e não está restrito ao público infantil.

No âmbito educativo, tal concepção traz dificuldades, pois geralmente os pais e, por vezes, alguns educadores acreditam que o brincar não é uma dimensão relevante no processo de desenvolvimento infantil (conforme constatamos no exemplo citado) e, portanto, delegam a tal atividade um lugar secundário ou até mesmo o desconsideram.

As reflexões apresentadas por Da Ros (1994), Redin (1998), Jorge e Vasconcellos (2000) demonstram que esta é uma visão equivocada e apontam, cada vez mais, para a importância do brincar no desenvolvimento infantil. A importância do brincar é reforçada por Da Ros (1994, p. 153) quando a autora salienta que

[...] não será somente pelo brincar que a criança se apropriará criticamente do mundo que a cerca. No entanto, nós, como professores, podemos, nessa situação particular, ser companheiros das crianças em interações que compartilhem a possibilidade delas se situarem, historicamente.

No contexto educativo escolar, geralmente os professores realizam atividades lúdicas com o intuito de tornar as atividades escolares mais atrativas e prazerosas para os alunos e, nesse cenário, entram em ação os jogos pedagógicos. Para os alunos, estes jogos não são compreendidos como um momento de



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

brincadeira, mas sim como trabalho sério, pois esse jogo é transformado em trabalho.

Jorge e Vasconcellos (2000, p. 57) destacam que, apesar de todas as discussões acerca da importância do brincar, na atualidade é possível constatar que

[...] o aspecto pedagógico da educação é reduzido ao ensino escolarizante, sendo rara a busca por alternativas que possam transformar ou inter-relacioná-lo com o lúdico, tornando-o mais agradável e de fácil acesso às crianças. A polarização do mundo da educação é muito comum, colocando de um lado o universo da brincadeira, do jogo, da fantasia, do sonho e, de outro, o universo do estudo, do trabalho, da seriedade. Brincadeira e aprendizagem são consideradas, muitas vezes, ações opostas com diferentes finalidades e que nunca podem ocupar o mesmo espaço. Não há interação, interlocução ou união, existindo apenas a dicotomia: ou se aprende ou se brinca.

Ainda, conforme indicam Curtis (2006, p. 48-49), é necessário termos presente que:

Na maioria das culturas, incluindo a nossa, a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar que, durante o brincar, as crianças estão aprendendo muitas habilidades e conceitos. Para a maioria deles, o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manter ocupadas enquanto os adultos estão ocupados em outro lugar.

Desse modo, urge a necessidade de se salvaguardar tempos e espaços que garantam o direito de a criança brincar (Redin, 1998), mas conforme foi visto, isso passa pelas concepções e, por sua vez, pelo próprio processo de formação do educador. Dornelles (1998, p. 96) lembra que:

As crianças estarão a fim de brincar se for lhes garantido na escola, na sala, no pátio, em casa ou na praça [...] que os brinquedos estejam a sua disposição, ao seu alcance e guardados de forma organizada. É importante também que se garanta um tempo para o livre brincar, pelo prazer de brincar: Que meninos e meninas brinquem e se responsabilizem pelos brinquedos e pelo seu brincar, entendendo que quem está a fim de brincar, tenha seu direito garantido para brincar.

Para discutirmos isso, consideramos importante trazer à tona a pergunta lançada por Redin (1998, p. 67): “E o adulto sabe brincar?” a qual é um dos subtítulos de seu livro “O espaço e o tempo da criança: se der tempo, a gente brinca”. O autor enfatiza a idéia de que

[...] o adulto pode recuperar o lúdico em sua vida; o que poderá ser uma forma agradável de recuperação da própria infância perdida e despertar a criança que está eternamente dentro de todo adulto sadio. [...] há toda uma história de brincadeiras das gerações anteriores que pode ser recuperada



com vantagem para os tempos atuais (REDIN, 1998, p. 67).

É possível observar haver consenso entre os autores no que se refere à discussão sobre a importância das *interações sociais*. Suas idéias, de modo geral, são convergentes com o pensamento vygotskyano, o qual postula que “*sem interação social nunca poderia se desenvolver nenhum dos atributos e características que se desenvolveram como resultado da evolução histórica de toda a humanidade*” (VIGOTSKI, 1998 a, p. 33, grifo do autor, tradução nossa).

Rego (1994, 1999), Boiko e Zamberlan (2001) nos instigam a refletir o papel do professor no processo de apropriação da cultura por parte dos alunos. De acordo com Boiko e Zamberlan (2001, p.55), o professor

[...] é o mediador por excelência da relação que seus alunos estabelecem com o conhecimento produzido pela humanidade. O mestre é um parceiro privilegiado, porque tem a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao indivíduo o patrimônio cultural formulado pelos homens ao longo da história. Cabe a ele maximizar, através da sua relação com os alunos, o desenvolvimento e o aprendizado destes. É nesse sentido que ele tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento individual e na formação dos alunos, enquanto indivíduos autônomos.

Em sua ação educativa, o professor deve proporcionar espaços e situações de aprendizagem em que a criança possa agir, pois é a atividade constituída de sentido que irá gerar o processo de apropriação da cultura pela criança. As atividades somente terão sentido para a criança se estiverem consoantes com o interesse, motivos e necessidades dela. Para isso é fundamental o conhecimento da realidade e das práticas sociais em que a criança se encontra inserida (REGO, 1994, 1999).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos vygotskyanos e dos autores que fundamentaram a discussão empreendida sobre as interações e brincadeira como eixo condutores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, fica evidenciado que as interações entre pares e adulto-criança e o brincar são dimensões essenciais para a potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, sendo fundamental que o (a) professor(a) que atua na Educação Infantil se constitua num mediador nestes processos, propiciando espaços e tempos que promovam a vivência de tasi dimensões no dia-a-dia.

Diante disso, as crianças precisam ter acesso a diferentes materiais e possibilidades de (re)estruturação dos espaços numa rotina escolar flexível em que



seja possível a vivência de experiências individuais e coletivas, assim como situações de aprendizagens livres e dirigidas (REGO, 1994).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOIKO, Vanessa A. Thomaz; ZAMBERLAN, Maria A. Trevisan. A perspectiva sócio - construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n. 1, p. 51-58, jan/jun, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CORDEIRO, Suely Amélia Bayum. **Interação: professor-aluno, concepção de professores e alunos de 7ª séries**, 1995. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 39-49.

DA ROS, Silvia Zanatta. Brincadeiras infantis e relações sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 139-155, ago/dez, 1994.

DAVIS, Claudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se tu brincas. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação Infantil: p'ra que te quero?** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. p. 89-96.

GARUTI, Silvana Aparecida. **Interações criança-criança e criança-adulto: negociações na construção da linguagem escrita**, 1995. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Áurea Maria Paes Leme; MACHADO, Edilene V. A mediação do



professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças. **Cadernos de Educação**, FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 59-70, jan./jun. 2000.

JORGE, Ana Soares; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Atividades Lúdicas e a Formação do Educador Infantil. **Revista do Departamento de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978 a.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. Seminovick; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 119-142.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Org). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento-um processo sócio- histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Silva de. **Interação dialética entre a metodologia de ensino e a aprendizagem**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

PRADO, Marysia Mara R. do. **Des-cobrir o lúdico: a vivência lúdica na sociedade moderna**, 1992. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1991.

REGO, Teresa C. Rebolho. **A origem da singularidade do ser humano: análise das hipóteses de educadores a luz da perspectiva de Vygotsky**, 1994. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 1994.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. Librandi. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SANTOS, José Guilherme Wady; ALVES, José Moisés. O jogo de dominó como contexto interativo para a construção de conhecimentos por pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 383-390, 2000.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.



IN: VIGOTSKII, Lev Seminovick, LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N.  
**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VIGOTSKI, Liev S. La modificación socialista del hombre. IN: BLANCK, Guillermo. (Comp.). **La genialidad y otros textos inéditos.** Buenos Aires: Amagosto, 1998, p. 109-125.

VYGOTSKI, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.  
**Obras Escolhidas III: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, Lev S; LURIA Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



# ASIMETRÍA DE INFORMACIÓN EN LOS GOBIERNOS CORPORATIVOS UNIVERSITARIOS: APLICACIÓN DE UN PROCESO DE MATCHING

Claudio Mancilla<sup>1</sup>

Grupo de trabajo 1: Gestión Universitaria

## Resumen

Este trabajo muestra cómo influyen las características individuales y el contexto organizacional en sujetos que son parte de la comunidad académica de universidades iberoamericanas para percibir la existencia y el grado de asimetría de información entre el Máximo Cuerpo Colegiado de una universidad y el rector. La teoría de Agencia plantea que una de las causas del problema de Agencia entre el Agente-Principal es la asimetría de información, la cual genera costos de eficiencia para las organizaciones, en este caso, a las universidades. Este trabajo postula que la percepción de existencia de asimetría, no es independiente del contexto organizacional y de las características de los individuos. Así, para alcanzar el objetivo del trabajo se realizan análisis no paramétricos y dos procedimientos de emparejamiento (matching) con aplicación de remuestreo (bootstrapping) para tener resultados más precisos. Se analiza características personales, tales como la edad, la experiencia universitaria, el grado académico, el sexo de los expertos como variables de orden individual, y como variables organizacionales la posición organizacional, propiedad de las universidades y el MCC tiene una estructura dual de liderazgo. Aunque los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en variables asociadas a las características individuales, hay más variables organizacionales que inciden en la percepción de la asimetría de información. Desde el lado de variables organizacionales, una baja posición jerárquica dentro de la universidad y la existencia de una estructura de liderazgo dual de los MCC son las que condicionan una mayor percepción de asimetría de información.

**Palabras-clave:** Asimetría de información, universidades, Máximo cuerpo colegio, Gobierno corporativo.



---

<sup>1</sup> Universidad de Los Lagos. Doctor en Economía Aplicada, Académico, Universidad de Los Lagos, departamento Ciencias Administrativas y Económicas. Correo electrónico: claudio.mancilla@ulagos.cl.

## INTRODUCCIÓN

La mayoría de los expertos que pertenecen a universidades iberoamericanas indican que es necesario que el rector no debería presidir el gobierno corporativo universitario o Máximo Cuerpo Colegiado (MCC) (Ganga, 2016). Lo anterior, que es un problema para la Teoría de Agencia en lo relacionado a la existencia de una estructura de liderazgo dual, también tiene relación con la tensión Agente-Principal donde existe asimetría de información, la cual se vería intensificada además con la existencia de una estructura de liderazgo dual en un MCC.

En Mancilla et al. (2018) se indica que el contexto individual y el organizacional inciden sobre la preferencia por el tipo de estructura de liderazgo en los gobiernos corporativos. En la misma línea, este trabajo postula que la percepción de expertos de universidades iberoamericanas está condicionado tanto por sus características individuales, como el contexto organizacional para apreciar asimetría de información entre el gobierno corporativo universitario y el rector.

En este sentido, percibir o no asimetría de información en los MCC puede ser un problema organizacional, ya que puede condicionar la eficiencia y clima organizacional. El fundamento para diferenciar el análisis de la percepción de los expertos, está en el hecho que las organizaciones están constituidas por personas que, de acuerdo a sus proyecciones individuales, cercanía con el proceso de la toma de decisiones, características y actitudes, influyen y transforman a las instituciones, y a su vez, estas transforman a las personas.

Así, el objetivo de este trabajo es determinar cómo influyen las características personales y el contexto organizacional en individuos que son parte de la comunidad académica de universidades iberoamericanas para percibir la existencia y el grado de asimetría de información en los gobiernos corporativos universitarios. Para alcanzar el objetivo del trabajo se realiza dos procedimientos de emparejamiento (*matching*) con aplicación de remuestreo (*bootstrapping*) para tener resultados más precisos. El proceso de *matching* es uno que permite comparar a dos grupos de sujetos que son lo más parecido posible.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Los estudios e investigación sobre Gobiernos Corporativos se derivan desde la teoría de agencia (Baumol 1964, Williamson 1964, Jensen y Meckling 1976; Jensen 1997), la que propone que el gobierno corporativo es necesario con el fin de asegurar que el problema principal-agente se atenúe (Berle y Means, 1932; Donald-



son y David, 1991; Eiserhardt, 1989; Hart, 1995; Galve- Górriz y Hernández-Trasobares, 2015). Debe entenderse que el "agente" será la persona que realiza un trabajo en nombre de otro individuo, al cual se le denomina principal. Donaldson y David (1991) indican que la dificultad que surge de la relación agente-principal es que no es posible para el principal definir por medio de un contrato todo lo que el agente debe hacer en todas las posibles situaciones.

La relación principal-agente genera diversos problemas que pueden causados por tres factores: costos hundidos, el oportunismo y la información asimétrica (Fama y Jensen, 1983a; Kivistö, 2007). En relación al costo hundido, éste se refiere a que los agentes maximizan sus propios beneficios a costa del principal; es decir, dada la naturaleza humana del agente, este sería individualista y no estaría dispuesto a sacrificar sus intereses personales a los intereses de los otros. En el caso del oportunismo, Fama y Jensen (1983b) indican que sería difícil superarlo; ya que esto estaría fundamentado en el comportamiento egoísta de los individuos (Miller, Le Breton-Miller, Minichelli, Corbetta, y Pittino, 2014).

La información asimétrica, en la que se enfoca este trabajo, emerge cuando los agentes poseen conocimientos que el principal no es consciente y además el agente tiene un incentivo para ocultar este conocimiento. Para resolver el problema de la asimetría, se requiere dos tipo de medidas: la promoción de la transparencia, incluyendo sus costos de transacción, y el desarrollo de mecanismos de incentivos que fomenten al agente a revelar sus conocimientos ocultos (Fama y Jensen, 1983b; Restrepo y Flórez, 2008; Fama, Fisher, Jensen, y Roll, 1969; Fama, 1980; Holmstrom, 1979; Peris-Ortiz, Rueda, De souza-Rech, y Pérez, 2012).

El funcionamiento de los gobiernos corporativos generan externalidades que tienen implicaciones para las normas reglamentarias, la estructura de propiedad de las empresas y el mercado del control corporativo (Acharya y Volpin, 2010). Fauver y Naranjo (2010) indican que las empresas menos transparentes presentan mayores costos de agencia, más débiles gobiernos corporativos, mayores problemas de asimetría de información y en general un control más pobre. La información pasa a ser un recurso relevante en la alineación de los intereses del principal-agente; así la existencia de información asimétrica afecta al Principal, y si este está conformado por diversas partes interesadas, se amplía la dificultad, ya que podría existir asimetría de información entre las partes interesadas; otro elemento que hace más complejo el problema de la asimetría, son los requisitos de calidad y oportunidad que debe tener la información que se divulga (Armstrong et al., 2014; Edmans y Manso, 2011), es decir, la asimetría no solo podría estar dada por la no divulgación, sino que por la temporalidad en que se provee (por ejemplo, divulgar mucho después de



ocurrido un hecho relevante), como también la calidad (es decir información que sea clara, entendible, y completa).

En el contexto de las universidades, esta relación Agente-Principal estaría dada entre el Rector y el gobierno corporativo de una universidad, también conocido como Máximo Cuerpo Colegiado (MCC), en el que participan diversos grupos de interés de las universidades. Este MCC confía la dirección de la administración a los funcionarios administrativos - Rector y los decanos-, y la enseñanza e investigación a las facultades, institutos y escuelas, manteniendo al mismo tiempo, una visión general de la institución. El MCC desempeña un papel central en las universidades, ya que es responsable de mantener y de hacer crecer la dotación académica, de la obtención de fondos de capital y de operación necesarios, entre otros. El MCC debe funcionar con un sentido colaborativo involucrando a toda la organización y la planificación estratégica exitosa es un ejemplo de ello (Vallejo, 2009; Siebels y Knyphausen-aufseeb, 2012; Albrecht, Albrecht, y Albrecht, 2004; Wasserman, 2006; Eddleston et al., 2012; Pucheta-Martínez, Bel-Oms, y Olcina-Sempere, 2016; Le breton-Miller y Miller, 2009; Davis et al., 1997; Davis et al., 2010; Caers, y otros, 2006; Lee y O'Neill, 2003; Marvel y Marvel, 2008; Filipovic, Podrug, y Kristo, 2010; Arthurs y Busenitz, 2003; Tosi, Brownlee, Silva, y Katz, 2003).

De acuerdo a Abello (2018), la divulgación de información por parte de las universidades latinoamericanas es heterogénea, y en algunos casos es muy baja; de esta manera se puede desprender que los niveles de información son desiguales entre el equipo rectoral y el MCC.

De esta manera, la pregunta que surge para este trabajo: ¿Cuáles son los factores que determinan los niveles de asimetría de información en la relación Principal – Agente de universidades iberoamericanas? Dada la naturaleza de la información con la que se cuenta y según se detalla en la sección de metodología, el alcance para este estudio en particular, solo puede llegar a nivel de percepciones de sujetos que son miembros de la comunidad académica.

Por medio del trabajo de Ganga (2016), donde se señala que la mayoría de expertos que son parte de universidades latinoamericanas opinan que quien debería presidir el MCC debe ser alguien diferente al rector, es posible desprender la idea de que la asimetría de información es un problema en las universidades iberoamericanas. En ese trabajo, existen condicionantes que podrían justificar la preferencia por un tipo de estructura de liderazgo, y Mancilla et al. (2018) profundizan la idea considerando aspectos individuales y organizacionales. Además, diversos autores contribuyen desde otras disciplinas a ayudar a explicar la influencia de diversas características que pueden incidir en las preferencias y las percepciones.



Ruiz (1995) entrega la idea de que los directivos, quienes toman las decisiones podrían tender más a aumentar los controles y supervisión de las organizaciones que a responder efectivamente a las necesidades del entorno. Desde esta perspectiva, se podría indicar que los directivos de las universidades podrían eventualmente estar más preocupados por la organización misma, que por responder al entorno interno como externo. En el sentido anterior, la eficiencia de la institución se reduciría, lo que vendría a apoyar la teoría de agencia en el sentido de la necesidad de ejercer un control sobre los directivos y que podrían no tener todos los incentivos para disminuir los niveles de asimetría con el MCC.

El proceso de toma de decisiones a veces se ve dificultado por la existencia de barreras para ejercer la autoridad, lo cual implica que no habría suficiente poder (para tomar decisiones); así, algunos buenos administradores ven en el poder una herramienta para hacer a las organizaciones más eficientes y productivas, y Pfeffer (1993) entiende esto como la pugna gerencial (ejercicio o uso del poder) como una potencial fuerza, y que en esta investigación se entenderá como la posibilidad de tomar decisiones en las universidades. No obstante, el mismo autor hace referencia a trabajos donde se muestra la ambigüedad de las personas frente al concepto “poder”, en el sentido que si bien se valora la posibilidad de ejercerlo y es entendido como un símbolo de éxito, también se reconoce que limita la eficiencia de las organizaciones (p.13-14). Contextualizado este trabajo, la anterior ambigüedad hace reflexionar acerca de las personas que son parte de las universidades, quienes pueden tener diferentes visiones respecto al ejercicio de la toma de decisiones (poder), de tal forma que mientras estén más cercanos a este proceso, debería existir una mayor preferencia por tener atribuciones para ejercerlo (es decir una mayor preferencia por la teoría de servidores), y existirían otros individuos, que tengan preferencias por la existencia de un mayor control sobre el proceso de la toma de decisiones en los gobiernos corporativos universitarios (es decir, mayor preferencia por la teoría de agencia). En otras palabras, habrían incentivos para no proveer toda la información, y así mantener un mayor control sobre los procesos y la organización.

Zarco, Rodriguez y Martón (2004) indican que tanto las organizaciones como los individuos se construyen y transforman mutuamente (p.43), y si bien el comportamiento de las personas es condicionado por el contexto organizacional, también las características personales de los individuos y su comportamiento puede transformar a las instituciones. Por otra parte, Kolb, Rubin y McIntyre (1980) proponen que los individuos, según sus aspiraciones y etapa de la carrera profesional, podrán tener distintas pretensiones para influir, o no, en las organizaciones. Esto conduce a reforzar la reflexión que ciertas circunstancias podrían influir sobre la percepción de



la toma de decisión (poder). Así, por ejemplo, se podría pensar en que el cuerpo académico que esté pronto al retiro, puede tender a estar más predispuesto a aceptar niveles de asimetría mayor, o también se puede pensar en que tengan una actitud más crítica dada la experiencia que poseen.

Si bien en el párrafo precedente se desliza, como ejemplo, la idea de que la edad puede ser un factor que influya sobre la percepción de la dualidad, se propone, tomando lo indicado por Zarco et al. (2004), que otras características personales y las condiciones organizacionales, también pueden influir sobre la percepción de asimetría dentro de la organización. Específicamente, se propone que la edad, el género, la formación de postgrado (como características personales), la experiencia universitaria, el cargo jerárquico en ejercicio, el tipo de universidad y el tipo de estructura de liderazgo del MCC (como contexto organizacional que influye sobre los individuos), son elementos que pueden ayudar a entender cómo los individuos perciben la existencia y grado de asimetría. Concretamente, se propone como hipótesis de trabajo, que las características individuales de miembros de la comunidad universitaria y de las características de la organización (universidad) influyen sobre la percepción de los individuos de la existencia y grado de asimetría de información.

## METODOLOGÍA

En este trabajo se hace uso de una base de datos generada por el Proyecto de Investigación denominado Sistemas de Gobierno de las universidades iberoamericanas: un análisis desde la teoría de agencia (Proyecto Fondecyt 1131134, Chile). Específicamente, la base de datos corresponde a los resultados de un cuestionario denominado “Estudio sobre gobierno universitario” y que fue aplicado durante los años 2014-2016 a 854 expertos de 19 países (18 países latinoamericanos más España), los que a su vez pertenecen a más de 200 universidades. Se extrajeron preguntas que fueron agrupadas en dimensiones relacionadas con las características personales, como las del entorno organizacional. Las preguntas que fueron utilizadas para el propósito de este trabajo, son entregadas en el Anexo 1.

Del total de observaciones, solo se consideraron aquellas que tenían respuestas a las variables de interés, por lo que se utilizaron hasta 836 observaciones. No obstante, tal como se detallará más adelante, a medida que se van realizando las pruebas estadísticas, se eliminan observaciones que se consideraron perdidas por cuanto no cuentan con respuestas en todas las variables de interés. Así, las variables que se utilizaron en este trabajo son las que se detallan en la tabla 1.



Para trabajar los datos, se utilizaron dos métodos. El primero de ellos consistió en analizar las diferencias de medias utilizando la prueba de U-Mann Whitney (análisis para dos grupos) y la generalización de este, por medio del test del Kruskal Wallis (para tres grupos o más). La naturaleza de los datos y las respuestas (como el hecho de contar con variables categóricas y/o dicotómicas) hace necesario utilizar estas pruebas por cuanto no todas las variables se distribuyen estadísticamente como una normal (Levin y Rubin, 2010).

Tabla 1 – Variables utilizadas

Dimensión	Variable	Descripción
Precepción de Asimetría de información		Principal variable de interés del trabajo
	<i>Asimetría</i>	Variable dicotómica Percibe que existe asimetría de información entre el Rector y el Máximo Cuerpo Colegiado =1; No existe asimetría = 0
	<i>Grado de Asimetría</i>	Principal variable de interés del trabajo  Si percibe asimetría, cuál es el grado de asimetría que percibe: Variable categórica  Bajo nivel = 1 Medio nivel = 2 Alto nivel = 3
Características personales	<i>Género</i>	Variable dicotómica Hombre = 1; mujer = 0
	<i>Edad</i>	Variable categórica Grupo 1: menor de 35 Grupo 2: entre 35 y menor a 45 Grupo 3: entre 45 y menor a 60 Grupo 4: 60 años o más
	<i>Formación de postgrado (licenciatura)</i>	Variable dicotómica Sin postgrado=1; doctor o magister=0
	<i>Tipo de universidad (pública) (experiencia académica)</i>	Variable dicotómica Universidad Pública=1; Universidad privada=2 Variable con valores discretos y que representa el número de años de experiencia
Características del entorno organizacional	<i>Años en la universidad (Experiencia académica)</i>	Variables discretas
	<i>Cargo (3 variables)</i>	Cargo autoridad superior=1; caso contrario=0 Cargo autoridad intermedia =1; caso contrario=0 Sin cargo=1; caso contrario=0
	<i>Cargo Superior Cargo Intermedio Profesor (sin cargo)</i>	

Fuente: Elaboración propia.

La interpretación del test U-Mann Whitney es relativamente más simple e indica que si se rechaza la hipótesis estadística de igualdad de dos grupos, esto señala que el resultado de la variable analizada entre (por ejemplo) expertos de universidades públicas y privadas, es significativamente diferente. En el caso de que existan 3 o más grupos (en este caso se aplica la prueba de Kruskal Wallis), y el



hecho que se rechace la hipótesis estadística nula, significa que al menos uno de los grupos es diferente al resto en relación al valor observado para una variable.

Para proveer un análisis estadísticamente más robusto, se estudia la influencia de las dimensiones antes indicadas sobre la percepción de la existencia de asimetría y el grado de asimetría entre el rector y el MCC, por medio de la aplicación de dos tipos de emparejamiento de datos (*matching*). Con esta técnica se compara a dos grupos de individuos que sean lo más similares en sus características (que serán las variables de control en el proceso de emparejamiento), pero que la diferencia de percepción de la existencia de asimetría, esté explicada por otra variable, como lo sea el hecho de, por ejemplo, que el experto no tenga o tenga postgrado.

Existirán dos tipos de resultados en este trabajo; el primero de ellos tiene relación con que si los sujetos perciben o no asimetría de la información. Para esto, se utiliza una variable dicotómica (percibir existencia de asimetría, con valor 1, no percibe existencia de asimetría con valor 0); luego, al comparar el promedio de la variable de un grupo con el otro, se obtendrá una diferencia que puede ser interpretada también como una probabilidad. El segundo resultado de interés, es el análisis de la percepción del grado de asimetría entre aquellos sujetos que efectivamente perciben existencia de asimetría; los sujetos indican que la asimetría es baja (valor 1), media (valor 2) o alta (valor 3); posteriormente con sus respuestas se calculará el promedio para comparar a los grupos. Para ambos resultados de interés, se aplican las pruebas no paramétricas y el procedimiento de *matching* mencionados anteriormente.

Para el caso del procedimiento de *matching*, considérese por ejemplo, dado un grupo de características, un experto que sea de una universidad pública, ¿tiene una probabilidad mayor de percibir existencia de asimetría entre el rector y el MCC que si fuera de una universidad de propiedad privada? En principio, no se podría responder directamente a esta pregunta porque no hay capacidad de identificar el comportamiento de una persona que fue identificada como de una universidad pública, como si fuese un experto que pertenece a una universidad privada.

La manera de resolver la pregunta anterior, es construir un grupo de tratamiento (o grupo de interés, o técnicamente conocido como contrafactual) que serían aquellas personas que son de universidades públicas, y también construir un grupo de expertos que son de universidades privadas (o conocido como el grupo de control). Luego, las observaciones del grupo contrafactual se emparejan con otra(s) observación(es) del otro grupo de control que sean lo más similares posibles (como si fuesen gemelos) en las demás variables de control, exceptuando (siguiendo con el ejemplo) al hecho del tipo de universidad a la que pertenecen.



En un ejemplo simplificado, si una observación es de un experto que pertenece a una universidad pública, que es hombre y además tiene postgrado, se busca por medio de la técnica, a una experto que también sea hombre y tenga postgrado, pero que pertenezca a una universidad privada. El proceso, que se repite para las demás observaciones, hace que se pierdan observaciones por cuanto no todas tienen un “gemelo aproximado” o no son parte del soporte estadístico común. Una vez contruidos estos grupos gemelos por medio del proceso de emparejamiento, se comparará la percepción y el grado de asimetría percibido.

Existen diversos métodos de emparejamiento, por ejemplo están los basados en el *propensity score*, que consiste en calcular un puntaje para cada observación, y luego se empareja la observación del grupo de tratamiento con el de grupo de control con el puntaje más parecido (en este caso escogeremos el *vecino más cercano*); o el procedimiento de emparejamiento que consiste en calcular la distancia vectorial de Mahalanobis, que consiste en el cálculo de dicha distancia y se empareja una observación con la menor distancia vectorial del otro grupo. Independiente de los procedimientos, una de las ventajas más relevantes de usar métodos de matching, es que no se requiere asumir ningún tipo de función para estimar el impacto de alguna variable (Wagner, 2007).

Finalmente, se optó en este trabajo para cada uno de los procedimientos de emparejamiento, un procedimiento bootstrapping (remuestreo), que es un procedimiento que permite determinar errores estándar e intervalos de confianza de forma más precisa (Efron y Tibshirani, 1986).

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

### PERCEPCIÓN DE EXISTENCIA DE ASIMETRÍA

Los resultados obtenidos una vez aplicadas las metodologías adoptadas se encuentran en las tablas 2 a la 5. Desde la tabla 2 (donde se analizan las diferencias de las medias por grupos por medio de las pruebas U Mann-Whitey y Kruskal-Wallis) se puede observar que el 65,55% de los expertos percibe que existe asimetría de información entre los MCC y el rector.



Tabla 2 – Percepción de la existencia de asimetría. Descriptivo y resultado test U-Mann Whitney – Kruskal Wallis

Variable		Promedio	Desviación estándar	Número de observaciones	P valor
Percepción de asimetría	Asimetría Si=1 No=0)	0.6555	0.4755	836	---
Género	Hombre	0.6730	0.4696	526	0.1097
	Mujer	0.6179	0.4867	301	
Edad	Menor de 35	0.5882	0.4958	68	0.6134
	Entre 35 y menor a 45	0.6867	0.4648	233	
	Entre 45 y menor a 60	0.6559	0.4756	404	
	60 años o más	0.6306	0.4848	111	
Cargo	Autoridad superior	0.4783	0.5023	92	0.0001 ***
	Autoridad intermedia	0.5164	0.5008	244	
	Sin cargo	0.7726	0.4196	453	
Tipo Universidad	Universidad Pública	0.5680	0.4966	206	0.0023 ***
	Universidad Privada	0.6842	0.4652	627	
Grado académico	Solo licenciatura	0.6235	0.4852	340	0.0567 *
	Magister o doctor	0.6875	0.4640	480	
Años en la universidad	Bajo mediana años universidad	0.6522	0.4767	644	0.7108
	Sobre mediana años en universidad	0.6667	0.4726	192	
Quién preside el MCC	Otro	0.5090	0.5014	167	0.0001 ***
	Rector	0.6859	0.4645	640	

Fuente: elaboración propia. \*\*\*, \*\*, \* indican nivel de significación del 1%, 5% y 0% respectivamente.

Se pueden observar diferentes promedios de percepción de asimetría según las características utilizadas en este trabajo, y algunas de ellas influyen significativamente sobre la percepción del problema. Se observa que los expertos sin cargos jerárquicos, de universidades privadas, sin grado académico son los que proporcionalmente más perciben la existencia de asimetría. Destaca el resultado, altamente significativo, en el que se puede observar que los expertos de universidades donde es el rector quien preside el MCC (es decir, donde hay existencia de una estructura de liderazgo dual dentro del gobierno corporativo universitario) hay claramente una mayor percepción de existencia de asimetría de información.

El procedimiento anterior es comúnmente utilizado para describir las características de las variables, y encontrar diferencias significativas entre grupos. Sin embargo, un procedimiento más robusto y que compara adecuadamente los grupos,



es el emparejamiento de datos *o matching*. Tal como se detalló en la metodología, existen varios procesos de emparejamiento, y para este trabajo se han utilizado dos de ellos, *propensity score* y la distancia vectorial de *Mahalanobis*. Se observa en la tabla 3 los resultados, y solo se realizarán conclusiones cuando existan en ambos procedimientos se hayan encontrado resultados estadísticamente significativos de hasta un 10%.

Tabla 3 – Resultado emparejamiento de datos – Matching. Percepción de Asimetría

Variables	Identificación grupo de tratamiento y control	Propensity Score (vecinos más cercanos)		Mahalanobis Distance	
		Coficiente (probabilidad)	error estándar	Coficiente (probabilidad)	error estándar
Género	Grupo de tratamiento : <b>Hombre</b> Grupo Control : Mujer	0.3611	0.1081 ***	0.0940	0.0536 ***
Edad (grupo joven y adulto, versus grupo intermedio)	Grupo de tratamiento: <b>Grupo etario Menor y mayor edad</b> Grupo Control : Edad intermedia	-0.1532	0.0951	0.1119	0.0689
Años de experiencia en la universidad	Grupo de tratamiento: <b>Menor experiencia (Bajo la mediana)</b> Grupo Control: Mayor experiencia (Sobre la mediana)	-0.1805	0.1183	0.3000	0.0901 ***
Grado académico	Grupo de tratamiento: <b>Solo licenciatura</b> Grupo Control: Magister y/o doctor	0.0426	0.0895	0.0316	0.0902
Cargo	Grupo de tratamiento: <b>Sin cargo</b> Grupo Control: Cargos intermedio y superiores	0.2761	0.0551 ***	0.2437	0.0539 ***
Universidad pública	Grupo de tratamiento: <b>Universidad Pública</b> Grupo Control: Universidad Privada	0.1661	0.1194	0.0275	0.0592
Quién Preside MCC	Grupo de tratamiento: <b>Rector</b> Grupo Control: Otros cargos	0.2870	0.1175 **	0.1709	0.0662 ***

Fuente: elaboración propia. \*\*\*, \*\*, \* indican nivel de significación del 1%, 5% y 10% respectivamente.

Desde la misma tabla 3, desde el punto de vista de las variables individuales, solo hay resultados en lo relacionado con el género o sexo de los individuos; se puede observar que son los hombres quienes perciben más la existencia de asimetría de información; la magnitud de la diferencia de la percepción entre hombres y mujeres dependerá el procedimiento adoptado, así las diferencias porcentuales de percepción entre hombres y mujeres es de un 36,1% o 9,4% (ambas un con un p-valor<0,01).

Por el lado de las variables organizacionales, hay dos importantes resultados; individuos que están en una escala jerárquica inferior (en este caso son aquellos que no ocupan ningún cargo directivo dentro de la universidad) tienen una mayor percepción de existencia del problema de asimetría, (un 27,6% y 23,4% más; ambas con p-valor < 0,01). El otro resultado relevante, desde el punto de vista de



las implicancias que posee, es que expertos de universidades cuyos MCC son liderados por el rector, es decir, donde hay una estructura dual de liderazgo en el gobierno corporativo, también poseen una mayor percepción de existencia del problema, concretamente hay un 28,7% ( $p\text{-valor}<0,05$ ) y 17,1% ( $p\text{-valor}<0,01$ ) más de expertos de universidades con estructura dual de liderazgo que perciben asimetría que de expertos de universidades donde el rector no preside el MCC.

Es decir, con los resultados anteriores se confirma que la percepción de las personas de existencia del problema de asimetría entre el MCC y el rector, está influenciada tanto por las características personas, y especialmente el contexto o características organizacionales.

### PERCEPCIÓN DEL NIVEL DE ASIMETRÍA

La siguiente etapa del análisis consistió en analizar entre aquellos sujetos que perciben la existencia de asimetría, el grado de la misma, es decir si perciban una baja (valor 1), media (valor 2) o alta asimetría (valor 3). Los resultados de este análisis se encuentran en las tablas 4 y 5. Específicamente en la tabla 4, se encuentran algunos estadígrafos descriptivos, y es posible observar que el promedio entre los expertos es de 2,51, que se podría interpretar como una asimetría media-alta. Con la aplicación de las pruebas no paramétricas de U-Mann Whitney y Kruskal-Wallis, son los hombres, los mayores de 35 años, los expertos sin cargos directivos superiores ni intermedios, los académicos con grado de magister o doctor, y con menos trayectoria laboral, son quienes en promedio, perciben más alto nivel de asimetría; sin embargo, si se observa los resultados de la tabla, ningún grupo ni categoría de análisis tiene una percepción cuyo promedio sea inferior a una asimetría media (valor 2).



Tabla 4 – Percepción de del grado de asimetría. Descriptivo y resultado test U-Mann Whitney – Kruskal Wallis

Variable	Promedio	Desviación estándar	Número de observaciones	P valor	
Percepción del Grado de asimetría	2.5138	0.5973	508	---	
Grado Asimetría 1= Baja 2= Media 3= Alta					
Género	Hombre	2.5904	0.5667	332	0.0013 ***
	Mujer	2.3869	0.6183	168	
Edad	Menor de 35	2.0541	0.5747	37	0.0001 ***
	Entre 35 y menor a 45	2.4759	0.6356	145	
	Entre 45 y menor a 60	2.6113	0.5361	247	
	60 años o más	2.4925	0.6123	67	
Cargo	Autoridad superior	2.1860	0.6270	43	0.0001 ***
	Autoridad intermedia	2.3167	0.6215	120	
	Sin cargo	2.6458	0.5465	319	
Tipo Universidad	Universidad Pública	2.5316	0.5840	395	0.3774
	Universidad Privada	2.4595	0.6293	111	
Grado académico	Solo licenciatura	2.4314	0.6120	204	0.0245 **
	Magister o doctor	2.5652	0.5836	299	
Años en la universidad	Bajo mediana años universidad	2.5640	0.5838	383	0.0025 ***
	Sobre mediana años en universidad	2.3600	0.6143	125	
Quién preside el MCC	Otro	2.5385	0.6178	78	0.7058
	Rector	2.5171	0.5941	410	

Fuente: elaboración propia. \*\*\*, \*\*, \* indican nivel de significación del 1%, 5% y 10% respectivamente.

Por medio del procedimiento de emparejamiento (tabla 5), los resultados hacen concluir diferentes hallazgos a los encontrados en la tabla 4 en el sentido que la significancia estadística de algunos resultados anteriores se pierde. Por medio de los métodos utilizados, los expertos sin cargos académicos, perciben un 0,32 y 0,37 más asimetría promedio que aquellos expertos que tienen un cargo dentro de la estructura organizacional.

Un resultado que destaca, por lo inesperado, es que los expertos de universidades donde hay estructura dual de liderazgo en los MCC, perciben una asimetría promedio más baja, 0,18 y 0,15 que aquellos expertos de universidades donde el rector no preside el gobierno corporativo universitario. No obstante, se debe considerar que este resultado no indica que no perciban asimetría, solo indican que perciben un valor promedio de asimetría de información más baja, como tampoco se concluye que la asimetría percibida sea baja.



Estos últimos resultados descartan que variables individuales incidan sobre la percepción del nivel de asimetría, y solo se confirman que el contexto organizacional incide.

Tabla 5 – Resultado emparejamiento de datos – Matching. Grado de asimetría

Variables	Identificación grupo de tratamiento y control	Propensity Score (vecinos más cercanos)		Mahalanobis Distance	
		Coficiente (probabilidad)	error estándar	Coficiente (probabilidad)	error estándar
Género	Grupo de tratamiento : <b>Hombre</b>	0.5533	0.1368	0.2333	0.1522
	Grupo Control : Mujer				
Edad (grupo joven y adulto, versus grupo intermedio)	Grupo de tratamiento: <b>Grupo etario Menor y mayor edad</b>	-0.2558	0.1768	-0.2184	0.1101
	Grupo Control : Edad intermedia				
Años de experiencia en la universidad	Grupo de tratamiento: <b>Menor experiencia (Bajo la mediana)</b>	-0.0326	0.1302	-0.2316	0.1332
	Grupo Control: Mayor experiencia				
Grado académico	Grupo de tratamiento: <b>Solo licenciatura</b>	0.1272	0.1170	-0.0578	0.1060
	Grupo Control: Magister y/o doctor				
Cargo	Grupo de tratamiento: <b>Sin cargo</b>	0.3299	0.1867 *	0.3741	0.1789 ***
	Grupo Control: Cargos intermedio y superiores				
Universidad pública	Grupo de tratamiento: <b>Universidad Pública</b>	0.2938	0.1617	0.1304	0.1335
	Grupo Control: Universidad Privada				
Quién Preside MCC	Grupo de tratamiento: <b>Rector</b>	-0.1838	0.1086 *	-0.1586	0.0839 **
	Grupo Control: Otros cargos				

Fuente: Elaboración propia. \*\*\*, \*\*, \* indican nivel de significación del 1%, 5% y 10% respectivamente.

## CONSIDERACIONES FINALES

Se demostró en este trabajo que la percepción de la existencia y grado de asimetría de información, están condicionadas tanto por las características personales y del entorno organizacional de los individuos. En este sentido la hipótesis del trabajo se confirma puesto que ambas dimensiones influyen en las preferencias. No obstante, al analizar el nivel o grado de asimetría percibida, solo la dimensión relacionada con el entorno organizacional es relevante para entender las diferencias entre las percepciones promedio. Al margen de lo anterior, se observó que incluso dentro de la dimensión del entorno organizacional, no todas las variables incorporadas en este trabajo explican los diferentes niveles de percepción de asimetría.

Las fortalezas de este trabajo, pasan tanto por el número de observaciones utilizado, como por las metodologías adoptadas, que en el caso del emparejamiento de datos (*matching*) no es frecuente encontrarlo en este tipo de investigaciones.

Basándose en los resultados del proceso de emparejamiento de datos, solo



se observó por el lado de las características personales, que las personas de sexo masculino percibían una mayor existencia de asimetría. Dada la información disponible, no hay claridad de las razones de este resultado, sin embargo, podría estar dado solo por el hecho que por historia, la proporción de hombres involucrados con los procesos de gestión, sean estos más perceptivo con la existencia de la asimetría, y no una mayor capacidad ni actitud crítica. Este hallazgo hace necesario profundizar el resultado para su mayor comprensión.

Por el lado de la influencia del entorno organizacional, se observa claramente que la posición jerárquica dentro de la universidad muestra ser relevante tanto para percibir la existencia de asimetría como el grado de esta. Este resultado, pudiera parecer obvio por cuanto individuos en una posición jerárquica más baja, tienen menos acceso a la información organizacional; sin embargo esto confirma que para organizaciones complejas, y donde confluyen diversos grupos de interés, hace que el rector, equipos directivos y también gobiernos corporativos universitarios, deban esforzarse por disminuir la asimetría de información pues hay grupos que perciben su existencia y pueden incidir en el clima organizacional.

El hallazgo respecto a que los expertos de universidades donde el rector es quien preside el MCC perciban proporcionalmente más la existencia de asimetría, viene a confirmar que se hace necesario, de acuerdo a la teoría de agencia, separar el rol de máximo ejecutivo y presidente del gobierno corporativo. Tal como se indicó en el documento, la existencia de asimetría de información hace que las organizaciones deban asumir externalidades y costos de eficiencia.

Las implicancias teóricas de este trabajo pasan identificar que existen dimensiones, y variables, que inciden sobre la existencia de asimetría. Se debe tener en cuenta que las variables analizadas son el resultado de la opinión de expertos, y no una medición real de la asimetría de información entre el rector y los MCC de las universidades. Es decir, este trabajo contribuye a demostrar empíricamente que las características y entorno de los cuerpos académicos de las universidades, influyen y son determinantes para percibir la existencia de asimetría.

Otra implicancia de los resultados, pero que no es un problema tratado en este trabajo, es desde la perspectiva del desarrollo organizacional de las universidades, las características del cuerpo académico y de la misma organización, pueden incidir en la percepción de niveles de asimetría de información, y por tanto los grupos de interés al interior de los universidades pueden ejercer presión para la toma de algunas decisiones o provocar mayor o menor resistencia organizacional a cambios provenientes desde la rectoría o los MCC. En este sentido, este trabajo provee de evidencia acerca de qué características individuales y organizacionales inciden en



las percepciones.

## REFERENCIAS

Abello, J. (2018). Impactos de los atributos de los gobiernos corporativos universitarios sobre la divulgación de información: El caso de las universidades latinoamericanas. Tesis doctoral en ciencias de la administración. Universidad de Santiago de Chile.

Acharya, V., y Volpin, P. (2010). Corporate Governance externalities. *Review of Finance*, 14, 1-33.

Albrecht, S., Albrecht, C., y Albrecht, C. (2004). Fraud and corporate executives: agency, stewardship and broken trust. *Journal of Forensic Accounting*, 109-130.

Armstrong, C., Core, J., y Guay, W. (2014). Do independent directors cause improvements in firm transparency. *Journal of Financial Economics*, 113, 383-403.

Arthurs, J., y Busenitz, L. (2003). The Boundaries and limitations of agency theory and stewardship theory in the venture capitalist/ entrepreneur relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 145-162.

Baumol, W. (1964). *Business Behavior, value and grow*. New york: Macmillan Publishing Co.

Berle, A., y Means, G. (1932). *The Modern Corporation and Private Property*. New York: Macmillan Publishing.

Caers, R., Du Bois, C., Jeders, M., De Gieter, S., Schepers, C., y Pepermans, R. (2006). Principal- Agent relationships on the stewardship-agency axis. *Nonprofit Management Leadership*, 17(1), 25-47.

Davis, J., Allen, M., y Hayes, D. (2010). Is Blood Thicker than Water? a study of Stewardship perceptions in family business. *Entrepreneurship theory and practice*, 34(6), 1093-1116.

Davis, J., Schoorman, D., y Donaldson, L. (1997). Toward a stewardship theory of management. *Academy of Management*, 22(1), 20-47.

Donaldson, L., y David, J. (1991). Stewardship theory or Agency theory CEO Governance and Shareholder returns. *Australian Journal of Management*, 16(1), 49-64.

Eddleston, K., Kellermanns, F., y Zellweger, T. (2012). Exploring the Entrepreneurial Behavior of family Firms: Does the stewardship Perspective Explain Differences? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 347-367.

Efron, B., & Tibshirani, R. (1986). Bootstrap Methods for Standard Errors, Confidence Intervals, and Other Measures of Statistical Accuracy. *Statistical Science*, 1, 54-77.

Eiserhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management*, 14(4), 432-550.

Fama, E. (1980). Agency Problems and the Theory of the Firm. *Journal of Political Economy*, 88(2), 288-307.



- Fama, E., Fisher, L., Jensen, M., y Roll, R. (1969). The Adjustment of Stock Prices to new Information. *International Economics Review*, 10(1), 1-21.
- Fama, E., y Jensen, M. (1983a). Separation of Ownership and Control. *Journal of Law and Economics*, 26(2), 301-325.
- Fama, E., y Jensen, M. (1983b). Agency Problems and Residual Claims. *Journal of Law and Economics*, 26(2), 327-349.
- Fauver, L., y Naranjo, A. (2010). Derivate Usage and Firm Value; The Influence of Agency Costs and Monitoring Problems. *Journal of Corporate Finance*, 16, 719-735.
- Filipovic, D., Podrug, N., y Kristo, M. (2010). Assessment of relations between stewardship and stakeholder theory. *Annals of Daaam for 2010 y Proceedings of the international Daaam Symposium* (págs. 1229-1231). Vienna: Daaam International.
- Galve-Górriz, C., y Hernández-Trasobares, A. (2015). Institutional framework, concentration of ownership and results of large family corporation in Latin America and Spain. *Corporate Governance*, 15(4), 409-426.
- Ganga, F. (2016). Opiniones de expertos respecto del papel de rectores en los máximos cuerpos colegiados de sus universidades: presentación de avances investigativos. In F. Ganga, & J. Abello, *Gobernanza Universitaria, aportes desde una Perspectiva Latinoamericana*. (pp. 187-201). Santiago de Chile: Ril Editores.
- Hart, O. (1995). Corporate Governance Some Theory and Implications. *The Economic Journal*, 105, 678-689.
- Holmstrom, B. (1979). Moral Hazard and observability. *The Bell Journal of Economics*, 10(1), 74-91.
- Jensen, M. (1997). The modern industrial revolution, Exit, and The Failure of internal Control Systems. *The Journal of Finance*, 1-69.
- Jensen, M., y Meckling, N. (1976). Theory of the Firm: managerial behavior, agency cost and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3, 305-360.
- Kivistö, J. (2007). *Agency Theory as a framework for the government- university relationship*. Tampere: Tampere University Press.
- Kolb, D., Rubin, I., & McIntyre, J. (1980). *Psicología de las organizaciones, problemas contemporáneos*. Madrid, España: Editorial Sossat S.A.
- Le Breton-Miller, I., y Miller, D. (2009). Agency V/S Stewardship in Public Family Firms: a social embeddedness reconciliation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 1169-1191.
- Lee, P., y O'Neill, H. (2003). Ownership structures and R&D investments of U.S. and Japanese firms: agency and stewardship perspectives. *Academy of Management Journal*, 46(2), 212-225.
- Levin, R., & Rubin, D. (2010). *Estadística para administración y economía*. Séptima Edición., Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.



Mancilla, C., Abello, J., Gang, F. (2018). Factores que influyen en la preferencia por el tipo de estructura de liderazgo del máximo cuerpo colegiado de universidades iberoamericanas. En evaluación. Working Paper.

Marvel, M., y Marvel, H. (2008). Government-to-Government contracting: stewardship, agency, and substitution. *International Public Management Journal*, 11(2), 171-192.

Miller, D., Le Breton-Miller, I., Minichelli, A., Corbetta, G., y Pittino, D. (2014). When do Non-Family CEOs outperform in Family Firms? Agency and Behavioural agency Perspectives. *Journal of Management Studies*, 51(4), 547-572.

Peris-Ortiz, M., Rueda, C., De souza-Rech, C., y Pérez, M. (2012). Fundamentos de la teoría organizativa de agencia. *Nuevas Fuentes de Pensamiento Económico*, 107-118.

Pfeffer, J. (1993). *El poder en las organizaciones: política e influencia en una empresa*. Madrid-España: McGraw-Hill.

Pucheta-Martinez, M., Bel-Oms, I., y Olcina-Sempere, G. (2016). Corporate Governance, female directors and quality of financial information. *Business Ethics: A European review*, 25(4), 363-385.

Restrepo, P., y Flórez, J. (2008). La Gobernabilidad: Conceptualización y una aplicación al sistema de Educación Básica en Colombia. *Cuadernos de Economía*, 27(49), 155-182.

Ruiz, J. (1995). *Sociología de las organizaciones*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Siebels, J.-F., y Knyphausen-aufseb, D. (2012). An review of theory in family business research: The implications for corporate governance. *International Journal Management Reviews*, 14, 280-304.

Tosi, H., Brownlee, A., Silva, P., y Katz, J. (2003). An empirical exploration of decision making under agency controls and stewardship structure. *Journal of Management Studies*, 2053- 2071.

Vallejo, M. (2009). The effects of Commitment of non-family employees of family firms from the perspective of stewardship theory. *Journal of Business Ethics*, 87, 379-390.

Wagner, J. (2007). What a Difference a Y makes-Female and Male Nascent Entrepreneurs in Germany. *Small Business Economics*, 28, 1-21.

Wasserman, N. (2006). Stewards, agents, and the funder discount executive compensation in new ventures. *Academy of Management Journal*, 49(5), 960-976.

Williamson, O. (1964). *The Economics of discretionary behavior: managerial objectives in the theory of the firm*. Nueva York: Prentice Hall.

Zarco, V., Rodríguez, A., & Martón, M. (2004). Introducción a la psicología de las organizaciones, la psicología en el estudio de las organizaciones y la conducta laboral. In: Rodríguez, *Psicología de las organizaciones*. (pp. 19-67). Barcelona, España: UOC.





## CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE MÚSICA NO FAZER PEDAGÓGICO DA PRÉ ESCOLA E ANOS INICIAIS

Dulce Maria de Souza Hemielewski<sup>1</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>  
Marta Sílvia Galeti Bernardi<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos

### Resumo

O presente trabalho visa relatar a experiência do trabalho desenvolvido pela gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Doutora Ada Maria Hemielewski do município de Seberi, RS. Esse trabalho é desenvolvido em forma de Projeto de música e tem como objetivo sensibilizar professores e alunos para a importância da música na educação escolar, na formação social e intelectual da criança, bem como apresentar sugestões de atividades para utilizar a música dentro da escola. A música dentro do âmbito escolar deve ser considerada com grande importância para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, incentivando na realização de dinâmicas diferenciadas e lúdicas, além de auxiliar na socialização dos envolvidos. Neste sentido, a primeira parte do trabalho se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica abordando aspectos como a importância da música na educação, cantigas e atividades para desenvolver com a educação infantil e anos iniciais. A segunda parte apresenta como acontecem os momentos de música na sala de aula, em forma de relato de experiência, explanando os dados e referenciais da pesquisa para o conhecimento das práticas realizadas neste educandário. Dessa maneira podemos concluir que o desenvolvimento das atividades foi de significativa importância para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e também tornando o ambiente escolar mais agradável no fazer pedagógico do dia a dia escolar.

**Palavras-chave:** Música, Educação infantil, Anos iniciais, Educação musical.

<sup>1</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen, RS, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, e Docência no Ensino Superior. Coordenadora Pedagógica e Docente no Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi/RS; Supervisora Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ada Maria Hemielewski – Seberi/RS.

<sup>2</sup> Universidade La Salle – Unilasalle – Canoas, RS, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Professora do Curso de Pedagogia e colaboradora do PPG Educação da Unilasalle (Canoas/RS/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.

<sup>3</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ada Maria Hemielewski, Seberi, RS. Graduada em Letras, Inglês e Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Diretora da Esc.Mun. Ens. Fund. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ada Maria Hemielewski.



## PRIMEIRAS PALAVRAS

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade e está presente no dia a dia do ser humano. Em todas as esferas de nossa sociedade a música desempenha um papel importante, como forma de lazer e na socialização das pessoas, pois ela cria e reforça laços sociais e vínculos afetivos. Além disso, contribui na formação cultural das pessoas por meio do repasse de ideias, informações e conceitos, servindo para o aprimoramento do aprendizado. Autores como Brito (2003) e Ferreira (2009) conduzem estudos sobre a importância da música no desenvolvimento, principalmente dos seres humanos.

A partir do conhecimento do papel que a música possui e com a ideia de aproximar ainda mais esta arte da vida dos alunos, justifica-se a elaboração do “Projeto música na escola”, uma proposta de trabalho diferenciado, com objetivo de melhorar o aprendizado, visto que, em suas diferentes formas de expressão, a música faz parte do cotidiano de nossos alunos e é vista por eles como uma atividade prazerosa. Além disso, a vivência musical dentro da escola e da sala de aula possibilita o trabalho das emoções, o desenvolvimento da sensibilidade, a percepção auditiva, a sociabilidade, entre tantas outras coisas. Por meio da Educação musical há a possibilidade de desenvolver a autoestima, oralidade e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2009).

Com o título “Música na escola”, o projeto em estudo é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do município de Seberi, localizado ao norte do estado do Rio Grande do Sul, em conjunto com a direção e professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ada Maria Hemielewski, sob coordenação da professora Karine Braga Pereira. Este projeto é desenvolvido com alunos do Pré A (educação infantil) ao 5º ano (ensino fundamental), atendendo um total de 18 turmas no turno da tarde.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), as crianças interagem com a música, as brincadeiras e aos jogos: “cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo personalidades e significados simbólicos aos objetos sonoros e a sua produção musical” (BRASIL, 1998). No mesmo sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) “para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação do cidadão é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (BRASIL, 1997).



Portanto, a utilização da música torna-se relevante porque trabalha conteúdos e conceitos de uma forma lúdica, fazendo com que a aprendizagem aconteça de forma significativa e prazerosa. De acordo com o pensamento da pedagoga Maria Lúcia Cruz Suzigan (2006), especialista no ensino de música para crianças, a música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral. Essas áreas se interligam e se influenciam. Assim, realizar esse tipo de trabalho, ajuda a desenvolver a sensibilidade dos alunos, a capacidade de concentração e memória, trazendo benefícios ao processo de alfabetização e raciocínio matemático. Sem música, a chance é desperdiçada. Dessa forma, quanto mais cedo a escola começar o trabalho com a música, melhores serão os resultados.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ada Maria Hemielewski, localizada na Rua Ivo Reinaldo Follmann, nº 211, em Seberi-RS, foi criada a partir do decreto Nº 018/2016, conforme a Lei Municipal nº 4.138/2016, e Parecer CMES Nº 007 de maio de 2016. A escola conta atualmente com um total de 530 alunos, oriundos das diferentes comunidades do município tanto urbana, quanto rural, atendendo as seguintes modalidades de ensino: Pré-Escolar na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, e sala de recursos com profissional especializado, oferecendo suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para atender aos 530 alunos, a escola conta com um corpo docente de 40 professores, 13 funcionários, 10 monitores, 03 vigilantes, sob direção da Professora Marta Silvia Galeti Bernardi. Há também um assessoramento contínuo ao trabalho desenvolvido, através da Supervisão Pedagógica, da Orientação Educacional, da secretaria, da bibliotecária e professores qualificados para atender o fazer pedagógico desempenhando com qualidade seu trabalho no chão da sala de aula.

A formulação de Políticas Públicas para a Educação, com o objetivo de oferecer uma educação com acesso e com qualidade social para todos, significa fazer a opção pela inclusão social, e se concretiza na medida em que são propostas e se desenvolvem radicalizando a democracia em todas as suas instâncias. Neste cenário, a concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo como origem e o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conforme as consciências viabilizam a convivência (MANACORDA, 1990).

Os Modos de Produção caracterizam as formas de organização e gestão da



vida social e produtiva em cada época, significa reconhecer que o trabalho é um conceito fundante necessário de ser concebido como princípio educativo e que os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. Dessa forma, a prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade (GRAMSCI, 1984).

## **METODOLOGIA**

A metodologia do projeto em estudo teve como referência o planejamento e o desenvolvimento de um projeto que tem como tema a “Música na Escola”, procurando trabalhar de forma coletiva e compartilhada com professores e alunos, de modo que todos os alunos de Pré-escola a 5º Ano do Ensino Fundamental sejam contemplados pela oficina de música uma vez por semana. Dessa forma, ela foi inserida na carga horária escolar, com compromissos e responsabilidades estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. O desenvolvimento do projeto consiste em proporcionar aos alunos uma motivação em relação ao tema “Música na Escola”, mostrando-lhes a importância do som, do ritmo, da melodia, bem como saber apreciá-los de forma prazerosa e espontânea.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, a qual Gil (2008) sinaliza como sendo aquela que trata de temas subjetivos e não utiliza recursos matemáticos em suas análises. A busca das fontes de dados deu-se por meio da revisão de literatura acerca do tema e do diário de campo das pesquisadoras-autoras, o qual compõe um relato de experiência a respeito do projeto em tela. Assim, a pesquisa se constitui como um estudo de caso, o qual Yin (2001) descreve como o acompanhamento de uma realidade específica com envolvimento de dados empíricos. Este, como já sinalizamos, estão contemplados no diário de campo das autoras- pesquisadoras.

Ainda seguindo as orientações de Gil (2008), após a definição do objetivo da pesquisa, do levantamento do material e da organização do mesmo, deu-se o processo de redação do texto, trazendo a conjugação entre os dados teóricos, os componentes empíricos e as inferências das autoras-pesquisadoras.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular obrigatório do ensino da arte. A normativa altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A lei nº 11.769/08 não obriga uma nova disciplina, mas sim a música inserida como conteúdo obrigatório da disciplina de artes. A LDB de 1996, no §2º do artigo 26 já apresentava o ensino de arte como componente curricular obrigatório, porém, não explicitava as linguagens artísticas. Em geral, isso levou a uma confusão e simplificação do ensino das artes nas escolas. A falta de especificação na legislação trouxe vários entendimentos do que seria a disciplina arte nas escolas, permanecendo inclusive uma ideia equivocada das artes como educação artística entendida como a antiga polivalência na qual um único profissional deveria dominar todas as linguagens artísticas. Com a alteração da lei, ao acrescentar a inclusão da obrigatoriedade do conteúdo de música para toda a educação básica, a música garante o seu espaço no desenvolvimento musical dos alunos sem desconsiderar as demais linguagens artísticas.

Diante disso, os professores que atuam nas redes públicas de ensino se deparam com diversas possibilidades na complementação de sua carreira, seja como formação inicial, especialização ou até uma segunda graduação. São programas organizados em sistema de colaboração entre União, Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior, ministrados em modalidades presenciais, semipresenciais a distância e Novos Talentos, entre outros.

Nesta perspectiva, a educação musical escolar deverá estar atenta à diversidade cultural e à inclusão das manifestações musicais locais. Assim, caberá às escolas: incorporar a música nos projetos políticos pedagógicos; facilitar o acesso de alunos a uma educação musical de qualidade; reforçar a relação entre música, educação e cultura; permitir o conhecimento e a valorização da diversidade musical local e do mundo (BRASIL, 2008).



## IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Falar em música na educação é quase um tabu entre muitos professores, levando em conta que nem todos estão preparados para utilizá-la no seu cotidiano educacional. Principalmente por pensar que, para trabalhar com música, é necessário saber tocar algum instrumento. Neste sentido, Godoi (2011, p. 7) explica: “É importante perceber que o ensino de música não está somente ligado ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de canções decoradas e descontextualizadas, práticas muito frequentes no ambiente educacional”.

Para Oliveira (2009, p. 2) “nos meios acadêmicos da área da Educação, a música tende a ser vista como ornamental, pouco substantiva, ou é tratada de forma pouco científica; no campo da Música, é pouco valorizada ou carece de concepções mais sólidas a respeito da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica”. Complementando esta perspectiva, Tennroller e Cunha (2012) mostram ainda que as atividades musicais não apontam a formação da criança como músicos e sim a compreensão da linguagem musical, propiciando o desenvolvimento sensorial, promovendo a expressão das emoções, ampliando a formação da criança. Sendo assim, a prática musical dentro do ambiente escolar não deve ser uma atividade desenvolvida apenas por músicos profissionais, e sim uma tarefa de todo professor que busque uma aula mais descontraída e que estimule os alunos.

De acordo com Barbosa (2001), a música não é somente um instrumento em favor de outros conteúdos e nem deve estar somente a serviço de animar festividades. Segundo o autor, ela deve formar convicções, desenvolver a percepção e a sensibilidade, deslocar as fantasias e os desejos que moverão os homens a transformar a sociedade e a si mesmos. Para que ela possa cumprir seu papel é necessário que os conteúdos próprios da linguagem sejam trabalhados.

Observamos ainda que a música é um importante instrumento didático-pedagógico, o qual pode ser colocado como mediador e facilitador no processo de ensino aprendizagem. Além disso, faz com que a criança desenvolva muitas capacidades e ainda descubra-se nesse desenvolvimento, como explicam Tennroller e Cunha (2012, p. 1):

A música não é somente um instrumento didático-pedagógico, mas que ela se coloca como mediadora e organizadora do processo de aprendizagem das crianças, elevando sua sensibilidade musical. [...] a criança desenvolve suas capacidades de pensar, criar e produzir dentro de seu contexto educativo [...] a música fala por si só e contribui para o



desenvolvimento integral da criança onde a mesma é um sujeito de aberto a novas experiências.

Desta forma, devemos considerar a música no desenvolvimento da criança, pois é notória a sua importância principalmente na educação infantil, por ser um período de diversos desenvolvimentos e descobertas na vida da criança. Principalmente, porque a música contribui significativamente para o desenvolvimento corporal, mental, linguístico e tantos outros (FREITAS, et al., 2017).

Sobre a Educação Infantil Beck, Aita e Camargo (2011, p.1) salientam que “a Educação Infantil desempenha papel importante na formação integral dessa criança, pois é esse ambiente que serve como suporte para atender às suas necessidades como, formação de hábitos e atitudes, comportamentos, desenvolvimento físico e social, entre outros”. Levando em conta o pensamento das autoras, é importante que o educador tenha ciência da fase em que a criança se encontra e, sendo assim, como pode utilizar a música para estimular e explorar todo o potencial da criança nessa formação de hábitos, comportamentos, e em todo o seu desenvolvimento de forma integral. Beck, Aita e Camargo (2011) apresentam ainda a ideia de que a música favorece a percepção de pontos fortes e fracos da criança, levando em conta principalmente questões de capacidade de memória auditiva observação, discriminação e conhecimento dos sons.

Godoi (2011) destaca que a música deve ser desenvolvida de forma prazerosa, sendo assim, o aluno terá gosto e incentivo para aprender. A este respeito, Oliveira (2009, p. 2) afirma que “é importante salientar que ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de propiciar a vivência de elementos estruturais dessa linguagem.”

## **MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**

Na educação infantil a música fica a cargo de professores e não especialistas, ou seja, o professor não precisa ser um especialista em música para trabalhá-la em sala de aula. Basta que ele saiba utilizar fundamentos teóricos e práticos para aplicar em sala de aula. A grande parte dos professores utiliza a música como instrumento para a aprendizagem e memorização de outros conteúdos, mas também para o preparo de apresentações em datas comemorativas (BARBOSA, 2011).

Assim, Barbosa (2011) argumenta que a música na educação infantil vem



atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Além disso, tem sido suporte para atender a vários propósitos dentro da Educação Infantil, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio e o fazer musical (BRASIL, 1998). É a forma de comunicação que acontece por meio da comunicação e expressão e interpretação de cada indivíduo (BARBOSA, 2011). Segundo Barbosa (2011, p. 47), os professores podem utilizar as seguintes atividades para trabalhar a música:

Para o trabalho com música para crianças de zero a três anos devem ser o desenvolvimento das capacidades de “ouvir, perceber, e discriminar eventos sonoros diversos, fortes sonoras e produções musicais, brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais”. E para crianças de quatro a seis anos “explorar e identificar elementos e da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.



Segundo Vygotski e Bakhtin a linguagem musical surge espontânea e naturalmente no indivíduo, mas somente em um sistema de relações e significações sociais relações interindividuais, discursivas, dialógicas. A linguagem musical não é meramente um sistema de códigos a ser assimilado, decifrado pelo indivíduo, no seu interior, mas sim um sistema que só pode ser apreendido, compreendido e significado, no âmbito das relações que se estabelecem entre os indivíduos, na vida social organizada (BARBOSA, 2011).

Deve-se aprofundar os conhecimentos sobre linguagem para poder compreender a música e seus processos de ensino-aprendizado, e para entendê-lo deve-se nos imergir mais diversos gêneros e estilos musicais para assim poder entender o verdadeiro sentido que a música proporciona (GODOI, 2011).

Desta forma, há determinadas maneiras de trabalhar com a música, entre as quais podemos citar o corpo e o movimento, pois a intenção é explorar as possibilidades de uso da movimentação corporal na compreensão e apreensão de aspectos musicais, sobretudo rítmicos e melódicos. É evidente que a vivência corporal comporta uma etapa fundamental no processo de apreensão da linguagem musical, como justifica Barbosa (2011). Neste sentido, segundo o autor, gesto e palavra envolvem atividades que procuram relacionar a música com eles, ou seja, podemos fazer música com tudo o que está à nossa disposição. Também nos desenhos, contrastes, rítmica e relaxamento podemos utilizar a música.

Para Godoi (2011, p. 17) “a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão”. Ela é um essencial instrumento pedagógico basta o professor saber fazer uso dela. Brincando elas fazem demonstrações espontâneas

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico destacamos as principais ações realizadas na escola contempladas durante a vigência do projeto com a orientação e acompanhamento da gestão escolar. Através de várias atividades, com diversos ritmos, buscamos descobrir as aptidões musicais existentes na escola, mostrando aos alunos que, por meio da música, podemos:

- Estudar o Movimento, Arte, Matemática e Linguagem Oral/Visual;
- Despertar o gosto musical do aluno através do canto e o interesse em tocar um instrumento musical;
- Auxiliar nos projetos desenvolvidos na escola, como o projeto dos valores, alimentação saudável, leitura, meio ambiente, entre outros;
- Antes do cantar fazer exercícios de técnica vocal para que os alunos projetem a voz de forma correta, fazendo com o som produzido seja emitido sem forçar os músculos vocais;
- Modificar a letra, de modo a transportar uma situação passada numa situação atual;
- Analisar, refletir e interpretar a letra de uma canção;
- Cantar diversas músicas formando um grupo, com um conjunto de vozes harmoniosas, etc.
- Utilizar músicas capazes de agir no interior do aluno de modo a externar sua linguagem e resgatar valores importantes para a formação de seres humanos críticos e participativos no meio onde vivem.
- Promover um Festival Estudantil da Canção como forma de culminância do referido projeto.

Dessa maneira, percebe-se o que abordam os teóricos que estudam esta temática, entre os quais podemos citar Barbosa (2011) e Freitas (2007), os quais se colocam de acordo que, por meio da educação musical, é possível estimular o desenvolvimento das crianças. Além disso, observamos uma facilidade significativa em articular conteúdos de forma interdisciplinar (FAZENDA, 2011). Também neste sentido, explica Ferreira (2009, p. 25):



Hoje sabemos a relação íntima que a música tem, por exemplo, com disciplinas como a arte (em geral), a língua (portuguesa, inglesa, italiana, latina etc.), a história, a matemática, a física, a biologia, a psicologia, a sociologia, a religião etc., mas isso não a limita, pois ela mantém sempre alguma afinidade com outras tantas, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao campo da sonoridade. (FERREIRA, 2009, p. 25).

Os recursos utilizados têm sido: Instrumentos musicais como o Violão e o Cajon; Data Show; Câmera Digital; Bandinha rítmica; Microfone; Aparelho de som; CD; DVD; Materiais pedagógicos como: papel pardo, folhas de ofício coloridas, canetas hidrográficas, fitas, cola, tinta guache, pincéis, aventais, bolinhas coloridas, historias sequenciadas, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido na Escola iniciou no primeiro semestre de 2017 proporcionando a realização do estudo teórico e a oficina relatada, a qual se constituiu de suma importância para a formação do sujeito na educação básica. Principalmente, por proporcionar uma maior vivência e interação com os alunos, professores e profissionais da música estimulando a prática de dinâmicas diferenciadas.

Em uma segunda instância observamos que o projeto se apresenta de grande valia para os alunos e comunidade escolar, pois possibilitou a eles um conhecimento mais diversificado e amplo sobre um assunto curioso e que diversas vezes causa medo ao professor. Ainda, a repercussão da experiência rendeu entrevistas para rádios do município onde a escola está inserida, bem como permitiu que os gestores pudessem produzir artigos e publicações sobre o tema.

Acreditamos que o assunto retratado pelo projeto deve ser considerado por professores de toda a educação básica e não somente da educação infantil e anos iniciais. Observamos ainda que há poucos relatos da inclusão da música de forma diferenciada nos anos subsequentes na escola, o que levanta um questionamento sobre o porquê a música e as artes são pouco exploradas no restante da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Música na Educação Infantil: Reflexões e Proposta didática para Professores não-especialistas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/450/1/01d14t07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.



BECK, Fabiana Weischung; AITA, Luciana Pereira ; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. A experiência musical na educação infantil. *In: XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. 04, 05 e 06 de outubro de 2011. Cruz Alta, Unicruz. Disponível em: <<https://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/humanas/A%20EXPERI%C3%8ANCIA%20MUSICAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial curricular de educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar. **A música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRASIL, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

FAZENDA, Ivani (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAS, Ana Claudia et al. A contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11038/8838>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. México: Era. 1984.

MANACORDA, Mário. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme. A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA EDUCARE*, 9., 2009. p. 1-12. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3412\\_1722.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3412_1722.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz et al. **Educação musical: uma nova abordagem**. São Paulo: Centro Livre de Aprendizagem Musical, 2006.



TENNROLLER, Daiane Cristina; CUNHA, Marion Machado. música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.3, n.3, p. 33 - 43, Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/974/646>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## CORPO, MUSICALIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gabriella Guimarães Mandú de Medeiros<sup>1</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos  
Financiamento: não contou com financiamento

### Resumo

O tema do presente artigo versa em torno da musicalidade e o corpo no processo de aprendizagem. O objetivo consiste em apresentar um relato de experiência da prática de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, no qual foram desenvolvidas atividades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes através da música e do próprio corpo. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, tratando-se de um estudo de caso, com coleta de dados por meio do relato de experiência e de revisão de literatura acerca do tema. Os resultados apontam para a música como facilitadora: a) do processo de aprendizagem; b) da expressão corporal e, por sua vez, da autonomia do aluno; c) de práticas pedagógicas diversificadas, potencializando a interdisciplinaridade. A utilização da música como recurso pedagógico pode ser considerada um instrumento potencializador das práticas que utilizam metodologias ativas, colocando o educando como centro do processo de aprendizagem, numa atitude autopoietica. Consideramos que a aprendizagem deve ser o objetivo maior de qualquer ato educativo e este deve se dar de maneira que permita à criança ser feliz e música é alegria, felicidade.

**Palavras-chave:** Musicalidade, Expressão corporal, Prática docente, Educação básica.

### INTRODUÇÃO

A importância da música no universo infantil é tema frequentemente abordado entre educadores e pesquisadores. Sua influência no desenvolvimento

<sup>1</sup> Universidade La Salle. Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle Unilasalle. E-mail: gabriella\_mandu@outlook.com.

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia, da Pós-graduação Lato sensu e colaboradora do PPGEdU da Universidade La Salle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.



humano, em diferentes fases e áreas do desenvolvimento é consenso (BRITO, 2003; FERREIRA, 2009). Sobre a influência da música no desenvolvimento humano, a Associação Brasileira de Música (2002), aponta que quanto mais cedo uma criança começar a tocar um instrumento e se relacionar diretamente com a música, mais a música poderá (re)conectar os seus circuitos neurais.

Assim, abordar a importância da utilização da música no processo de aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, analisando suas possibilidades e desdobramentos, parece-nos um tema bastante interessante. A música tem um caráter relativo e dinâmico e talvez por essa característica, esteja tão presente na realidade e na vida de todos os sujeitos, de diferentes maneiras. Provavelmente também por isso se preste ao ensino de diferentes áreas do conhecimento.

Pensando na música especificamente como metodologia de aprendizado e no envolvimento das crianças com o universo sonoro, que se inicia ainda antes do nascimento, Ferreira (2009) refere que, quando são propostos trabalhos com música em sala de aula, as disciplinas que têm mais proximidade com ela levam certa vantagem no momento de aplicar e desenvolver esses trabalhos. Entretanto, isso não impossibilita as demais disciplinas, pelo contrário, é importante que o professor reflita para que se inspire e consiga trabalhar a música com todas as disciplinas.

A musicalidade tem uma relação muito próxima com o aprendizado da língua e das palavras escritas, podendo ser utilizada de diversas formas na primeira infância, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, Brito (2003) compara o processo de obtenção da linguagem à expressão musical, uma vez que ambos possuem explorações, reorganização de percepções, construções de hipóteses, descobertas, reflexões e sentidos que tornam significativas todas as transformações e conquistas de conhecimento.

Cabe salientar que o foco desta pesquisa não é o ensino da música em si, embora entendamos sua importância enquanto disciplina formal, mas a abordagem da utilização da música no processo de ensino nos anos iniciais, utilizada para o ensino da linguagem oral e escrita, da matemática e das demais áreas do conhecimento. Sendo assim, a música seria um elemento facilitador da aprendizagem, uma metodologia a mais a ser utilizada pelo educador. Sobre esse aspecto, Brito (2003) aponta ainda que, dependendo dos temas que enfocam, algumas canções podem servir ao desenvolvimento de outras atividades, musicais ou não. Ora a canção pode nos remeter a outros conteúdos, ora algum projeto que vem sendo desenvolvido pelo grupo pode estimular a introdução de determinada



canção.

Através da música inserida no processo de ensino, ainda é possível perceber inúmeras características e possibilidades das crianças, para além de um conteúdo ou disciplina, propondo alternativas de trabalho integrado e lúdico, numa perspectiva de ensino globalizada e interdisciplinar. Nesse sentido, com ênfase no lúdico, Brito (2003, p.152) explica que, como a música e o seu desenvolvimento é um trabalho que se pode fazer prescindindo de certo planejamento, “ela é um potencial auxílio no desenvolvimento de diversos saberes”.

Dito isso, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar um relato de experiência da prática de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, no qual foram desenvolvidas atividades para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes através da música e da expressão do próprio corpo. A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, tratando-se de um estudo de caso, com coleta de dados por meio de um relato de experiência e de revisão de literatura acerca do tema.

A relevância da pesquisa está atrelada à sua justificativa pessoal-profissional, científica e social. Neste sentido, a primeira encontra respaldo em Minayo (2001). Esta autora entende que uma pesquisa tem seu potencial privilegiado quando se ampara no que fazer do pesquisador, o que se concretiza por meio do trabalho desta autora- pesquisadora com as séries iniciais da Educação Básica. Nosso trabalho tendo como metodologia a música rendeu frutos tão fartos, que buscamos aprofundar os conhecimentos a respeito desta prática pedagógica. A justificativa científica está relacionada com o desejo de gerar conhecimento a respeito do tema e contribuir com uma pesquisa original nesta temática, almejando, inclusive, suscitar estudos futuros na área. A justificativa social, por sua vez, se desenvolve com a importância da música, tendo em vista seu papel de instrumento cultural, capaz de alcançar inúmeros grupos sociais, étnicos, de gênero, religiosos, etc., seja da mais erudita à mais popular.

A arquitetura do artigo, portanto, segue a seguinte estrutura: após esta introdução, apresentamos o percurso metodológico do estudo. Na sequência, figura o referencial teórico que embasou o trabalho, seguido da análise e discussão dos dados. Fecham o artigo as considerações e referências que embasaram as reflexões aqui contidas.

## **METODOLOGIA**

Como já anunciado, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. De



acordo com Gil (2008, p. 133), a pesquisa qualitativa “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Trata-se de um estudo de caso, o qual Yin (2001) conceitua como uma estratégia de pesquisa abrangente que investiga um fenômeno dentro do seu contexto. Neste sentido, o autor define cada unidade de análise como aquilo que se “relaciona com o problema fundamental de se definir o que é um "caso" -” (YIN, 2001, p. 43).

A coleta de dados ocorreu por meio do relato de experiência e de revisão de literatura acerca do tema. Trata-se, portanto, de um estudo de caso descritivo (YIN, 2001). Para a análise dos dados, as inferências foram buscadas por meio do exame minucioso do relato à luz da teoria, levando em conta também as convicções da autora- pesquisadora, bem como suas percepções durante a realização da prática de Estágio Supervisionado.

Dessa forma, temos em Gil (2008) e Yin (2001) as orientações metodológicas, principalmente o primeiro, que estabelece nove passos para a realização de uma pesquisa, os quais buscamos seguir com atenção: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

Assim, em um primeiro momento definimos o tema musicalização como meta, para então partirmos a um levantamento preliminar da bibliografia a ser consultada, tanto na biblioteca da universidade, como junto ao acervo pessoal e em fontes de busca digitais. O próximo passo deu-se em direção à formulação do problema, que versou em torno de saber quais os benefícios que uma prática pedagógica baseada na musicalização e na expressão corporal pode trazer a crianças das séries iniciais.

A partir disso, elaboramos um plano para a pesquisa, a qual foi consolidada com as suas partes principais: Introdução, caminhos metodológicos, referencial teórico, análise e discussão dos achados e as considerações finais. A busca das fontes deu-se nos mesmos locais do levantamento bibliográfico preliminar, sendo definidas como fontes de busca digitais a plataforma Capes Periódicos<sup>3</sup> e Scielo<sup>4</sup>. As outras últimas quatro etapas se deram na sequência recomendada por Gil (2008).



<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2018.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 10 maio 2018.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos em musicalidade e corpo, fica fácil pensar em interdisciplinaridade, uma vez que na educação, a expressão corporal, além de ser uma fonte de aprendizado e uma forma de comunicação, também contribui no desenvolvimento motor e cognitivo. Ela deve ser compreendida como prática pedagógica que permite que os alunos encontrem um caminho para a criatividade através da manifestação da imaginação criativa que une a sensibilização e a conscientização por meio de atitudes, posturas e movimentos (BRITO, 2003).

De acordo com Ferreira (2009, p. 25), “é importante que o professor leia e reflita sempre sobre aquilo que lê, pois um trabalho proposto em uma disciplina que não aquela na qual é especialista poderá inspirar-lhe novas ideias que sejam adequadas à sua área de atuação”. De acordo com o autor, as possibilidades interdisciplinares com a musicalização são muito ricas, e ainda que algumas sejam mais propícias a este tipo de metodologia, não significa que não possamos criar espaços para as demais.

Com relação à interdisciplinaridade, Fazenda (2001, p. 15) esclarece que “a trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercitada a uma elaboração teórica arduamente construída”. Dessa forma, é possível envolver as teorias de várias disciplinas com os saberes prévios dos estudantes, que jamais deverão ser ignorados, como ensina Freire (1986).

A autonomia do aluno, portanto, sofre grande influência da expressão corporal, a qual é facilitada pela música. Nesta perspectiva, Silva (2008, p. 1-2) esclarece que estas práticas são aliadas da superação de diversas dificuldades, como a timidez e até a falta de concentração:

Visam oferecer ambiente favorável à superação de possíveis fatores limitantes da espontaneidade e da concentração, possibilitando aos intérpretes o alcance de um estado psicológico ideal, o mais próximo possível do seu potencial total, possibilitando-lhes a ocorrência de experiências referenciais e motivadoras para a construção de uma identidade positiva como sujeito.

Na sequência, trazemos o relato de experiência de algumas das atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica das Disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, cuja metodologia privilegiou a musicalização e a expressão corporal.



## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a construção da análise e discussão dos dados, trazemos primeiramente o relato de experiência já referido, para em seguida dedicar-se aos tópicos dos achados da pesquisa propriamente ditos. Estes serão analisados à luz da teoria e dos registros realizados, contemplando ainda as inferências da autora-pesquisadora.

### A MUSICALIDADE E O CORPO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A prática no Ensino Fundamental foi realizada em uma turma de 3º ano. Como este nível de ensino oferece a chance de trabalhar interdisciplinarmente, foi possível o desenvolvimento de atividades com a musicalidade e o corpo em três disciplinas: matemática, português e ciências. Na sequência, relataremos algumas das 25 atividades realizadas. Tratou-se de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, composta de 30 alunos, em uma escola pública, da região metropolitana de Porto Alegre.

A proposta da aula de Matemática, utilizando a música da Xuxa “Minha boneca de lata”, foi de dar continuidade ao tema “horas”. Na segunda atividade realizada, a proposta foi completar uma tabela (impressa, entregue a cada aluno) conforme a descrição de cada um a respeito de sua rotina. Os alunos foram orientados a preencherem a tabela fazendo questionamentos como: A que horas você acorda? A que horas você toma café da manhã? A que horas você almoça? A que horas você vai para escola? Etc. Após, surpreendemos a turma dizendo que cada um iria confeccionar a sua boneca de lata, distribuindo as latas e tampinhas que cada um já havia trazido anteriormente. Na semana seguinte, as bonecas foram pintadas com tinta *spray* prata as quais puderam ser levadas para casa depois de secas.

O Diário de Plantio foi uma das propostas mais divertidas das aulas de Ciências, isso porque através da música “Semente” de Armandinho, demos início ao tema plantação. Uma vez que falamos sobre alimentação saudável, nada melhor que incentivar as crianças a cultivarem seu próprio alimento, cuidarem das plantas e valorizarem a natureza. Durante a música, oportunizamos momentos de descontração, permitindo a expressão de sentimentos, sensações e interagindo uns com os outros através dos movimentos do corpo. Após, questionamos sobre o que a letra da música despertou, o que acharam, se já a conheciam, sobre o que trata,



o que é uma semente e onde as encontramos, etc. Os alunos logo entenderam dois sentidos para a música: que além de trazer a ideia de plantar e cuidar, também traz a ideia de falar a verdade ou mentir. Conduzimos o diálogo para diagnosticar o conhecimento prévio das crianças acerca das plantas, do cultivo, da importância e do cuidado. Os alunos responderam um questionário e discutiram o assunto. Quando contamos que naquele dia iriam plantar, a euforia tomou conta da sala e, na expectativa, as crianças ouviram e seguiram todas as orientações. Auxiliamos individualmente na colocação da terra e das sementes no fundo de uma garrafa já cortada anteriormente. Levamos as sementes já hidratadas e orientamos a enfeitarem o fundo. Todos ganharam seu Diário de Plantio com a capa e quatro folhas em branco, nas quais foram orientados a realizar os registros diariamente.

Já na Educação Infantil testamos o mesmo tema, adaptando-o ao projeto da Professora Titular que era “O Alfabeto”. Desta forma, planejamos as atividades com músicas, explorando as letras do alfabeto. Tratou-se de uma turma de Jardim I, composta de 19 alunos, em uma escola de Educação Infantil da rede particular na região metropolitana de Porto Alegre.

Naquele dia iniciamos com a música “ABC” da Galinha Pintadinha, oportunizando às crianças um momento de descontração e interação através dos movimentos do corpo. Após, questionamos sobre o que sentiram com a música, se já a conheciam, a parte que mais gostaram, etc. A atividade seguinte foi com massinha de modelar colorida para cada uma representar a letra do seu nome.

Com a música “Abecedário da Xuxa” seguimos os mesmos passos da atividade anterior e, na sequência, organizamos a turma em um círculo no chão. Distribuímos um Jogo da Memória confeccionado por nós com as letras e uma palavra correspondente a cada uma (A de amor, B de baixinho, etc.). Apesar de serem ainda bem pequenos, todos mostraram uma capacidade grande de concentração. Mesmo sendo um jogo de competição, não houve rivalidade entre as crianças, de forma que alguns até ajudavam os outros em sua vez de jogar. Um fato interessante foi que alguns se deram conta de que as cartelas do jogo que formariam os pares estavam em cores iguais.

Como vimos, todas as atividades relatadas foram possíveis graças à utilização da música, que foi decisiva no alcance dos objetivos de cada aula. Constatamos, por meio deste relato de experiência, a veracidade da teoria de Howard (1984, p. 114) e outros autores visitados pela presente pesquisa, que “a música tem o poder de encorajar, não importa qual forma de atividade”.



## A MÚSICA COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

De acordo com Ferreira (2009) e Howard (1984), o recurso da música como estratégia para o ato pedagógico não é recente. Segundo este autor, “não é à toa que as bantigas civilizações, como a chinesa, que pesquisadores, sábios, pensadores da antiguidade, como Platão, colocaram a música no cimo da educação (HOWARD, 1984, p.66). Neste sentido, Ferreira faz interessantes questionamentos:

Quem garante que o homem não pensou primeiro em cantar, talvez imitando os pássaros, antes de pensar em falar? E que assim acabou descobrindo que sua voz servia para comunicar-se com os outros - homens e animais - com mais eficácia que seus gestos, por exemplo? Eis aí a música atuando como auxiliar no aprendizado de outras coisas que não dela mesma (FERREIRA, 2009, p.24).

As atividades mais transmissivas podem não resultar no objetivo esperado, isso porque muitas vezes não proporcionam aos educandos ludicidade e prazer no momento de aprender. A educação precisa ser libertadora, precisamos buscar “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 1996, p. 13). Assim como em nós, adultos, com crianças também não é diferente, somos atraídos pelo novo, pelo que aparentemente é difícil ou às vezes de fato é. Como explica Howard (1984, p. 94), “a criança tem sede de atividades”.

Isso não significa, entretanto, que a música deve, necessariamente, ser ensinada como disciplina, embora acreditemos que seria de extrema importância para a introdução dos educandos ao mundo artístico, explorando seus sentidos, seu corpo e seus interesses. Referimo-nos, à inserção da música nas atividades diárias como facilitadora no processo de aprendizagem, uma vez que ela proporciona alegria e prazer.

Como constatamos, a música pode ajudar e muito no aprendizado das disciplinas no ensino Fundamental e também na Educação Infantil, no conhecimento em si. Ferreira (2009), em sua obra *Como usar a música em sala de aula*, explica que:

Hoje sabemos a relação íntima que a música tem, por exemplo, com disciplinas como a arte (em geral), a língua (portuguesa, inglesa, italiana, latina etc.), a história, a matemática, a física, a biologia, a psicologia, a sociologia, a religião etc., mas isso não a limita, pois ela mantém sempre alguma afinidade com outras tantas, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao campo da sonoridade (FERREIRA, 2009, p.25).



Os autores vêm a confirmar que o uso da música auxilia inclusive nas práticas interdisciplinares, as quais, segundo Amato (2010, p. 44), “quando vistos sob uma ótica musical, é possível a construção e a renovação dos conhecimentos”. Ainda segundo a autora, por meio da interdisciplinaridade que a música permite alcançar, é possível “alargar sua paleta cromática com novos pigmentos, ampliando seu colorido com as várias vozes dos diversos espaços de conhecimento” (Idem).

## **A RELAÇÃO ENTRE EXPRESSÃO CORPORAL E A AUTONOMIA DO ALUNO**

Expressamo-nos corporalmente desde que nos compreendemos como pessoas. Ainda muito pequenos já movimentávamos nosso corpo para nos lamentar, para comemorar, para reivindicar e protestar e, principalmente para nos comunicar. Sendo assim, o movimento é como um condutor de sentimentos, afetos, emoções, ideias e intenções. Importa que sejamos incentivados a sermos protagonistas da nossa história de vida, de forma autônoma, cheia de espontaneidade (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008).

Como educadores, cabe-nos promover essa autonomia naturalmente, pois assim nossos educandos poderão desenvolver-se, amadurecer e tomar decisões, conforme define Jung (2018, p. 108):

autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo. É um processo para a vida inteira, que precisa ser cultivado, dialogado sempre.

Diante desta perspectiva, entendemos que se incentivada, a autonomia ligada ao expressar-se corporalmente poderá conduzir educandos mais seguros de si, capazes a explorar e aprender.

Ao relacionarmos autonomia e expressão corporal, podemos afirmar que o educando estará apto a espontaneamente expressar-se, comunicar-se com o mundo desenvolvendo-se individual e socialmente. Cada indivíduo carrega consigo experiências familiares e escolares, sua história de vida, sua identidade que irá se refletir em suas relações sociais.

Vimos, portanto, que a linguagem corporal também pode ser modificada por meio da experiência. Desta forma, torna-se se grande aliada da aprendizagem.



## MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA BOA RELAÇÃO

É relevante destacar que, no projeto descrito no relato de experiência utilizando a música, conseguimos contemplar diversas disciplinas. No Ensino Fundamental exploramos como conteúdo a língua portuguesa, o conhecimento lógico-matemático, as ciências com o estudo do corpo e do meio ambiente, bem como hábitos de higiene e alimentação saudável. Na Educação infantil, realizamos a introdução do alfabeto com o conhecimento das letras, do som e da forma. Exploramos a matemática para quantificar e reconhecer os números e não menos importante foi a expressão corporal de forma espontânea presente nas duas práticas docentes. Sobre isto, BRITO aponta ainda que:

Algumas canções, pelos temas que enfocam, podem servir ao desenvolvimento de outras atividades, musicais ou não. Às vezes, é a canção que nos remete a outros conteúdos, ao passo que outras vezes ocorre o contrário: algum projeto que vem sendo desenvolvido pelo grupo pode estimular a introdução de determinada canção (2003, p. 119).



Desta forma podemos destacar que a música possibilita a interdisciplinaridade naturalmente, servindo de ferramenta para introdução de conteúdos e temas que se queira abordar. Assim, possibilita desenvolver conhecimentos de forma lúdica e prazerosa.

O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas (SNYDERS, 1988, p. 135).

Interdisciplinaridade é o relacionamento entre duas ou mais disciplinas com objetivos em comum a serem alcançados. Ela pode ser trabalhada em forma de projeto e também através da música, como mencionamos nesse trabalho. Além disso, segundo

Por definição, a filosofia busca o conhecimento do todo, com um olhar também constituído a partir de conceitos gerais, que estão na base de todo tipo de conhecimento. Idealmente, a interdisciplinaridade também visa à completude, à totalidade e à universalidade do saber, ainda que este saber seja parcial – busca, ao menos, conjugar visões que se aproximem, mais do que os saberes de uma só ciência, do conhecimento global sobre determinados objetos, que são também parcela da realidade. Cada ciência, por si só, entretanto, busca conhecimentos parciais – baseados em seus conceitos e métodos próprios – sobre parcelas da realidade, seus objetos próprios (AMATO, 2010, p. 35).

De acordo com as leituras realizadas para esta pesquisa, compreendemos que é possível trabalhar qualquer assunto em qualquer disciplina utilizando a música. Ainda mais desafiador, segundo Amato (2010), é o fato de ser possível com uma música conectar disciplinas distintas. Segundo a autora,

a interdisciplinaridade diria respeito a uma coordenação mais acentuada entre disciplinas, com uma intercomunicação mais efetiva entre pesquisadores de diferentes áreas; as várias disciplinas adaptam seus métodos ao esforço comum – com planejamento e pretensão de continuidade, sendo que o objeto de estudo comum passa a ser objeto também de cada disciplina por si só (AMATO, 2010, p. 36).

Dessa maneira, destacamos a importância de os educadores terem uma visão interdisciplinar para trabalharem diversos conteúdos. Assim, estes saberes se tornam mais compreensíveis ao olhar dos educandos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, construindo conhecimentos a partir desta perspectiva.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou narrar a experiência de prática docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado I a II do Curso de Pedagogia, realizado em uma Universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre e desenvolvido em duas escolas da mesma localidade. Desta forma, trabalhamos os componentes curriculares com as crianças por meio de atividades musicais, algumas narradas aqui por meio de um relato de experiência, e que tiveram como metodologia central do fazer pedagógico as atividades lúdicas com música e a expressão corporal.

Para fundamentar nossa prática trouxemos teóricos que nos ampararam no sentido de comprovar que a música é potencial facilitadora do processo de aprendizagem, é excelente recurso para trabalhar de forma interdisciplinar e, além disso, a expressão corporal auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno. Dessa forma, podemos considerar que a utilização da música como recurso pedagógico pode ser considerada também um instrumento potencializador das práticas que utilizam metodologias ativas, colocando o educando como centro do processo de aprendizagem, numa atitude autopoietica.

Por meio deste trabalho, portanto, esperamos suscitar outras pesquisas na área, talvez com mais componentes empíricos, de forma a darmos continuidade ao debate sobre a importância da musicalidade e o corpo no processo de

aprendizagem. Consideramos, finalmente, que a aprendizagem deve ser o objetivo maior de qualquer ato educativo e este deve se dar de maneira que permita à criança ser feliz, e música é alegria, é felicidade.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA MÚSICA. **A importância da música para crianças**. São Paulo: ABEMÚSICA, 2002.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **OPUS**, v. 16, n. 1, p. 30-47, 2010.

BRASILEIRO, Livia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis. 2003.

FAZENDA, Ivani (org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância de aprender a ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Vanda Bellard. Pesquisa em música e interdisciplinaridade. **Revista Música Hodie**, v. 10, n. 1, 2010, p. 81-92.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Atlas. 2002.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229 f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.



SILVA, Abel Raimundo. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. SIMCAM, 4., **Anais ...** São Paulo: USP, 2008.

SOARES, Carmen. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, p.109-129, 2001.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.



## CURRÍCULO FLEXÍVEL: INSERÇÃO TECNOLÓGICA

Louise de Quadros da Silva<sup>1</sup>  
Aureo Kerbes<sup>2</sup>  
Paulo Fossatti<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 6:** Temas emergentes para a gestão da educação básica e da educação superior

### Resumo

Este artigo possui como tema o currículo no ensino superior e as novas tecnologias. O objetivo consiste em suscitar um debate sobre a necessidade da flexibilização do currículo da educação superior em direção ao uso das novas tecnologias em prol das metodologias ativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de revisão de literatura referente ao objetivo, com busca de materiais bibliográficos como livros, periódicos, anais de eventos, entre outros. Destacamos como principais resultados: a necessidade de mudanças curriculares para inserção do protagonismo estudantil e o fazer pedagógico centrado no estudante e inclusão das novas tecnologias que podem ser aliadas no processo de desenvolvimento de metodologias ativas. Como considerações finais, propomos a construção de um currículo centrado no sujeito e em metodologias ativas. Para tal, pode-se utilizar das novas tecnologias como principais aliadas.

**Palavras-chave:** Gestão Curricular, Ensino Superior, Tecnologias.

### INTRODUÇÃO

Diante das mudanças sociais e os desafios que se apontam, as instituições de ensino superior passam a ter cada vez mais responsabilidade em formar profissionais criativos, críticos e autônomos. Assim, surgem as metodologias ativas com o objetivo de desenvolver as pessoas de forma plena, preparadas a atender as necessidades da atualidade. E em resposta a essas demandas metodológicas, nesta era tecnológica, percebemos a relevância de inserir as novas tecnologias no dia a dia do estudante. Neste sentido, apontamos algumas implicações destas

<sup>1</sup> Universidade La Salle. Mestranda em Educação na Universidade La Salle, Canoas. Bolsista Institucional e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: louise.quadrosdasilva@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Gestor Educacional e mestrando em Educação na Universidade La Salle. E-mail: aureo.kerbes@lasalle.org.br.

<sup>3</sup> Universidade La Salle. Doutor em Educação. Docente e Reitor da Universidade La Salle, Canoas, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa "Gestão Educacional nos Diferentes Contextos". E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.



alterações em espaços físicos, estratégias e artefatos de ensino, planejamento pedagógico, desenvolvimento dos professores, entre outros.

Para que as novas tecnologias sejam inseridas na formação discente durante o curso de ensino superior, podem ocorrer algumas mudanças curriculares e, por isso, desejamos suscitar um debate sobre esta flexibilização em direção ao uso das novas tecnologias em prol das metodologias ativas. Modelos curriculares mais flexíveis, com a apropriação tecnológica, se fazem cada vez mais necessários na educação. Desta maneira a sociedade precisa de um ensino que a prepare para os atuais desafios, formando pessoas capazes de analisar problemas de forma inovadora e com habilidade para lidar com aplicativos e outros artefatos.

A partir de nosso propósito buscamos conceitos sobre currículo e suas relações com as novas tecnologias através de autores como Valente, Almeida e Geraldini (2017), Moran (2004, 2007, 2010, 2011, 2015, 2018), Sacristán (2013), Vasconcellos (2011), Sanchotene e Molina Neto (2008), Torres (2005) e Bruner (2001), além de um embasamento da legislação pertinente. Para essa pesquisa realizamos uma revisão de literatura recorrendo às orientações Gil (2008) e Bardin (2011), que descrevem três principais etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Após esta breve introdução, apresentamos a abordagem metodológica relatando o caminho percorrido neste trabalho. No terceiro tópico descrevemos conceitos, alguns artigos da legislação e as relações entre novas tecnologias e currículo. Conteúdo este, dividido em cinco momentos, que são: Currículo do ensino superior; Currículo escolar segundo a legislação; Currículo flexível; Metodologias Ativas; e Novas tecnologias. Passamos, no quarto segmento, pela análise e discussão dos resultados, momento em que realizamos um diálogo com autores a fim de concluir nosso objetivo. Por último, apresentamos as considerações finais, de maneira a evidenciar os principais achados da pesquisa.

## **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Este trabalho trata-se de uma revisão de literatura por nos possibilitar maior abrangência sobre o campo de estudo. Tal método é conceituado por Gil (2008, p. 50) como “desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Desta forma, a presente pesquisa contempla artigos, dissertações, teses e livros, selecionados a partir de três fontes, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup> e EBSCOhost<sup>5</sup>.



Na primeira fase, descrita por Bardin (2011, p. 125) como pré-análise, realizamos a leitura flutuante para selecionar os trabalhos pertinentes ao nosso tema. Através da verificação dos títulos, palavras-chave e resumos mantivemos apenas as obras com mais aderência ao objetivo da pesquisa. Seguimos para a segunda etapa, evidenciada por Bardin (2011, p. 131) como a exploração do material, que consiste em “operações de codificação, decomposição ou enumeração”. Assim, efetuamos a leitura atenciosa e minuciosa dos referenciais selecionados e, para tanto, dividimos os trabalhos em cinco partes – conteúdos metodológicos, conceitos de currículo da educação superior, metodologia ativa, novas tecnologias. Por fim, concluímos com a etapa do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, a qual é considerada por Bardin (2011, p. 131) como momento em que os achados são “tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” por triangulação dos dados e debate entre os autores. Uma vez que o termo triangulação teve seu surgimento da topografia, ou seja, “a triangulação refere-se a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B” (DUARTE, 2009, p. 10). Neste seguimento, compreendemos que a triangulação dos dados “refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes” (DUARTE, 2009, p. 11), além de disso, “trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa” (FIGARO, 2014, p. 128).

Complementando, recorremos a Gil (2008) para nos aprofundar teoricamente sobre a redação do texto final para a presente pesquisa. Este autor descreve tal etapa como “expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho” (GIL, 2008, p. 176). Para a correta elaboração da última etapa consideramos as recomendações feitas pelo mesmo autor, realizando primeiramente um rascunho e, após, a redação definitiva e a submissão da escrita a outras pessoas que pudessem auxiliar na avaliação para seu aprimoramento (GIL, 2008).

Após a abordagem metodológica descrita acima, veremos a seguir o desenvolvimento da pesquisa sobre o uso das novas tecnologias em prol das metodologias ativas em cinco partes como descrevemos anteriormente. Assim, abarcamos conceitos acerca do currículo, novas tecnologias e metodologias ativas.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://web.b.ebscohost.com>>.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico compreendemos conteúdos importantes para a construção do conhecimento acerca do objetivo deste trabalho. Dividimos em cinco momentos nosso referencial teórico, nos quais falamos sobre o currículo do ensino superior, o currículo flexível, questões da legislação referente ao tema as metodologias ativas, e, por fim, as novas tecnologias.

### CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR

O termo currículo conforme Sacristán (2013) tem origem latina de *curriculum*, o qual vem de “cursus e honorum, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, [...] para significar a carreira” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Este autor trata o termo como o conhecimento adquirido a partir do território demarcado. Neste sentido, ao cruzar este conceito com o ensino superior, o currículo trata-se do conteúdo que as instituições e professores devem atender, sendo que tudo que “é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Com o passar do tempo, a terminologia ganhou o sentido de “regulação das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9).

Entendemos a partir de Vasconcellos (2011, p. 28) que o “currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências)”. Trata-se, portanto, da organização dos saberes, pessoas e recursos a fim de concretizar os objetivos institucionais e nortear conteúdos. Este, atualmente tem papel decisivo para organização de assuntos a serem ensinados, ou seja:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolarização (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

O modelo curricular é o centro da instituição, que conforme Vasconcellos (2011), apoia e articula com a prática docente e discente, e torna-se elemento de grande repercussão no cotidiano educacional. Como vimos, a metodologia ativa é hoje considerada extremamente relevante para acompanhar a realidade social e manter a educação atrativa. Neste sentido, verificamos a necessidade de



currículos mais flexíveis, que possibilitem inovações educativas. Embasamos nossa opinião na fala de Moran (2011, p. 81): “Um dos maiores desafios de hoje, nas universidades e escolas, é tornar mais flexível o currículo de cada curso, integrando e inovando as atividades presenciais e as realizadas a distância”.

As instituições educacionais devem formar sujeitos de maneira plena, não apenas no que se refere a conhecimentos teóricos, mas também com habilidades e competências necessárias para a vida de modo geral. Portanto, de acordo com Moran (2007, p. 23): “O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades”.

O currículo divide-se segundo Torres (2005) em duas partes, o explícito ou oficial que se refere às normas legais, conteúdos obrigatórios, programas oficiais, projetos educacionais, entre outros elementos. E o oculto, que trata do sentido cognitivo, abordando o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes, e etc., porém este não possui evidências mensuráveis. O autor ainda acrescenta:

[...] *curriculum* oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día en las aulas y centros de enseñanza (TORRES, 2005, p. 198).

Nesta perspectiva, Torres (2005, p. 76) diz que o Currículo Oculto "se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias". Ou seja, este componente acadêmico é subentendido por meio de conteúdos culturais, interações, rotinas, tarefas e atividades, entre outras questões não implícitas, fruto do planejamento realizado pela gestão educacional e também pelo professor.

Veremos a seguir a contextualização deste tema segunda a legislação brasileira.

Contendo artigos pertinentes ao desenvolvimento do objetivo deste trabalho.

## **CURRÍCULO SEGUNDO A LEGISLAÇÃO**

Conforme o inciso IV do Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata das responsabilidades da União, é dever desta estabelecer diretrizes que nortearão “[...] os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996) da educação



infantil, ensino fundamental e médio. Porém, o superior que não está contemplada entre estes, é citada no Art. 53, que diz: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes [...]” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2020 (PNE)<sup>6</sup> é composto de 20 metas, sendo que em diversas delas se fala sobre a importância do currículo com propostas mais flexíveis, garantindo a aproximação entre níveis escolares e a personalização destes currículos consoante as culturas. No que se refere especificamente ao ensino superior, temos a Meta 12, que busca elevar seu número de matrículas, assegurar qualidade da oferta e expansão para ao menos quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. Esta meta, possui como uma de suas estratégias: “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país”<sup>7</sup>.

Nesta mesma perspectiva, a Meta 19 do PNE possui o objetivo de assegurar condições para o estabelecimento de uma gestão democrática da educação, como descreve uma de suas estratégias “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares [...]”<sup>8</sup>. Isto posto, percebemos que, no âmbito da legislação já existem alguns itens que fazem referência a este assunto. Assim, no próximo tópico buscamos compreender a flexibilização do modelo curricular.

## **CURRÍCULO FLEXÍVEL**

A sociedade, como vimos anteriormente, tem passado por diversas mudanças, principalmente pelo veloz desenvolvimento tecnológico. O fato implica em questionamentos às instituições, alunos, comunidade e principalmente profissionais da área educacional, sobre como desenvolver a educação de modo a acompanhar esses avanços. Moran (2015) salienta que é extremamente necessária a atenção desta gestão, tanto em questões metodológicas, de tempo e espaço, como também na organização curricular, de acordo com a citação a seguir:

---

<sup>6</sup> PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

<sup>7</sup> PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

<sup>8</sup> PNE. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.



A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos (MORAN, 2015, p. 15).

Neste processo de desenvolvimento em prol das metodologias ativas, com uso das novas tecnologias, constatamos a necessidade de compreender a matriz curricular e as implicações decorrentes a esses avanços. Se o objetivo da instituição é seu desenvolvimento junto às metodologias ativas, então as mudanças no currículo tornam-se necessárias, pois este é o coração do processo de ensino-aprendizagem, já que se trata “da organização dos saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação” (VASCONCELLOS, 2011, p. 28).

Atualmente, como já referimos, existem duas vias de entendimento sobre currículo, o explícito e o oculto, visto que o primeiro trata de questões mais concretas como conteúdos a serem ensinados. Já o segundo, refere-se a elementos que não estão tão visíveis assim, como o desenvolvimento de habilidades, a forma de tratamento entre professores e alunos, entre outros. Melhor dizendo, “se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias” (TORRES, 2005, p. 76). Nesta direção, Torres (2005, p. 198) explica da seguinte forma:

El *currículum* explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o, los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el *currículum* que cada docente desarrolla en el aula. El *currículum* oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día en las aulas y centros de enseñanza.

Compreendemos, conforme Vasconcellos (2011, p. 160), que o currículo é “a espinha dorsal da escola, o ponto de apoio e articulação de toda a prática docente e discente”. Portanto, a matriz curricular precisa ser mais flexível para adaptar-se à realidade do ensino, em que as metodologias ativas alinhadas ao uso de tecnologias são extremamente necessárias para atrair e manter estudantes. Além disso, o currículo precisa entender as necessidades da sociedade, agregando o hibridismo, tornando a aula online possível em cursos presenciais e vice-versa.



Nesta continuidade, Moran (2011, p. 81) salienta: “Um dos maiores desafios de hoje, nas universidades e escolas, é tornar mais flexível o currículo de cada curso, integrando e inovando as atividades presenciais e as realizadas a distância”.

A instituição educacional visa formar pessoas não apenas no âmbito profissional, mas também para as demais áreas da vida, como a pessoal e social. Desenvolver pessoas completas, tornando-os capazes de enfrentar dificuldades inesperadas, como problemas e dificuldades ao longo da vida, é o que precisamos. Para isso, existem as metodologias ativas, que possuem intuito de levar a teoria do quadro para a vida real, formando profissionais críticos, criativos e autônomos, coerente com a explicação de Vasconcellos (2011, p. 162):

Desejamos ajudar na formação do sujeito como um todo, pleno; quem aprende é este sujeito integral, com todas as suas dimensões (e não só a cognitiva); é um sujeito epistemológico, que constrói conhecimento, mas não deixa de ser afetivo, ético, estético, lúdico, físico, espiritual, econômico, político, cultural.

O autor salienta que o “centro do currículo é a pessoa, o sujeito. Nas palavras de Vasconcellos (2011, p. 39) “[...] O currículo efetivamente está organizado para complementar a pessoa, a partir de seu cotidiano” e, conseqüentemente, deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade, das metodologias e tecnologias. Neste sentido, vemos que para um currículo pensado a partir de metodologias ativas, centrado no sujeito e em seu desenvolvimento autônomo, criativo e crítico, é preciso contemplar: “a) a produção de sentido do trabalho escolar; b) o conteúdo vinculado à vida do estudante; c) as metodologias ativas; d) avaliação diagnóstica e formativa” (JUNG, 2018, p. 202).

Os currículos carecem ser cada vez mais flexíveis, “com metodologias mais centradas nos alunos, na colaboração e na adequação a ritmos de aprendizagem diferentes” (MORAN, 2011, p. 84). Nesta sequência, Jung (2018) diz que estes precisam estar centrados no sujeito, a partir do diálogo e relação com o outro. Portanto, segundo esta autora: “podemos propor o currículo como princípio educativo na contemporaneidade. Sua gestão, centrada no sujeito, busca a autonomia por meio do diálogo” (JUNG, 2018, p. 192).

Caminhamos para a personalização dos cursos e suas matrizes curriculares. Apesar de parecer algo distante, é indispensável a sintonia com as necessidades e expectativas de cada estudante (MORAN, 2007). E isso se dá através da flexibilização de cursos, tempos, metodologias, tecnologias, meios de avaliação, gerenciamento, espaços físicos e não-físicos, entre outros. Estas mudanças se fazem importantes pois o currículo “é a expressão e a concretização do plano



cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determinam esse projeto” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Além disso, precisamos alinhar a matriz curricular com práticas didáticas, tempos, espaços e metodologias de forma condizente com a realidade dos alunos, atendendo suas expectativas e necessidades. A aprendizagem só se faz significativa quando trata de algo com sentido, um conteúdo alinhado à prática, pois conforme Moran (2007, p. 23): “O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento” (MORAN, 2007, p. 23). Ao perceber o ensino centrado no discente e em seu desenvolvimento pleno, descrevemos no tópico 3.4 conceitos sobre metodologias ativas.

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

A educação vive um momento de grandes mudanças sociais, na qual aulas totalmente expositivas em que o professor é o centro do processo, transmitindo informações, não são mais bem vistas. A metodologia de ensino precisa ser atrativa para cativar os estudantes e mantê-los envolvidos, para isso, as instituições educacionais de nível superior devem se atentar a certas mudanças, assim como descreve Moran (2015, p. 15):

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas [...]. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

Fala-se atualmente sobre metodologias ativas que tratam de um processo de ensino- aprendizagem centrado no educando, sendo ele protagonista de seu desenvolvimento e o professor seu orientador. Agregando a esta ideia, Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463) dizem que a caracterização como ativas se dá por objetivarem “envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas”.

As metodologias de ensino devem acompanhar as necessidades sociais, desenvolvendo indivíduos de forma plena, a fim de prepará-los para a vida, para as



tomadas de decisão e resolução de problemas. Se queremos estudantes proativos, “precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (MORAN, 2015, p. 17). Da mesma maneira, quando buscamos o desenvolvimento de educandos criativos, precisamos proporcionar a eles que experimentem novas possibilidades (MORAN, 2015).

Verificamos com essas mudanças de metodologia, a fim de acompanhar as alterações sociais, que a tecnologia é um elemento importante que tem passado por forte inserção nas instituições. Pois a educação “encontra-se pressionada pelas práticas sociais típicas da cultura digital, caracterizadas pela participação em redes sociais virtuais da web, como Facebook, Instagram e Twitter” (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458). Complementando, Almeida e Valente (2012) salientam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm tido diversas implicações na sociedade, porém,

[...] na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

Portanto, compreendemos que as metodologias ativas são de extrema importância para que o ensino acompanhe a evolução social e as novas realidades. E, a partir daí, entendemos o currículo como elemento central para a inserção destas metodologias no processo de ensino- aprendizagem pois conforme Vasconcellos (2011), este é o centro da instituição. Neste viés, veremos no próximo item conceitos sobre as novas tecnologias buscando assimilar suas implicações na flexibilização do currículo.

## **NOVAS TECNOLOGIAS**

Dentre as possibilidades que possuem as metodologias ativas, encontramos a tecnologia como um dos artefatos mais utilizados atualmente, empregados em variadas formas, na educação presencial e a distância. Por conseguinte, percebemos as novas tecnologias, ou tecnologias digitais, como influenciadoras bastante importante do currículo.

Os avanços tecnológicos influenciam o modelo educacional, conectam pessoas, lugares e ideias, impulsionando metodologias interativas e cooperativas por aprendizagem online. Além disso instigam o ensino com foco na comunicação e



no desenvolvimento pleno e em rede. Desta forma, precisa se atentar aos avanços da tecnologia, adaptando-se de forma a se tornar mais flexível, propiciando a formação de indivíduos autônomos, criativos e críticos. Nesta perspectiva, Almeida e Valente (2012, p. 60) destacam:

Tratamos assim de um currículo que integra as TDIC<sup>9</sup> em processos que expandem os tempos e espaços educativos; envolvem busca, organização, interpretação e articulação de informações; a reflexão crítica; o compartilhamento de experiências; a produção de novos conhecimentos na compreensão histórica do mundo e da ciência.

Ao percebermos estas mudanças no processo de ensino-aprendizagem por metodologias ativas, aliadas às novas tecnologias, constatamos sua implicação no currículo do ensino superior. A partir do momento em que se torna necessária a formação de estudantes de forma plena, esses avanços precisam ser compreendidos pelo currículo, o qual deve ser flexível para tais adaptações.



## **O LUGAR DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO FAZER PEDAGÓGICO**

A sociedade está passando por avanços e mudanças em diversos âmbitos, e através destes, a educação é pressionada a se desenvolver, pois isso é essencial para que as instituições educacionais tenham condições de formar pessoas competentes “a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais” (MORAN, 2015, p. 15). O mesmo autor ainda arremata dizendo que os “processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos” (MORAN, 2015, p. 15).

A partir desta revisão de literatura, constatamos que o currículo é elemento central do processo de ensino-aprendizagem, norteando as práticas pedagógicas que devem ter o estudante como foco deste processo, conforme Moran (2004, 2007, 2010, 2011, 2015, 2018) e Vasconcellos (2011). Para um currículo centrado no educando, devemos usar metodologias ativas e neste sentido nos apropriar das novas tecnologias, tornando-as grandes aliadas.

Notamos que para a implantação de novas tecnologias em prol das metodologias ativas em uma instituição é essencial a adaptação do currículo. Assim, existem implicações consideráveis neste, como por exemplo a inclusão de disciplinas à distância, conteúdos referentes ao uso de tais artefatos tecnológicos, além da flexibilização dos meios de ensino, práticas pedagógicas e ambientes.

---

<sup>9</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Estamos avançando, embora vagorosamente, para o currículo flexível, assim como de todos os elementos envolvidos na educação, como as metodologias de ensino, as estratégias, os meios, e etc. Validando este entendimento, Moran (2011, p. 84) diz que: “Caminhamos para a flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação”.

Na busca pela compreensão das implicações das metodologias ativas no currículo, especialmente com a inserção tecnológica, encontramos também o currículo oculto que segundo Sanchotene e Molina Neto (2008, p. 274) contém “vários aspectos da prática pedagógica dos professores e do seu *habitus* profissional (as regularidades e as rotinas, a seleção e o trato dos conteúdos, as práticas e as relações interpessoais) funcionam como produtores de um currículo oculto”.

As metodologias ativas, por serem processos de ensino que possuem foco no aluno e em seu desenvolvimento pleno – da vida pessoal, profissional e educacional –, possuem as novas tecnologias como boas aliadas. Assim, verificamos suas implicações no currículo do ensino superior, tendo como foco o estudante, e vemos que é preciso repensar práticas pedagógicas e dar mais importância a esses elementos que a atualidade nos proporciona. Para isso, percebemos a necessidade de mudanças curriculares para a fim de desenvolver o protagonismo e o fazer pedagógico no discente, além da inserção desses avanços tecnológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo suscitar o debate sobre a necessidade da flexibilização do currículo da educação superior em direção ao uso de artefatos tecnológicos em prol das metodologias ativas. E, para isso, descrevemos conceitos sobre currículo, metodologias ativas e novas tecnologias, além de trazer ao debate partes da legislação que tratam deste assunto.

Compreendemos que a educação superior precisa se atentar aos avanços sociais e suas implicações nos indivíduos e nas competências que deles são exigidas. Em meio aos achados desta pesquisa, propomos a construção de um currículo centrado no sujeito e em metodologias ativas. E dentre as possibilidades, encontramos o uso das novas tecnologias aliadas à necessária inserção dessas metodologias. Assim, indicando um currículo mais flexível. Pois são estes artefatos tecnológicos que possibilitam a formação de alunos mais capazes para enfrentar a vida profissional e pessoal, sendo críticos, criativos e autônomos. Entendemos que



estes têm se tornado cada vez mais relevantes na educação. Neste sentido, salientamos a relevância de seguimento desta pesquisa em busca de investigações mais profundas sobre estas alterações, das quais há pouco conteúdo publicado.

Por fim, notamos que uma das limitações do estudo é a quantia restrita de trabalhos sobre currículo da educação superior, principalmente com foco nas novas tecnologias em prol de metodologias ativas. Acreditamos que este tema deve ser ainda mais estudado, e que esta pesquisa pode instigar outras investigações, que agreguem informações ou até mesmo dados empíricos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.57- 82, set/dez, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/XVRJ9h>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, dez 1996.
- DUARTE, Tereza. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/1319>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124 -131, maio/agosto, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/vxQNdS>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.
- JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre brasil e chile. 227 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.
- MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, v.4, n.2, p. 347-356, maio/ago, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/zzawCy>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/HrfEB5>>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda



Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 11-65, 2010.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sannus, p. 45-86, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível: <<https://goo.gl/FrN7h7>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, 238 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso, 2013.

SANCHOTENE, Monica Urroz; MOLINA NETO, Vicente. *Habitus* profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/arf2s5>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

TORRES, Jurjo. **El curriculum oculto**. Ediciones Morata, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/4LZ1pQ>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 7) São Paulo: Libertad, 2011. 259 p.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/ExDLs2>>. Acesso em: 15 jul. 2018.



# DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: O DESAFIO ENTRE LINGUAGENS

Maria Edilene de Paula Kobolt<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

O presente trabalho tem por tema a Deficiência Intelectual e o ensino-aprendizagem de língua espanhola como forma de inclusão no contexto escolar. O objetivo é observar por meio da linguagem as diferentes formas de atuação dos estudantes com Deficiência Intelectual e suas interações com o meio em que estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com observações realizadas durante as aulas de espanhol dos primeiros anos do Ensino Médio de uma escola estadual da região metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. A análise das observações foi realizada seguindo a técnica de Bardin. Utilizamos como fundamentação teórica estudos de Saussure (2001), Mittler (2003), Corrales (2000), Magalhães (2002), Ferreira (2010), Fronza (2014) e Vigostsky (2001), entre outros. Os resultados parciais da pesquisa apontam para a necessidade de reformulação didática do docente no que tange o ensino de espanhol a alunos com Deficiência Intelectual. Além disso, é visível a demanda de preparação mais efetiva na formação docente ao mesmo tempo em que as potencialidades dos estudantes são destacadas quando se há uma apropriação da língua e esta o conduz para o caminho da interação e socialização real e significativa com os outros estudantes. Até o momento da pesquisa, observa-se que, por meio da língua os estudantes tornam-se mais comunicativos, empoderados dentro de sua turma da escola regular e iniciam o processo da linguagem sendo fundamental para sua constituição como sujeito e inserção na sociedade, promovendo através do ensino-aprendizagem da língua espanhola sua inclusão quanto sujeito comum no mundo.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência intelectual, Ensino-aprendizagem de espanhol.



<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada. Professora do curso de Letras – Universidade La Salle (Canoas/RS/Brasil).

## INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos um texto cujo título nos remete à Inclusão, nos vêm a impressão de que este tema quem o trata são os estudos de Educação, Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia entre outras áreas de conhecimento que são procuradas quando nos deparamos com situações nas quais existe o tema da Inclusão. Na verdade, pesquisas recentes como a tese de doutorado de Haag (2015) nos mostram que os linguistas também abraçaram esta causa. A Linguística (Aplicada ou não), além da área da Educação, nos permite estudar a língua e linguagem dos alunos de forma geral, incluindo os alunos diagnosticados com Inclusão. É pertinente definirmos neste momento o que é Língua e Linguagem. Segundo Saussure (2001), a Língua é uma convenção estabelecida, homogênea e uma produção social, isto é, essencial para a vida humana ao passo que a Linguagem é a faculdade dada pela natureza, a possibilidade de constituir uma língua, heterogênea e pertence a um âmbito multifacetado, isto é, contem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos; pertence ao social e ao individual.

Tendo definido, ainda que de forma breve, o conceito de Língua e Linguagem partimos para o desafio do desconhecido. Fazer uma pesquisa cujo tema de partida é a Inclusão Escolar, não é tarefa fácil, embora haja atualmente muitos estudos que tratam do assunto como objeto de estudo e busca de soluções para suas demandas. O caminho da Inclusão Escolar nos leva a pessoas com deficiência, e eis que surge mais uma dúvida: afinal, o que podemos considerar um indivíduo deficiente? Recorremos ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) para buscar o entendimento:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2006, p. 9).

Como podemos perceber na resposta dada pelo MEC para nossa pergunta, pessoas com deficiência tem dificuldades de interação social ou cognitiva, ou seja, possuem limitações. Acreditamos que essa situação limitada não seja um entrave na aprendizagem, mas sim um desafio, no qual, através de um olhar diferente



podemos investir e acreditar nas capacidades de cada indivíduo com deficiência. Pensamos que essas pessoas podem realizar atividades tão comuns quanto a de outras pessoas, mesmo com dificuldade e com um tempo diferente. Afinal, a escola é um lugar de todos e um ponto essencial para o desenvolvimento de um país:

Em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda a população, incluindo, então às pessoas denominadas portadoras de necessidades educacionais especiais. Quando se realiza tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela, independentemente, das características psicossociais que as diferenciem da maioria da população e, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola em situações de diálogo e conflito (MAGALHÃES, 2002, p.35).

Com a intenção da democratização da escola e dos sistemas escolares, inicia-se na década de 1990 um movimento de reflexão e investigação em diferentes países sobre a inclusão escolar (MITTLER, 2003). Desta forma, a aceitação da diversidade vem à tona e a legitimação dos direitos humanos nas escolas começa a efetivar-se. Começam então discussões sobre estratégias para o acesso e a permanência de todos à escola. Corrales (2000) destaca que nessa fase de discussões a respeito da educação para todos, a reforma educacional é conceituada como elemento para reduzir as desigualdades.

Partindo desses movimentos indicativos de mudança educacional, agências internacionais como UNESCO e o BANCO MUNDIAL apoiam a defesa da educação de pessoas com deficiência no âmbito da escola regular, dando força às diversas discussões e permitindo a possibilidade de mudança do paradigma sobre a Educação Especial, dá-se o direito de frequentar o ensino regular desenvolvendo e demonstrando o seu potencial como qualquer outro indivíduo. (MAGALHÃES, 2002).

Com esta breve exposição sobre a Inclusão Escolar e o lema Escola para todos, podemos refletir acerca do ensino-aprendizagem da língua espanhola para alunos com DI. Acreditamos que é possível a inserção de todos os indivíduos nas escolas, cada um com suas peculiaridades, mas ainda assim, inseridos no ambiente escolar. Para tanto, vamos focar nos indivíduos com deficiência intelectual, mais especificamente. Para que possamos compreender melhor os caminhos que devem ser percorridos neste artigo, trataremos a seguir o que é considerada Deficiência Intelectual.

A Deficiência Mental ou Retardo Mental, é estigmatizada como uma limitação às práticas cotidianas dos indivíduos. Em 2004 a Organização das Nações Unidas (ONU), solicitou a troca oficial do nome para Deficiência Intelectual,



pois segundo os psicólogos existem diferenças entre a doença e a deficiência mentais. A partir disso, se referem a esse quadro como Deficiência Intelectual (DI).

De acordo com Ferreira (2010), a DI pode ser dividida em três níveis:

- a) Física – falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, coordenação e manipulação;
- b) Pessoal – ansiedade, falta de autocontrole, evitar situações frustrantes, perturbações da personalidade;
- c) Social – Atraso evolutivo em situações de jogo, de lazer e de atividade sexual. Observando essas divisões podemos verificar que as limitações existentes para estes indivíduos podem ser intensas ou simplesmente despercebidas.

Fronza (2014), quem coordena um grupo de estudos referentes ao processo da linguagem em alunos com DI, sinaliza que

temos a deficiência intelectual como uma característica de desenvolvimento específica que atribui um déficit cognitivo ao sujeito em razão de este se manifestar na e pela linguagem de modo divergente ao padrão esperado”. (FRONZA; HAAG; DIDÓ, 2014, p. 4)

Uma das características perceptíveis das pessoas com DI é uma limitação quanto à linguagem. Sob a perspectiva vigotskiana, podemos considerar que a linguagem verbal é essencial para a comunicação entre membros de grupos sociais e torna-se também responsável pela formação do pensamento e da consciência. Vigotski (2001), afirma que o sujeito se constitui através da linguagem e da interação social, cuja importância é fundamental para o desenvolvimento humano. Para o autor, todas as relações humanas se constituem por meio da vida social, isto é, a linguagem e a dimensão histórico-social estão envolvidas neste processo. Nesse sentido, na concepção de Vigotski (2003), a deficiência pode exercer influências contrárias ao desenvolvimento da criança, ou seja, no mesmo tempo que em que traz limitações também busca soluções adaptativas nas relações sociais, construindo sua personalidade e subjetividade.

À luz dos estudos vigotskianos, Góes (2007), estuda aspectos do desenvolvimento de sujeitos com deficiência e faz análises das condições que são ofertadas a esses indivíduos. A autora destaca as contribuições da corrente histórico-cultural e afirma que os sujeitos se constituem partindo das experiências sociais e culturais que lhe são oportunizadas. A autora diz ser necessário elaborar formas culturais singulares que explorem diferentes caminhos para o desenvolvimento, implicando, desta maneira, o uso de recursos especiais. Para tanto, julgamos a linguagem essencial para o desenvolvimento das pessoas com



DI, pois acreditamos que a linguagem possa ser uma ferramenta para o processo psicológico, entretanto, para que isso ocorra é necessário que o DI tenha total acesso à linguagem. Vale salientar que ao falarmos de linguagem, pensamos na aquisição de língua estrangeira, no caso deste estudo, a língua espanhola. Por isso que, se pensamos que a linguagem constitui o sujeito através de suas vivências culturais, acreditamos que por meio do ensino-aprendizagem da língua espanhola na escola regular, podemos auxiliar os alunos com DI não apenas no processo de aquisição de uma língua, mas também em sua constituição como sujeito, ou seja, auxiliando sua inclusão no mundo através da linguagem.

Seguindo o lema de que a Escola é para todos, queremos refletir acerca de oportunizar a aprendizagem efetiva de língua espanhola aos alunos com DI. Alguns estudos revelam que existe uma grande complexidade nas práticas pedagógicas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na esfera da Inclusão. Talvez pela falta de formação docente ou imposição das instituições, na maioria das vezes, não existe o olhar diferente do professor para o aluno e tampouco aparece a flexibilização e/ou adaptação curricular no planejamento de suas aulas. Essa ação pode implicar em uma aprendizagem ineficiente, de caráter mínimo gerando mais problemas à vida desses alunos.

Vale lembrar que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 96) destacam que um dos objetivos do projeto de inclusão escolar é estabelecer possibilidades de diálogo entre as diferenças com outras culturas, isto é, aproximar-se de comunidades distintas, pois cada pessoa tem uma cultura, uma visão de mundo, uma aprendizagem. Com esta informação existente no documento referido acima, podemos tomar como responsabilidade que além de ensinar um idioma estrangeiro, estamos contribuindo para a formação individual de cidadãos inseridos em um mundo repleto de dificuldades e limitações. Podemos possibilitar o desenvolvimento da consciência social dos alunos, estimular sua criatividade, instiga-los a novos conhecimentos e desafios.

Aprender uma língua estrangeira – espanhol – permite ao aluno a inclusão em uma nova cultura, na qual ele poderá (re)construir-se como cidadão, abrindo oportunidades dentro de sua comunidade. Essas oportunidades podem permitir a um aluno com DI ter um diferencial linguístico no mercado de trabalho, entre outras situações positivas que podem ocorrer ao longo desse processo. São essas experiências que o aluno se sente parte do mundo, inserido de fato em um contexto social, ocorrendo assim a inclusão.

Acreditamos que a proposta de nossa pesquisa agregará positivamente a comunidade acadêmica e social, contribuindo de forma efetiva para o âmbito



teórico-prático no que se refere ao tema de Inclusão Escolar, Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, nos propomos a descrever, ainda que brevemente, as bases teóricas que fundamentam este estudo. Tendo em vista que nosso tema de pesquisa gera entorno da Inclusão Escolar/Educação Especial, a medida do desenvolvimento deste trabalho, o estudo nos leva a outros caminhos. Portanto, dividimos este capítulo em duas seções:

- a Deficiência Intelectual;
- o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

### A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Iniciamos esta seção buscando conceitos para melhor entendimento do término Deficiência Intelectual. Do ponto de vista histórico Aranha (1995), nos indica cinco fases do processo da DI. São elas: 1) Eliminação; 2) Tolerância; 3) Segregação; 4) Integração e 5) Inclusão (esta última reforçada pelos estudos de Mantoan, 2007). Sasaki(2005) explica sobre a terminologia que:

Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com esta deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongoloide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Mas, atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos.

Existem outros conceitos sobre DI, porém acreditamos que o que mais contempla atualmente todas as características e peculiaridades que envolvem as

<sup>2</sup> Tradução livre ao português. Nome original *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, (AAIDD).



peças com esta deficiência é a definição da AAIDD. De acordo com a Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento<sup>2</sup>, considerado o órgão especializado mais importante na área (HAAG, 2015), a DI é definida por três conceitos significativos: modelo socioecológico de deficiência; enfoque multidimensional e definição operativa e constitutiva da condição. Além disso, o órgão especifica que

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010, p. 1).

Partindo deste conceito sobre DI, podemos pensar nas dificuldades desses indivíduos não apenas no âmbito cognitivo, mas também social, pois segundo estudos de Mendes (1995), Barroco (2007), Dechichi e Silva (2008), Mazzota (2005), Jannuzzi (2004), Pletsch e Rocha (2014), nos revelam ao longo dos anos a necessidade de aprofundar o tema sobre a DI e tentar encontrar base real e teórica o suficiente para seguir essas pesquisas. Contudo, como percebemos por meio dos estudos já existentes, a educação inclusiva vem ganhando espaço e sendo expandida no contexto social e cognitivo. Tem o apoio de diretrizes internacionais e já constitui um papel essencial na educação brasileira, se caracterizando como uma ampliação do acesso à educação dos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade, deficiência. (PLETSCH; BRAUN, 2008).

Consideramos desta forma, a educação inclusiva como um processo amplo, no qual a escola torna-se responsável não apenas na promoção ao acesso e permanência dos indivíduos na escola como também o aproveitamento social e escolar do aluno com deficiência. (PLETSCH; BRAUN, 2008).

Nesse sentido, recorreremos aos estudos de Vigotski (1997), no que se refere à interação na sociedade dos alunos de inclusão. Embora o teórico não tenha participado do movimento da inclusão, compreendemos por meio de suas pesquisas que o ensino compartilhado entre a educação inclusiva e a educação geral permite que a parceria construída entre o deficiente e a pessoa sem deficiência possa vencer a antissociabilidade. Havendo, desta maneira, a interação social e, conseqüentemente, a inclusão no meio em que está inserido. Ainda sob este ponto de vista interacionista, podemos relacionar o ensino de línguas como fonte de interação e expansão cultural, o que nos leva à discussão de nossa próxima seção.



## O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Ao falarmos do espanhol como língua estrangeira é inevitável não nos lembrarmos da lei nº11.161, na qual trata desde 2010, da obrigatoriedade dessa língua no Ensino Médio e de seu caráter facultativo no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005). Dos tempos de lá à atualidade muitos estudos já foram realizados sobre o ensino de espanhol nas escolas brasileiras e de modo geral, aprender uma língua estrangeira torna-se relevante aos estudantes permitindo-lhes a acessibilidade a um mundo novo, a uma cultura diferente da sua.

A língua é viva, é cultura, constitui a identidade do indivíduo. A esse respeito, Revuz (1998) faz uma interessante reflexão: “o eu da língua estrangeira não é, jamais completamente, o eu da língua materna. Aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227). É, nesse sentido, que acreditamos que por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira – espanhol – podemos oportunizar aos alunos com DI a possibilidade de ir além do que a sociedade espera. Ao estudar e dominar a língua alvo, o aluno terá a chance de (re)construir sua identidade linguística afim de diminuir suas limitações sociais e cognitivas.

Desta forma, ainda sob a perspectiva dos estudos de Vigotski (1995), cremos que os alunos com DI podem constituir-se na interação social e, contudo, tornar-se seres que transformam e são transformados por suas próprias relações reproduzidas em determinadas culturas. Assim,

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana só se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais (CAIADO, 2014, p. 39).

Conforme o autor acima, as relações humanas no mundo ocorrem por meio das intervenções de algum elemento intermediário entre o sujeito e o objeto, gerando a ideia de que a mediação simbólica é imprescindível no processo de aprendizagem, não se esquecendo de que a linguagem é o principal elemento mediador entre qualquer ser humano.

Diante dessas breves reflexões, tomamos a posição de defensores do ensino de língua estrangeira – espanhol – como uma construção de identidade, uma reconstrução social interacionista da linguagem facilitando a inserção dos alunos com DI no contexto escolar, oportunizando a estes alunos interações reais e



efetivas em suas ações diárias.

## METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos, de forma geral, os procedimentos metodológicos previstos para a realização da pesquisa. Abaixo, sinalizamos o texto por meio de tópicos para que fique mais claro e objetivo o passo a passo das atividades. A saber:

- a) Local: toda a pesquisa é realizada em uma escola estadual localizada na região metropolitana de Porto Alegre – RS. Além disso, os alunos são oriundos do primeiro ano do Ensino Médio, onde ocorre o primeiro contato com a língua espanhola.
- b) Pesquisa bibliográfica: a partir dessas leituras, iniciamos um esquema (mapa conceitual) com as principais características e peculiaridades dos alunos com deficiência intelectual, bem como estudos que abordem a aquisição, ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras;
- c) Busca por evidências: tentamos evidenciar essas "principais" características em alguns alunos diagnosticados com deficiência intelectual (mínimo dois alunos) e observamos as estratégias linguísticas que eles utilizam para conseguir "acompanhar" os colegas. Esta observação se efetiva em uma escola pública localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS com estudantes do Ensino Médio. Neste período, observamos seus comportamentos e atitudes, bem como sua aprendizagem durante as aulas de espanhol. As observações se deram entre 20h a 30 horas de observação.

Até este momento foram realizadas observações e análise de dados coletados. No entanto, a pesquisa contará com mais quatro meses de observações das aulas e das ações dos alunos com DI durante as aulas de espanhol, totalizando 10 meses de observações semanais. Contudo, não temos as considerações finais, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento. Após a conclusão das observações, faremos um gráfico demonstrando a evolução linguística e social desses estudantes mediante a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e sua trajetória quanto à interação em sala de aula. Além disso, por meio das análises dos dados pretendemos identificar as dificuldades e potencialidades



demonstradas pelos alunos e professores durante este processo. A partir dessa identificação, construiremos materiais pedagógicos de acordo com as demandas visualizadas. A pesquisa pretende estender-se aos dois anos seguintes, totalizando o tempo de três anos exigidos no Ensino Médio Regular.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**; v. 2; p. 63-70; 1995.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Modelo funcional e multidimensional de deficiência intelectual**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir no conhecimento e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2010 para a Educação. Washington, DC, 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2017.

BARROCO. S.M.S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. Tese de Doutorado. Araraquara, 2007.

BRASIL. Lei Nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência intelectual, 2006.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 31 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

CORACINI, M. J. R. (Org.). (1999). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes.



CORRALES, Javier. **Aspectos políticos da implementação das reformas educacionais**. 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBEONLINE/det.asp?cod=52761&type=M>>. Acesso em: 10 out. 2017.

DECHICHI, C.; SILVA, L.C. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

FERREIRA, Fernanda; DIAS, Marília; SANTOS, Pedro. **Níveis e tipos de deficiência mental**. Disponível em: <<http://edif.blogs.sapo.pt/568.html>>. Acesso em 11 out. 2017.

FRONZA, C.A.; HAAG, C.R.; DIDÓ, A.G. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 194-221, maio 2014.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**, p. 69-92. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HAAG, C.R. **Deficiência Intelectual: por uma perspectiva da linguagem em interação**. Tese de Doutorado. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2015.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos princípios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A.M.V. (Orgs.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga; PANTOJA, Luísa de; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-60.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiente mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995.

MOTA, K. A escrita de si como recurso didático da aula de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S.(Org.). **Materiais didáticos: para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. 2012.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Armed, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia. **Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área de educação especial**. Rio Grande do Sul, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. A etnografia como



abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. **Metodologia de pesquisas em educação especial**. São Paulo: ABPEE, 2014.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

RYOO, J.J.; MC LAREN, P. Revolucionando a educação multicultural. In: **Revista da FAEEDA**: educação e contemporaneidade. Salvador, v. 19, n. 34, jul./dez., 2010.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Sentidos**. Jun. 2005. Disponível em: <<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao>>. Acesso em: 15 out. 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em: 11 out. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas III**: incluye Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.



# DESAFIOS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E INTERCULTURAL

Márcia Adriana Castro<sup>1</sup>  
Vanessa Ramos Guimarães<sup>2</sup>  
Charlene Bitencourt Soster Luz<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

Esse artigo tem como tema os desafios da aplicação da Base Nacional Comum Curricular considerando a diversidade do país, sendo que essa aplicação apresenta-se de forma complexa, norteando a educação básica de todas as escolas brasileiras. Assim, esse estudo tem o objetivo de refletir sobre os desafios da implantação da Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista as perspectivas interculturais existentes no país e as competências contempladas no documento. Metodologicamente, esse estudo trata-se de uma revisão teórica e está estruturada em três partes, sendo a primeira referente ao movimento Escola Nova e as influências europeias que há tempo existem no país. Na continuidade, aborda-se a questão das raízes da colonização e as perspectivas descoloniais no âmbito educacional. Por fim, há uma discussão sobre as dez competências estabelecidas pela Base Nacional Curricular e os desafios de sua implementação. Para isso, foram utilizadas referências teóricas como a legislação relativa a Base Nacional Comum Curricular, bem como autores da área da educação e que contemplam questões de currículos como Cury, Salviani e Xavier. Essa pesquisa também contemplou teóricos sobre a descolonização como Escobar, Mignolo e Fanon. Os resultados obtidos mostram que há anos as escolas brasileiras têm influência europeia, inclusive no cotidiano das disciplinas e o mesmo ocorre com a Base Nacional Comum Curricular, que sofre essas influências, apesar de não considerar a formação integral do cidadão como fazem, em geral os currículos europeus. Portanto, a prática da Base nacional Comum Curricular tem os requisitos mínimos para serem executados, mas também deixa as escolas livres para incluir outras demandas nas instituições escolares. Isso se faz necessário devido à diversidade cultural, socioeconômica do país, onde escolas, professores e discentes tem suas características a serem respeitadas.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular, Educação Básica, Currículo

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Unilasalle. Coordenadora de Recursos Humanos do La Salle.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Unilasalle. Assessora Educacional do La Salle

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Unilasalle. Professora na área de Gestão.



lo, Intercultural.

## INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a reflexão sobre o processo de implantação da Base Nacional Curricular no Brasil, e, a partir disso, procurar analisar sobre: Quais serão os desafios do Currículo da Educação Básica no contexto sociopolítico e econômico a partir da Resolução CNE/CP N°02/2017<sup>4</sup>? O que e como ensinar considerando a interculturalidade do Brasil?

A partir do final de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de referência obrigatória que estabelece os objetivos e os conhecimentos essenciais, as competências e aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm direito.

A escola terá autonomia para ensinar no alcance das dez competências gerais estabelecidas por este documento, da maneira que achar mais adequada, criando projetos pedagógicos, planos curriculares, programas de capacitação e desenvolvimento do corpo docente, matrizes curriculares que sejam, em parte, contextualizadas à sua realidade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo serão abordados os pressupostos teóricos para embasamento da pesquisa. Portanto, será possível compreender o movimento escola nova e identificar as influências europeias no ensino. Também será possível conhecer as raízes da colonização e verificar perspectivas descoloniais na educação. Por fim, as dez competências da Base Nacional Curricular Comum serão apresentadas como forma de direcionar as ações educativas.

## MOVIMENTO ESCOLA NOVA E INFLUÊNCIAS EUROPEIAS

Historicamente percebemos vários movimentos no Brasil de mudanças na

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CEP N° 02/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.



educação e em seus currículos, refazendo processos pedagógicos e reestruturando o papel e o perfil do docente, estabelecendo um novo modelo de atuação social. Sempre com influências dos modelos americanos e europeus. Vejamos o movimento da Escola Nova adotado nas políticas públicas brasileiras nos anos 30.

O escolanovismo (movimento conhecido como Escola Nova) representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de ideias oriundas da Europa e dos Estados Unidos, principalmente do educador norte-americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino, que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos. Para isso, já apontava o Manifesto dos Pioneiros, os docentes deveriam ter sua formação realizada em nível superior (Xavier, 2002). Tal aspecto era de fundamental importância, pois “desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava o docente das ‘primeiras letras’” (Cury, 2005, p. 4, grifos do autor).

Enfim, no âmbito do pensamento escolanovista, o professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, sendo a preocupação com os conteúdos uma das importantes características da escola tradicional, deslocada para a preocupação com os meios de ensino (SAVIANI, 1997).

Atualmente, o discurso europeu, ainda interfere diretamente nos modelos curriculares brasileiros, visto o modelo homologado da BNCC que supostamente atende economicamente o sistema vigente. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 98) lança a reflexão acerca dos desafios quanto a formulação do currículo no Brasil:

“Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações padronizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas?”

Assim, há de se considerar as diferenças sociais, culturais, econômicas existentes dentro do próprio país. Isso não quer dizer que boas práticas estrangeiras não podem ser bem-sucedidas no Brasil, mas é preciso ter cuidado e adaptar às distintas realidades de escolas, estudantes e professores, valorizando a sua diversi-



dade cultural.

## RAÍZES DA COLONIZAÇÃO E PERSPECTIVAS DESCOLONIAIS

O poder europeu colonizador aparece em diversos contextos no Brasil, incluindo no currículo escolar. A forma como a colonização foi realizada na América Latina, em especial no Brasil foi impactante para os povos existentes e ainda, hoje percebe-se o seu legado. Por isso, a reflexão sobre tais questões se faz necessária, desde um contexto histórico até suas influências no momento vivido. A partir dessa reflexão, pode-se criar perspectivas para um futuro descolonizante, principalmente na área da educação. O termo descolonização torna-se uma resposta ao poder imposto pelos colonizadores, conforme aponta Mignolo (2017, p. 13):

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.”

A ideia de descoberta do Brasil proporcionou uma relação de poder entre colonizador e colonizado. Assim, houve a imposição da cultura europeia perante as terras descobertas, como se estas estivessem vazias, aguardando para serem exploradas. A imposição de poder do colonizador abrangeu questões morais, culturas, econômicas, políticas e religiosas, exterminando com as identidades já existentes.

Nesse contexto, a concepção de descolonização surge para que exista o resgate das culturas quase extintas, sem negar a contribuição dos colonizadores. Assim, a descolonialidade visa romper a relação de poder entre colonizador e colonizado para que a diversidade cultural tenha espaço. Por isso, a descolonização precisa ter o espaço na escola, pois a educação no Brasil iniciou pelos europeus impondo seus conhecimentos como padrão a ser seguido e negando a riqueza de saberes já existente. O reflexo da educação colonizadores pode ser visto em todas as disciplinas do ensino básico. Por isso, a descolonização precisa encontrar espaço nas escolas, a começar pela formação de professores.

## AS DEZ COMPETÊNCIAS ESTABELICIDAS PELA BNCC

O estabelecimento da BNCC contempla em sua definição a diversidade de



aprendizagens indispensáveis na educação básica, tendo sido constituída por profissionais de diversas áreas e inclusive contribuições de civis. Assim, a própria base se autodefine:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (BNCC, p. 5.)

A BNCC, homologada em 2017, não propõe um currículo unificado. Ela define aprendizagens essenciais que se deve trabalhar na Educação Básica, foi construída com uma sutil dinâmica democrática sob bases capitalistas partindo de um ideário neoliberal, ou seja, grandes fundações empresariais e sociais, como: Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho; os institutos Ayrton Senna, Inspirare, Natura, Unibanco, e os movimentos e organizações Todos pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, etc. Todas essas instituições contribuíram na produção deste documento, que comparada a edições estrangeiras, por exemplo, a Base Curricular na Europa, percebe-se limitações impostas, e um consenso que se conseguiu produzir em torno de uma concepção fragmentada de educação e das normas que a orientam. (SOUZA, 2017).

Mas com toda a discussão ela permanece com características dos modelos eurocentricos, como presenciamos nos conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, Escobar (2003, p. 55) discorre sobre a questão do eurocentrismo estar enraizado na cultura global, podem até mesmos ser uma característica da sociedade atual. “Desde una perspectiva filosófica y sociológica, la raíz de la idea de una creciente y omnipotente globalización subyace en la concepción de la modernidad como un fenómeno esencialmente europeo.” Por outro lado, para Mignolo (2017, p. 31): “Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador da vida plena e harmônica.” Então, segundo Mignolo (2017), ainda há esperança para descolonização ser praticada. No contexto escolar para que haja descolonização, torna-se necessário identificar a sua presença nas diversas disciplinas escolares de forma. Assim, mudanças podem ser pensadas no currículo e nas ações diárias docentes.

Na filosofia, os pensadores estudados são, em grande maioria homens europeus que deixaram seu importante e absoluto legado. Mas, não são expostos con-



trapontos de outros autores e nem pensadores de outros locais. Aliás, a obrigatoriedade da filosofia sai e entra do currículo escolar, conforme os interesses políticos. E, quando o ensino dessa disciplina existe, ainda limita-se aos pensadores europeus.

Os conteúdos de língua portuguesa e literatura abrangem livros de portugueses e brasileiros, mas raramente dos demais países. A língua portuguesa como herança colonizadora exclui as línguas nativas. Como língua estrangeira adotou-se o inglês.

As disciplinas, hoje chamadas de componentes curriculares, como a matemática, a física e a química trazem conceitos e fórmulas prontas para serem aplicadas, muitas vezes sem contextualização na realidade das pessoas que estudam. Os teóricos estudados nessas disciplinas são na maioria europeus e mostra-se que estes, praticamente detêm a ciência e tecnologia.

Esses são apenas alguns exemplos do quanto o cotidiano escolar adota a postura de mero colonizado e faz questão de reiterar isso a cada dia propagando um estado de submissão à cultura europeia. Para Fanon (1968, p. 24) “É o colono que fez e continua a fazer o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial.” Assim, se mantêm e se propaga a supremacia dos colonizadores por todos os anos da educação básica e em diferentes componentes curriculares presentes na BNCC.

Diante de todas essas considerações, na atual Base Comum Curricular, todas as escolas terão autonomia para ensinar no desenvolvimento das dez competências gerais estabelecidas por este documento, criando projetos pedagógicos, planos curriculares, programas de capacitação e desenvolvimento do corpo docente, matrizes curriculares que sejam contextualizadas à sua realidade. Então, torna-se pertinente conhecer as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC:

1. [...] valorizar e utilizar os conhecimentos construídos para entender e explicar a realidade, continuar a aprender, alargar os limites da democracia e superar as estruturas produtoras e reprodutoras de injustiça e exclusão social;
2. ser curiosos, criativos e apegados às abordagens próprias das ciências para determinar as causas dos fenômenos, elaborar e testar hipóteses, resolver problemas, criar soluções e inovações;
3. valorizar e fruir as manifestações artísticas e culturais como consumidores e produtores;
4. usar diferentes linguagens em suas expressões, informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos de modo a promover o entendimento mútuo;
5. que se tornem protagonistas, individuais ou coletivos, na utilização, compreensão e criação de novas tecnologias de informação e comunicação;
6. valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais de modo a melhor entender responsabilmente, com liberdade, autonomia e consciên-



- cia crítica, as relações sociais de produção, o exercício da cidadania e os seus próprios projetos de vida;
7. desenvolver argumentos bem fundamentados, novas ideias e pontos de vista com base na ética e no respeito aos direitos humanos, meio ambiente, a si mesmos, aos outros e ao próprio planeta;
  8. conhecer, apreciar-se e cuidar das suas saúdes físicas e emocionais, sem desprezo ao conhecimento do outro e dos outros;
  9. exercitar a empatia, isto é, o colocar-se no lugar do outro, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo, os direitos humanos, a diversidade de indivíduos e grupos sociais, os diferentes saberes, as identidades, culturas e potencialidades humanas, livre de preconceitos de qualquer natureza;
  10. agir como indivíduos ou grupos com ética, autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, pautados por princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Base Nacional Curricular Brasil/ MEC, 2017).

Estas dez competências deverão ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e estarão refletindo significativamente nos currículos, materiais didáticos e nos processos de avaliação da aprendizagem e na metodologia dos professores. Justamente para estimular novas soluções que diversifiquem as práticas pedagógicas em atividades integradoras acreditando na melhoria dos resultados internos e externos das avaliações.

Salienta-se que as dez competências descritas na BNCC são obrigatórias em nível nacional no Brasil, mas as escolas também podem adotar outras competências que sejam necessárias para o processo educacional de acordo com as necessidades específicas da comunidade e em que está inserida. Para isso, a gestão escolar precisa primar em fazer mais do que é obrigatório e previsto em lei, de forma que incentive os professores na mesma direção, bem como os inclua democraticamente nas decisões relativas as questões não obrigatórias da base, mas que sejam essenciais em determinado contexto.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>5</sup>.

Apesar de que a BNCC não enfatizou, nem aprofundou aspectos importan-



<sup>5</sup> ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

tes citados no modelo curricular na expectativa europeia. Nessa expectativa europeia, percebe-se que os futuros cidadãos e trabalhadores, a partir das competências de base, desenvolvem com espírito crítico outras competências mais elevadas voltadas ao empreendedorismo, mundo digital e à cultura financeira. Para tanto, espera-se que o futuro cidadão e trabalhador – livre, autônomo, democrático, despido de preconceitos, criativo, responsável e consciente de si e do mundo em que se insere – seja capaz de rejeitar todas as formas de discriminação e exclusão social, reconhecer a importância e os desafios colocados pelas Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia “para a sustentabilidade social, cultural, econômica e ambiental” do seu país e do mundo, lidar “com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação”, “valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (PORTUGAL, 2017).

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)<sup>6</sup>.

Ao abordar os temas BNCC e currículos, é necessário considerar que a BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de

---

<sup>6</sup> BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.



currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios.

Neste contexto, o desafio para colocarmos a BNCC em prática, mesmo sabendo das reais intenções do neoliberalismo, perpassa pelo desenvolvimento do profissional docente. Compreende-se que a formação dos professores fortalece a prática em sala de aula contribuindo para estimular os estudantes no aprendizado.



## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa se caracteriza por ser um estudo de cunho teórico, sendo bibliográfica por se tratar de utilizar livros e artigos. Dessa forma, esse tipo de pesquisa exige a identificação e leitura e análise de obras que discutem o tema proposto. Para Gil (2012), a pesquisa bibliográfica se desenvolve através da apropriação de material elaborado para que se compreenda o que já foi construído no assunto e se pode transcorrer com base conceitual sólida.

Assim, foram investigados livros e artigos sobre o tema do currículo na educação básica, a questão descolonial relacionada com a educação e a formação do currículo escolar. A legislação também foi utilizada como fonte de consulta, principalmente no que se refere a BNCC.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A definição da BNCC não é suficiente para que conquistemos as melhorias educacionais que precisamos. Mas, significa passo para a criação de políticas públicas ligadas à formação e a carreira docente as condições de trabalho nas escolas, as aprendizagens dos alunos e a determinação do que será avaliado.

Nesse aspecto, a descolonização possui papel relevante para incluir diferentes saberes e práticas no ambiente escolar. Para isso, a formação de professores e

pesquisas sobre o assunto são necessárias. Por isso, Portugal (2017) defende de multiplicidade de saberes no ambiente escolar.

Entretanto, ainda é necessário avançar para que seja possível pensar na formação de uma sociedade mais humana, justa, com direitos igualitários, crítica e questionadora, na tentativa de romper com o “sistema educacional atual” e “formar seres pensantes”. Ou será que estamos caminhando para formar uma “sociedade máquina”, voltando a era do mecanicismo?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo representa um desafio para as instituições escolares serem correntes em prática e ao mesmo tempo inovadores, contemplando aspectos culturais, regionais. Por isso, a BNCC significa um norteador estratégico a ser aplicado na educação básica das escolas brasileiras. Salienta-se o currículo das escolas brasileiras sofrem influência europeia e americana há muito tempo. Um exemplo disso é a Escola Nova, modelo originário do americano Dewey, onde o foco da aula passa a ser o aluno ao invés do professor com a intenção de formar indivíduos de forma integral, considerando suas características psicobiológicas. Para isso, segundo Dewey os professores devem ter o ensino superior. É inegável que as concepções de Dewey estejam corretas, porém o contexto brasileiro tem diferenças sócio-econômicas e culturais a serem consideradas antes de importar modelos estrangeiros.

As raízes da colonização são fortes no Brasil e por isso a perspectiva descolonial se faz necessária para amenizar o poder eurocêntrico exercido e para ao invés disso, considerar a diversidade de saberes, principalmente na escola. Para isso, a formação pedagógica tem relevante papel com o intuito de ampliar a visão dos professores sobre o assunto que irá refletir nos alunos.

Portanto, a BNCC tem as dez competências com influência estrangeira, mas as escolas são livres para adotar outras competências que contemplem a diversidade cultural, valorizando e resgatando e dando visibilidade para outros assuntos que fugam do eurocentrismo presente hoje em todas as disciplinas. Salienta-se que as partes centrais do modelo curricular escolar europeu relacionada à formação do cidadão não está presente na BNCC, apesar de necessária. Então, torna-se a aplicação da BNCC torna-se desafiante para aplicação no contexto brasileiro repleto de carências e potencialidades.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Base Nacional Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- CURY, C. R. J. **A formação docente e a educação nacional**. Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2005.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Disponível em: <[https://kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os\\_condenados\\_da\\_Terra-Frantz-Fanon.pdf](https://kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>> Acesso em 22 ago. 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.



## DESAFIOS PARA UMA CULTURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Gilca Maria Lucena Kortmann<sup>1</sup>  
Simone Van der Halen Freitas<sup>2</sup>  
Paulo Fossatti<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 6:** Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

O tema refere-se às políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior; a partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, em documentos tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos a defesa de uma sociedade inclusiva. Desta forma, apresentamos este trabalho que tem como objetivo resgatar a trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior Brasileira, a partir dos direitos assegurados desde a constituição federal de 1988 até o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015. A metodologia aplicada foi o estudo de caso a revisão de literatura e análise documental das políticas que reportam ao desafio para uma cultura inclusiva de pessoas com deficiência na educação superior. Dados preliminares apontam o quanto a cultura inclusiva tem contribuído para o maior acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, e o quanto o trabalho da educação básica entendendo desde a educação precoce, vem contribuir para o sucesso do aluno deficiente na sua caminhada até o ensino superior. Apesar da consciência social ter avançado em relação aos direitos à inclusão, o desafio é por uma gestão educacional inclusiva que leve para uma cultura educacional inclusiva. Conclui-se que o tema continua relevante e que o Estatuto da Pessoa com Deficiência aponta a necessidade de continuar avançando na busca por uma educação de qualidade e nas boas práticas para alcançarmos uma inclusão plena.



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unisinos/ RS. Prof.do PPG em Memória Social e Bens Culturais e do PPG em Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade La Salle/ (Canoas/RS/Brasil).

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Mestrado e Doutorado de Educação da Universidade La Salle/ RS. Participante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos, pela mesma Universidade.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela PUC/ RS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos.

**Palavras-chave:** Cultura inclusiva, Educação Superior, Políticas de Inclusão.

## INTRODUÇÃO

A temática educação inclusiva vem sendo estudada no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Elas estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino.

A perspectiva de educação para todos se apresenta como um desafio na história da Educação Inclusiva mostrando que a resistência à aceitação social vem de longa data. O preconceito ainda é o primeiro e mais difícil desafio a ser cumprido pela sociedade, o segundo é a estrutura física, barreiras precisam ser superadas. A inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e o crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (FERREIRA, 2005 p. 44).

O desenvolvimento dos espaços de educação inclusiva, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderá obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

A temática educação inclusiva vem sendo estudada no Brasil desde a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Elas estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades especiais devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino. No ano de 2007, ocorreu em Brasília a Convenção sobre



os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Conforme determina a LDB 9.394/96: Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (foi substituído por PESSOA COM DEFICIÊNCIA).

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para que consigam soluções eficazes e realistas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 41).

“Os Estados reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados, assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009).

O termo “inclusão” parece não oferecer dúvidas, literalmente significa envolver, abranger, inserir, por analogia, a “educação inclusiva” significa assegurar a todos os estudantes, independente de sua evolução neurobiológica, sociocultural, para que desse possam usufruir de serviços educativos de qualidade, e possam igualmente ter independência e produtividade, como membros de uma sociedade que possa lhes oferecer plenitude de direitos.

Trata-se, no entanto, de considerar todos os estudantes como membros de uma comunidade escolar e universitária em todas as atividades formais, informais e não formais que se fizerem presentes na vida do sujeito com Necessidades Educativas Especiais, reforçando e liberando espaços e direitos de acessibilidade, e os direitos de cidadão.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo nos espaços formadores escolares e universitários, contestando os sistemas educacionais e seus fundamentos. A inclusão questiona o porquê de se querer a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar os espaços de aprendizagem, produz com isso identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Para que a inclusão aconteça precisamos educar nosso país ensinando a respeitar as leis elaboradas pelos governantes e que essas sejam de fato aplicadas



exatamente como está no papel. A educação inclusiva constitui-se hoje um dos grandes desafios da educação brasileira, onde o princípio fundamental é o de que todos possam aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Vivemos numa sociedade excludente que infelizmente não aceita o diferente; a beleza e a perfeição são sempre vistas em primeiro lugar, passando assim a discriminar as pessoas com deficiência. Por não se encaixar a esse estereótipo de modelo padrão exigido pela sociedade, os sujeitos com deficiências sofrem preconceito e discriminação por uma sociedade que ainda julga as pessoas pela aparência e não pelo caráter e dignidade.

Para Sasaki (1997) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais (necessidades especiais foi alterado pelo termo deficiência) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...]. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p. 41).

O preconceito ainda é o primeiro e mais difícil desafio a ser cumprido pela sociedade, o segundo é a estrutura física que o poder público não disponibiliza verbas o suficiente para que essas barreiras sejam superadas. Ou seja, enquanto o preconceito estiver enraizado na mente das pessoas e a lei não fazer valer o que está sendo proposto nas diretrizes educacionais a inclusão ainda será vista como algo impossível de acontecer. Quanto às escolas mesmo não estando preparadas precisam dar o primeiro passo que é aceitar o aluno no ato da matrícula. E fazer com que a inclusão aconteça independente de qualquer dificuldade.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo resgatar a trajetória da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior Brasileira, a partir dos direitos assegurados desde a constituição federal de 1988 até o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015.

Para tanto utilizamos a metodologia do estudo de caso, com revisão de literatura e análise documental das políticas que reportam ao desafio para uma cultura inclusiva de pessoas com deficiência na educação superior.



## A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ENSINO SUPERIOR

Os professores das universidades não sabem o que dizer sobre o aluno que não consegue vencer as dificuldades no ensino superior, tornando-se multi-repetentes em disciplinas e não conseguem aprovação, acabam desistindo de estudar. Compactuamos da ideia que ninguém vai à escola ou universidade para tirar nota baixa ou ter fracasso na aprendizagem.

Frente a essa afirmativa, nos deparamos com as pesquisas de Bortolanza (2002) quando a mesma questiona quais as justificativas para o insucesso acadêmico, apregoadas através das falas de professores e de alunos da universidade, bem como da literatura que versa sobre a questão em foco?

No prefácio da pesquisa de Bortolanza, realizada por Confortin (2002, p. 9) a mesma constata que em decorrência da complexidade do mundo acadêmico onde o aluno do curso superior é considerado totalmente responsável por sua aprendizagem, a universidade opera, constantemente, com déficit em relação aos acadêmicos em situação de insucesso escolar.

Para atuar na educação inclusiva no ensino superior, os professores precisam emergir de um novo paradigma educacional que considere a interconexão de todos os problemas e necessidades educacionais, resolvidos através de sua atuação em um papel ativo, do sujeito que intervém nos processos, que não teme o novo e que se lance na busca da descoberta de novos conhecimentos e teorias educacionais que possam ser utilizados em favor de seus educandos. Urge a busca por uma rede de informações e conhecimentos que construam saberes a partir da experiência e da ação, por estarmos sempre diante de processos intermináveis nos quais o início e o fim nunca estão predeterminados (MORAES, 2005).

Nossa prática na educação inclusiva de muitos anos, nos ajuda a refletir e alertar para os sérios problemas da educação, pois o fracasso na “ensinagem” ainda perdura e se impõem como fator principal nas estatísticas. Embora na educação inclusiva o discurso da causa do fracasso escolar dos alunos aponte para o despreparo do educador e a precariedade das condições estruturais e funcionais das universidades, a culpa, em grande parte, é atribuída a problemas individuais dos alunos.

Observando a realidade educacional brasileira, percebe-se que o sistema escolar ainda não conseguiu uma política clara e segura de intervenção, que torne o ensino universitário capaz de ensinar os alunos inclusivos e de contribuir para a superação do baixo rendimento e da evasão dos alunos.



Mais do que aprender novas técnicas metodológicas de ensino, para o trabalho com o aluno inclusivo, a grande questão é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua atuação, a descoberta de alternativas possíveis de ação na sua prática em sala de aula. Isso só será possível se o professor alterar o seu padrão de olhar o mundo, as pessoas, a sociedade. De nada adianta se dizer construtivista e continuar a ser o que era antes, portanto, exige-se desse profissional uma transformação radical da sua pessoa. Sem essa mudança profunda da pessoa do professor nada poderá ser mudado, e isso só será possível se o profissional da educação tiver acesso às informações por meio de um bom planejamento e orientação integrada e sistematizada das várias áreas do conhecimento.

Hengemüle, Fossatti e Casagrande (2011, p. 109) nos lembram das funções de ser professor no ato da aprendizagem citando que “devemos ver a pessoa como um ser total, e que isso há de traduzir-se por um esforço de ajudá-la a formar-se integral e integradoramente”.

Reitera ainda que, “devemos ter a visão positiva da pessoa humana, vê-la como alguém que tende naturalmente ao crescimento e é capaz de maturação, significa acreditar que o aluno, enquanto pessoa, têm o poder de aprender, de construir conhecimento”. Distinguir-lhe “essa capacidade. Dar-lhe parte, responsabilidade no processo de aprendizagem” (HENGEMÜLE; FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 109).

Goleman (2001, p. 294) nos remete o quanto a “alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é ensinar, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se os discentes estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida, isto significa um retorno ao papel da educação”.

Quando se trata de educar as emoções, estamos falando do equilíbrio entre razão e emoção, que não existe razão pura, um acompanha o outro a tornar o indivíduo apto a lidar com as frustrações, angustias e medos. Segundo Pavarini, Piazzarollo e Souza (2011) a compreensão de emoção pode ser definida como “a habilidade sociocognitiva de reconhecer e interpretar as emoções dos outros” (MARTIN; GREEN, 2005, p. 229).

Quando a instituição educacional nota a importância de articular a gestão das emoções em seu contexto disciplinar, observa-se a descrição de benefícios futuros as competências individuais de cada aluno.

Para Maturana (1997, p. 185), “o amor é um sentimento, que pode ser aflorado, dimensionado e oportuno como ferramenta no cotidiano e nas relações



escolares, pois a capacidade de colaborar uns com os outros, como seres coletivos, capazes de trabalhar em grupo, nos empurra para a evolução a percepção e ao aprendizado”.

Quando falamos em amor no ambiente de aprendizagem universitária, cria-se uma certa dificuldade em imaginar ou fazer a promoção desse sentimento, mas entender a história, a realidade, a verdade e o domínio do outro, já é compartilhar desta emoção.

## **PRÁTICA LASALLISTA DE INCLUSÃO: DA EDUCAÇÃO PRECOCE AO ENSINO UNIVERSITÁRIO**

O Núcleo de apoio psicopedagógico (NAPSI) desde 1992 acompanha o desenvolvimento e busca a promoção e bem-estar de indivíduos através de prevenções, ações, atendimento das necessidades básicas e favorecimento da autonomia do ser humano através da inclusão de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, nossos objetivos principais se dão em relação à proteção, o amparo, a inclusão, a habilitação e reabilitação dos indivíduos que frequentam os atendimentos deste setor. Estes atendimentos se dão através do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional de sua instituição, que vem promovendo programas de apoio social para que os alunos que estão neste curso, e outros que desejarem efetuar suas práticas no campo de problemas e dificuldades de aprendizagem, distúrbios e transtornos de desenvolvimento, possam atender alunos inclusivos da comunidade.

O público que frequenta este atendimento, são indivíduos encaminhados pelas escolas de Canoas, através do encaminhamento do PIM- Programa Primeira Infância Melhor, Programa Saúde da Criança e do Adolescente, Saúde do Adulto, Saúde do Idoso e também comunidades e regiões vizinhas a Canoas que de alguma forma sabem e necessitam deste atendimento especializado.

São eles sujeitos com Síndromes, ou Transtorno do Espectro Autista, Microencefalia, Hidrocefalia; atrasos intelectivos, alterações motoras e outras. Os atendimentos são feitos nas clínicas integradas da Universidade La Salle, na piscina terapêutica com diversos tipos de pacientes com e sem patologias, mas que tem problemas de aprendizagem como comorbidades.

Conforme Dias (2009) é indispensável a colaboração psicoeducativa do âmbito educacional escolar, com profissionais adequadas e qualificados para possibilitar a forma mais adequada de aprendizagem para o indivíduo.

Segundo Weiss (2008) em relação a abordagem sobre diagnóstico



psicopedagógico:

É uma investigação, em si, uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem. (WEISS, 2008, p. 29).

Conforme Weiss (2008) quando se faz uma investigação psicoeducativa é para se obter uma compreensão global da maneira como o indivíduo aprende e onde estão ocorrendo os desvios deste processo. Deve-se buscar a organização dos elementos obtidos, lembrando sempre que cada caso é particular e único, mesmo se tratado de uma patologia, tudo dependerá da vida biológica, intrapsíquica, social e pessoal do indivíduo avaliado.

Ainda segundo Weiss (2008) o sintoma é percebido pelo próprio paciente ou pelas pessoas que o cercam, sempre mostrando algo e podendo dizer algo sendo, portanto, o emergente da interação do sistema social da personalidade do sujeito inserido. Geralmente os fatores começam a aparecer na sala de aula, com os professores e a turma, mas relacionando-se em um contexto escolar, pois é onde frequentemente iniciam-se as trocas de aprendizagem do indivíduo com outras pessoas que não são da sua família, e também por que existem parâmetros a ser cumpridos dentro da sociedade, que pessoas com problemas de aprendizagem não conseguem desempenhar conforme a demanda.

Bossa (1994) relata sobre ser:

A de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. Sendo desta forma que indivíduos com deficiências possam se tornar inserido de maneira mais organizada em um mundo totalmente novo, pelo menos para ele (BOSSA, 1994, p. 66).

As inclusões no ambiente universitário, nas dependências da Universidade La Salle iniciaram no ano de 2000, mas estão aos cuidados do curso de psicologia desde 2013, e aparecem situados da seguinte maneira, conforme os atendimentos:



Tabela 1 – Atendimentos

Semestre	Deficiência Auditiva	Outras Deficiências
2013/1	21	16
2013/2	22	13
2014/1	20	14
2014/2	19	13
2015/1	15	14
2015/2	13	17
2016/1	15	20
2016/2	10	20
2017/1	9	20
2017/2	10	18

Fonte: Dados fornecidos pela Universidade La Salle.

O Acesso e permanência dos PCDs na Educação Superior da Universidade La Salle Canoas/RS tem como objetivo relatar as medidas de acessibilidade para que os acadêmicos surdos possam ser integrados à vida social, comunitária, acadêmica e educacional, procedimento que contribuem para a formação destes alunos em sua plenitude. Mediante esse relato também será possível apontar as lacunas e sugerir melhorias ao processo.

A Unilasalle tem sido referência na formação pedagógica por seus cursos de graduação e pós-graduação na área de educação inclusiva, assumindo um papel social decisivo na inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Demonstra adequação para receber as pessoas com deficiência, não apenas nos aspectos de infraestrutura. Obedece às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas do Desenho Universal sobre as estruturas arquitetônicas dos prédios. As rampas com antiderrapante e corrimão e os elevadores com sistema braile favorecem as pessoas com deficiência (PCD).

Além dos recursos tecnológicos, e da sua estrutura física, a disponibilização de intérprete de Libras nos três turnos de atendimento é recurso fundamental e essencial que demonstra um trabalho de inclusão efetivo. Existem ações diferenciadas para acadêmicos surdos matriculados em diferentes áreas como Administração, Ciências Contábeis, Geografia, Letras, Educação Física e Pedagogia. Esses alunos contam com a presença constante de um intérprete de LIBRAS capacitado e certificado pelo Ministério da Educação e Cultura em sala de aula e em outras atividades extraclasse.

A inclusão de alunos surdos na Unilasalle iniciou em 2000, quando um acadêmico surdo solicitou transferência de outra instituição. Em outubro daquele



ano, iniciou-se o trabalho de interpretação em Libras. Em julho de 2001, a Unilasalle abriu o primeiro vestibular especial para surdos. Mais tarde, a Instituição abriu cursos de extensão de Libras, realizando, assim, parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) na abertura de cursos e na contratação terceirizada de intérpretes de Libras.

Em 2007, a FENEIS deixou de ser responsável pela prestação de serviços dos intérpretes, e a Unilasalle fez a contratação imediata de quatro intérpretes, que ficaram sob a responsabilidade da Pró-reitora Comunitária, atrelada ao setor de Projetos Sociais e Cidadania. Os intérpretes acompanham os surdos em sala de aula e nos diferentes setores da Instituição, conforme as suas necessidades. Eles têm acompanhamento em palestras, oficinas, protocolo, Central de Atendimento ao Acadêmicos (CAC), reuniões, etc. Assessoramento a professores para o melhor atendimento aos alunos surdos. Assessoramento a alunos surdos com dificuldades na interação acadêmica de modo geral. Realização de momentos de integração entre surdos e a comunidade acadêmica. Estabelecimento de parcerias com setores internos da Unilasalle. São ofertados cursos de extensão na área de LIBRAS para acadêmicos, professores e comunidade. O curso de Intérprete de LIBRAS, ministrado integralmente por professores surdos, é focado na formação do profissional que irá interpretar e ser o elo de comunicação entre os surdos e a sociedade.

Focando o desenvolvimento e inclusão dos surdos, propriamente, em 2007, o primeiro professor surdo, da Instituição concluiu o mestrado em Educação e torna-se professor de LIBRAS. Ele ministra a disciplina de LIBRAS nos cursos de Pedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional, demais licenciaturas e nos cursos de extensão de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em 2012 uma ação institucional visou o incremento do processo de integração e desenvolvimento dos alunos surdos no ambiente acadêmico. O projeto denominado “Incluindo Surdos no Ensino Superior foi encaminhado para o curso de Psicologia, com o intuito de fomentar a pesquisa e desenvolvimento de novas estratégias voltadas para acadêmicos surdos. O processo de gestão de Intérpretes de Libras é incorporado pelo Núcleo de Apoio aos Estudantes (NAE), onde é oferecido desde o acolhimento e auxílio à matrícula dos alunos surdos, alocação de intérpretes para as salas de aula, acompanhamento ao desenvolvimento do acadêmico e preparação dos docentes e funcionários para receberem os alunos surdos. Nos anos de 2014 e 2015, as principais ações desenvolvidas no projeto tem sido:

Tradução da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para Língua Portuguesa e



vice-versa: uma equipe de 8 Intérpretes de LIBRAS é alocada para acompanhar os alunos surdos nas disciplinas em que estão matriculados. Os intérpretes são distribuídos de acordo com suas áreas maior conhecimento, habilidades e experiência. Sendo assim, cada aluno surdo não terá apenas uma Intérprete exclusiva ao longo do curso, mas contará com toda a equipe em diferentes momentos. Em turmas que se encontram mais de dois alunos surdos matriculados são alocados dois intérpretes, sem ultrapassar o número de três alunos surdos matriculados por disciplinas. Neste sentido, é realizada a gestão e acompanhamento das matrículas dos alunos surdos, pelo NAE. Os alunos são orientados, evitando-se a concentração nas mesmas disciplinas. A presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, pode levar a distração dos acadêmicos ouvintes, que tendem a prestar atenção no processo de tradução em LIBRAS. Por outro lado, a concentração de muitos alunos surdos na mesma turma, prejudica a integração e participação junto aos grupos de ouvintes.

Acompanhamento no vestibular: o candidato surdo recebe o acompanhamento de um interprete de LIBRAS, durante a realização da prova.

Matrícula Orientada: desde o seu primeiro ingresso o aluno surdo, dispõe do acompanhamento de uma intérprete para realização da matrícula.

Acolhida aos PCD's: Nos primeiros dias de aula, a cada semestre, é promovido um evento de acolhimento as pessoas com deficiências, onde são orientados sobre a acessibilidade e setores de apoio.

Acompanhamento dos alunos surdos: O NAE faz a mediação e promove o agendamento e alocação dos intérpretes de LIBRAS junto aos surdos nos diversos momentos em que se fizer necessário: palestras, oficinas, CAC, NAE, reuniões, etc.

Assessoramento a professores para o melhor atendimento aos alunos surdos: No início de cada semestre os professores que receberão alunos surdos em suas disciplinas são informados, para que possam realizar as adaptações necessárias em seus materiais e organização da aula. São encaminhada orientações básicas sobre o papel e a relação com os intérpretes. Também, é ofertada uma oficina para orientação de como se relacionar com os alunos surdos e como adaptar os materiais. Ao longo do semestre, os intérpretes ficam à disposição para atender professores que busquem orientações e que tenham dúvidas sobre a aprendizagem em relação aos alunos surdos.

Assessoramento a alunos surdos com dificuldades na interação acadêmica de modo geral: os intérpretes de LIBRAS estão sempre atentos ao processo de adaptação e permanência dos alunos surdos. Mediante sinais de dificuldades, os intérpretes sinalizam ao NAE, que promove as medidas e encaminhamentos



possíveis para apoiar o aluno.

Realização de momentos de integração entre os alunos surdos e a comunidade acadêmica: Ao longo do semestre são promovidos eventos, como palestras visando a sensibilização da comunidade acadêmica, como um todo, para a inclusão social e respeito as diversidades.

Estabelecimento de parcerias com setores internos da Unilasalle: a equipe de intérpretes de LIBRAS, nos períodos de férias letivas, procura estabelecer parceria com os setores de Marketing e Educação a distância, para elaboração e de materiais acessíveis e melhoria da comunicação com os surdos.

Cursos de extensão na área de LIBRAS para acadêmicos, professores e comunidade: O setor de extensão promove cursos de LIBRAS abertos à comunidade. Internamente, a equipe de LIBRAS, promove cursos de curta duração para colaboradores, estimulando a aproximação e melhoria da comunicação, entre ouvintes e surdos.

Campo de estágio para os alunos em formação para Intérprete de Libras: Alunos do curso de Intérpretes de LIBRAS, promovido pelo setor de extensão, realizam estágios de observação junto a equipe de intérpretes. Esta ação promove o estabelecimento de uma rede para possíveis contratações futuras.

Acompanhamento em saídas e campo: os professores solicitam e é alocado um intérprete de libras em saídas de campo, quando há alunos surdos inscritos.

Acompanhamento em atividades esportivas: os alunos surdos que participam de equipes esportivas, recebem o acompanhamento do intérprete de LIBRAS, em momentos de treinamento e competições, desde que não interfiram em horários e sala de aula.

Acompanhamento dos funcionários em reuniões e eventos: os intérpretes de LIBRAS acompanham o professor surdo em suas aulas, oralizando para os ouvintes, em reuniões de colegiado, em capacitações e formação. Quanto a funcionária técnica administrativa, os intérpretes acompanham e interpretam em momentos de reuniões de equipes e treinamentos e eventos institucionais.

Mediação com professor e família: O NAE promove espaço para mediação nas ocasiões que familiares buscam conversar com professores, ou mesmo quando o professor do aluno surdo, procura os familiares para fornecer algum *feedback* sobre o desempenho dos alunos.

Encaminhamento para atendimento psicossocial: alunos surdos com situações pessoais e emocionais, que possam estar interferindo no desenvolvimento e permanência, são encaminhados ao serviço de assistência psicossocial, promovido pelo NAE em parceria com as Clínicas Integradas da



Saúde e são atendidos pelas acadêmicas de Psicologia, com acompanhamento de uma intérprete

Orientação profissional: alunos surdos que estejam com dúvida em relação à escolha do curso são convidados a participarem do serviço de orientação profissional ofertado pelo NAE e com acompanhamento de intérpretes.

Comemoração de datas alusivas: promoção de uma sensibilização e entrega de um “mimo” em comemoração ao Dia nacional dos Surdos

Capacitação aos intérpretes: uma vez por semestre é organizado um espaço de capacitação para equipe de intérpretes de LIBRAS, quando são convidados profissionais externos para trocas de experiências, atualizações, discussão de casos.

Atividades com diplomados: no cursos e capacitações aos colaboradores são convidados surdos diplomados, oportunizando o reconhecimento e manutenção de uma rede de contatos.

Atendimento aos familiares: o NAE, juntamente com a equipe de Intérpretes de LIBRAS, disponibiliza espaço para o atendimento de familiares e responsáveis dos alunos surdos, que buscam um olhar e acompanhamento do desenvolvimento e desempenho dos alunos.

Todas estas ações de acolhida e inserção de alunos surdos nos cursos de graduação tem resultado na permanência e evolução dos alunos surdos.

A cada ano o número de candidatos surdos e ingressantes foi crescendo, chegando-se a alcançar a marca de 21 alunos surdos matriculados em diferentes cursos de graduação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste breve recorte e análise da caminhada da inclusão, pode-se constatar que se dispõe de vários dispositivos, decretos, resoluções e políticas, denotando um processo de preocupação em promover a integração das Pessoas com Deficiência na sociedade.

A Unilasalle percebe em suas ações muito além do cumprimento das leis, assegurando uma formação integral e integradora ao aluno surdo, como preconizava o fundador São João Batista de La Salle, há mais de 300 anos. Corrobora-se que o foco está no desenvolvimento e inclusão, não apenas na sala de aula, mas como preparação para o mundo do trabalho e sociedade de ouvintes.

Atualmente, contando com uma equipe de 8 Intérpretes de Libras, tem se ampliado o entendimento sobre a forma de aprender e se expressar dos surdos,



através de oficinas ofertadas na formação docente, acompanhamentos aos individuais, para auxiliar professores no planejamento de ações que promovam o melhor aproveitamento por parte do aluno surdo.

Entende-se que a preparação para o atendimento aos alunos surdos, vai além do aprendizado a Libras, passando pela desmitificação de algumas crenças que limitam o desenvolvimento integral dos surdos. Portanto, intensificou-se as oficinas de preparação para o grupo de profissionais técnico- administrativo, além do corpo docente.

Por outro lado, junto aos alunos surdos, também tem se focado no envolvimento e ampliação da compreensão da língua portuguesa, ampliando o vocabulário, incentivando a leitura e escrita em português, através da oferta de oficinas de nivelamento, monitorias e ampliação da parceria entre alunos, professores e intérpretes. Assim, pretende-se, além de ampliar índice de colação de grau entre os alunos surdos, promover aos surdos a oportunidade de alcançarem um diferencial no mercado de trabalho.

Porém é preciso pensar além e buscar, constantemente, o aprimoramento das ações promovidas e o planejamento de novas. Conforme apresentado, nos resultados, o desafio é a redução da evasão. Contudo, não basta a Instituição promover ações e projetos, é necessário igualmente, fomentar o processo de engajamento e motivação por parte do público alvo. Os alunos surdos necessitam ter acesso a todas estas ações e se identificarem.

Para finalizar, mas sem a pretensão de encerrar o assunto, listamos ações de melhorias que estão em processo de execução e planejamento:

Sinalização de cadeiras para à equipe de Intérprete de LIBRAS: para delimitar o espaço e a presença dos Intérpretes de LIBRAS, nos espaços acadêmicos.

Uniforme Identificado: Utilização de um uniforme que demonstre de imediato quem são os Intérpretes de LIBRAS, facilitando a identificação e auxílio aos surdos.

Disseminação do curso de LIBRAS: aumentar significativamente o número de pessoas, no espaço acadêmico que possa se comunicar em LIBRAS.

Sensibilização e aumento da acessibilidade: Sinalização, por parte da equipe de intérpretes de LIBRAS para elaboração mídias acessíveis.

Formação docente: Formação continuada e constante a professores novos e reciclagem aos professores mais antigos, referente ao processo de aprendizagem dos alunos surdos, escrita e compreensão da Língua Portuguesa.

Maior participação dos surdos: Sensibilização e apoio para despertar maior engajamento por parte dos alunos surdos a todas ações que são promovidas.



Promoção de cursos de português e matemática básica: ofertar oficinas de nivelamento específicas para se prepararem para o ritmo acadêmico

Entrevista prévia: estabelecer um resgate da história pregressa do aluno, ao ingressar na Instituição, como forma de mapear as necessidades específicas de cada um.

Ampliação do projeto com publicação, fomento à pesquisa entre intérpretes e surdos: estimular a equipes, no desenvolvimento de pesquisa e compartilhamento com a comunidade.

## REFERÊNCIAS

BORTOLANZA, M. Lourdes. **Insucesso acadêmico na Universidade**: abordagens psicopedagógicas. Erechim, RS: EDIFAPES, 2002.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996**: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. PDE – Plano de Desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas, 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE – UNILASALLE. Plano de desenvolvimento institucional (PDI). 2014-2018. Canoas: Unilasalle.

CONFORTIN, Helena. Prefácio. In BORTOLANZA, M. Lourdes. **Insucesso acadêmico na Universidade**: abordagens psicopedagógicas. Erechim, RS: EDIFAPES, 2002, p. 6-9.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas em educação especial**. Espanha, 1994.

FENEIS/FADERS/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. 22 p. Disponível em: <[http://www.culturasurda.eu/resources/FENEIS\\_politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.culturasurda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf)>.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Inclusão**: revista da educação especial. Secretaria de



Educação Especial. v. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005. Brasília: Secretaria de Educação 43 Especial.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HENGEMÜLE, Edgard.; FOSSATTI, Paulo; CASAGRANDE, A. Clede. **Ensinar a bem viver**. Canoas: Salles, Unilasalle/RS, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**, 09, setembro 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8)>.

MARTIN, R. M.; GREEN, J. A. The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. **Social Development**, v. 14, p. 229-249, 2005.

MATURANA Humberto. **De máquinas e seres vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, M. **Danos à pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.  
PAVARINI, Gabriela; PIAZZAROLLO Carolina; SOUZA, Débora. Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 24, n.1, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## DETERMINANTES DE LA DIVULGACIÓN DE INFORMACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Juan Bautista Abello-Romero<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 4 e 5:** Sistema de Governo e políticas públicas da Educação Superior

### Resumen

La literatura apunta a que para lograr un buen gobierno corporativo es preciso aumentar los niveles de información. En el caso de las universidades latinoamericanas, existe un bajo nivel de divulgación de la información. La condición de las universidades donde prima el concepto de propiedad difusa y el sentido público hace que la sociedad manifieste una mayor preocupación y presione por obtener niveles de representatividad en los MCC. De esta manera crece la preocupación por contar con mayor divulgación voluntaria de información. En la investigación se propone un modelo teórico y se verifican los factores que afectan los niveles de divulgación voluntaria de la información que emiten las universidades latinoamericanas a los diferentes grupos de interés. La argumentación conceptual se sostiene en las teorías, de agencia, la de servidores, la de partes interesadas, la institucional y la teoría de dependencia de los recursos. Para la determinación y verificación de los factores que atañe a los niveles de información asimétrica entre el equipo rectoral y el MCC se utilizó un modelo de regresión lineal múltiple, y la materialización de la variable dependiente se logra mediante la creación de un índice de divulgación de la información. Se estudiaron 219 universidades de cinco países latinoamericanos, reconocidas dentro de las 500 mejores instituciones de la Región. Los resultados son potentes y significativos con implicaciones teóricas, empíricas y de política pública, que se detallan en el trabajo. En términos generales, los atributos (composición, liderazgo y compensación) de los MCC como mecanismos de los gobiernos corporativos, las características de las instituciones y las capacidades de generar información.

**Palabras Claves:** Determinantes de la divulgación de información, Universidades latinoamericanas, Gobiernos corporativos de las universidades, Teoría gobiernos corporativos.

---

<sup>1</sup> Dr. en Ciencias de la Administración. Académico, Universidad de Los Lagos, departamento de Ciencias del Desarrollo. Actualmente es investigador del Programa de Investigación sobre Gobernanza e Inclusión Organizacional Correo electrónico: jabello@ulagos.cl autor de correspondencia.



## INTRODUCCIÓN

En el periodo de la investigación, la educación superior en América Latina ha estado en constante deliberación respecto de la calidad de las universidades, expresada en la formación que entregan y el conocimiento que generan. La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010), en la definición de las metas educativas para el 2021 indica que el desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas. En el anterior contexto, las universidades producen diversos tipos de bienes, como los bienes públicos (Garrity, 2015) y bienes comunes. Los bienes públicos se caracterizan por no ser competitivos ni excluibles (Marginson, 2017); los bienes comunes son recursos colectivos que benefician a todos los miembros de la institución, independientemente de si han contribuido a la creación de ese recurso o no (Frost y Hattke, 2018). Los bienes públicos requieren de la cooperación de los miembros de la sociedad y los bienes comunes universitarios no se pueden producir sin una acción colectiva, lo que reafirma la necesidad de un control social, sobre todo si los bienes son financiados por el gobierno nacional o local y entidades filantrópicas, como sucede con los bienes públicos e incluso parcialmente públicos. En estos casos el control social lo ejercen la sociedad y/o los distintos grupos de interés. La divulgación de la información juega un papel fundamental en el control social, pues la información tiene una baja rivalidad en el consumo (Frost y Hattke, 2018), la que al ser distribuida se enriquece. Sin embargo, esto no implica que existan actores dentro de la universidad que consideren que la acumulación de información les beneficia o que el compartir estos recursos no les conviene.

La información es un factor esencial en la toma de decisiones de la organización y de las distintas partes interesadas. Su divulgación acarrea una serie de beneficios, tales como mejorar la transparencia organizacional, lo que posibilita mayores niveles de confianza con los diversos grupos de interés. Otro beneficio es la disminución de los niveles de asimetría de información, lo que impacta en la disminución de los costos de agencia (García-Sánchez y Noguera-Gámez, 2017; Van Buskirk, 2012; y Alves, Canadas y Rodrigues, 2015). La divulgación de información es una decisión estratégica para las organizaciones (Rodríguez, Gallego y Garcia, 2010; Molio, 2016), a la vez que puede mejorar la gobernabilidad (Cormier, Ledoux, Magnan y Aerts, 2010) y, en conjunto con la transparencia, representa uno de los principios de los gobiernos corporativos (OCDE, 2016).



Frente a ello surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las causas para que se divulgue más o menos información?. Este artículo tiene como objetivo constatar los factores que afectan los niveles de la divulgación de información de las universidades latinoamericanas a los distintos grupos de interés. En este estudio se le atribuyen a: (1) las que reflejan las características propias de la universidad, su trayectoria, su tamaño, tipo de propiedad, etc.; (2) la capacidad de generar información, dado que se puede tener la mejor voluntad de divulgarla; no obstante, no se cuenta con los recursos para hacerlo; (3) grupos de interés; y la (3) la gobernanza universitaria considerada como el centro de la investigación, y que de acuerdo a Carnegie y Tuck, (2010) y Vilkinas y Peters (2014), se puede dividir en gobernanza académica, gobernanza de gestión y gobiernos corporativos, este último focaliza su accionar en los máximos cuerpos colegiados, especialmente respecto de sus funciones y atributos.

Para afrontar los objetivos y la pregunta de investigación se realizó un arduo proceso de recopilación de antecedentes de 219 universidades de cinco países latinoamericanos que se posicionan dentro de las 500 instituciones mejor ubicadas en el ranking Scimago. Los países estudiados representan el 83% de las universidades latinoamericanas, y en materia de publicaciones científicas, el 89% del total de América Latina.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA E HIPÓTESIS

En esta sección se establece en primer lugar un modelo multi-teórico basado en la teoría de agencia, servidores, partes interesadas, institucional, dependencia de los recursos y la de mandos superiores. Posteriormente se examinan las perspectivas que explican la relación entre los atributos de los gobiernos corporativos de organizaciones complejas como las universidades y los niveles de divulgación. Además se consideran los roles o funciones esperables de los gobiernos corporativos que son supervisión o monitoreo, asesoramiento, provisión de fondos y rol contratante (Abello y Cuyan, 2014; Ntim y Soobaroyen, 2013), estos roles son aplicables a cualquier organización, incluidas las universidades (Ganga et al., 2014); y también se consideran en el estudio los atributos de los gobiernos corporativos, específicamente de los directorios, que son tres: a) composición, b) estructura de liderazgo y c) compensación. Dentro de la composición se considera: a) tamaño, b) diversidad, c) independencia y d) especialidad funcional (Pereira y Filipe, 2014).

La teoría de agencia (Jensen y Meckling, 1976) se concentra en los



conflictos de interés entre el MCC y el equipo rectoral (Gianiodis y Markman, 2016) así como también se centra en las estructuras de gobierno de las organizaciones (Perez-Calero et al., 2017; Kultys, 2016) y señala que los MCC independientes (mayoría de los directores externos) y los comités del MCC son importantes para monitorear el desempeño, lo que lleva a una mayor divulgación de la información (Rodrigues et al., 2016). La teoría de servidores (Davis et al., 1997) admite que el equipo rectoral posea una motivación intrínseca capaz de maximizar el valor de la institución (Deb y Wiklund, 2017; Madison et al., 2016), en donde los miembros de los directorios se posicionan como colaboradores y ejercen una función de asesoramiento (Pucheta-Martinez et al., 2016), por lo que no es extraña la divulgación voluntaria de información, incluso ante la existencia de dualidad en la estructura del liderazgo (John et al., 2016; Pham et al., 2015). La teoría de las partes interesadas (Freeman, 1984) sugiere que la empresa es responsable de servir a todos los grupos de interés que se ven afectadas por las decisiones y las actividades de la universidad (Freeman et al., 2004; Anderson, 2015), dando lugar a la presentación de informes (divulgación de la información) dirigidos a grupos más amplios que requieran de una mayor transparencia en pos de ganar la confianza de los grupos influidos, lo que conduce a un mejor rendimiento a largo plazo (Ferrero-Ferrero et al., 2018). La teoría institucional (Dimaggio y Powell, 1983) aborda la influencia de los mecanismos de gobernanza externos, los que inciden en los mandos superiores de transparencia mediante una mayor divulgación de la información en las universidades, entidades acreditadoras, organismos que establecen políticas públicas sobre educación superior y las partes interesadas (ASHE, 2013; Fay y Zavattaro, 2016; Fowles et al., 2016; Nurunnabi, 2015). La teoría de dependencia de recursos (Pfeffer y Salancik, 1978) da por sentado que una función de los miembros del MCC es generar acceso a recursos externos, ya que ninguna organización es capaz de generar todo lo que necesita. Por lo tanto, se consideran figuras como la de los directores independientes y diversos vinculados a redes que posibilitan el acceso a estos recursos externos, lo que afectará la composición del MCC e incrementará la divulgación. La teoría de mandos superiores (Hambrick y Mason, 1984) aporta desde la perspectiva del comportamiento de los miembros del MCC, considerando que son personas con racionalidad limitada y sus acciones se ven afectadas por su capital social y humano, por ello una composición diversa del MCC posibilita cumplir con mayor eficiencia los roles de asesoramiento y acceso a nuevos recursos (Krause et al., 2016; Wei et al., 2018; Hoskisson et al., 2016; Plöckinger et al., 2016; Ruiz-Jimenez y Fuentes-Fuentes, 2016; Shi et al., 2017; Kuo et al., 2017; Sun et al., 2017).



## ATRIBUTOS DE LOS MÁXIMOS CUERPOS COLEGIADOS

Asumiendo lo planteado por Abello y Mancilla (2018) las hipótesis relacionadas con los atributos de los gobiernos corporativos son:

### *Composición*

Este atributo expresa estructuralmente al directorio, junta o Máximo Cuerpo Colegiado, y lo caracteriza por el tamaño, la independencia, la diversidad y la especialización funcional (Zahra y Pearce, 1989; Pearce y Zahra, 1992; Shivdasani, 1993; Dalton, Daily, Ellstrand, y Johnson, 1998; Subramanian y Swaminathan, 2008; Mackey, 2011; (Klijn, Reuer, Van den Bosch, y Volberda, 2013; Kim y Ozdemir 2014). Para efecto del presente artículo se plantean las hipótesis referidas a el tamaño de los MCC, independencia, diversidad, y de manera complementaria la característica endogámica de los MCC de las universidades latinoamericanas.

### *Tamaño del MCC*

*H1: El tamaño del Máximo Cuerpo Colegiado se relaciona positivamente con la divulgación de información de las universidades latinoamericanas hacia los distintos grupos de interés.*

### *Independencia de los miembros del MCC*

*H2: La independencia de los miembros del Máximo Cuerpo Colegiado se relaciona positivamente con los niveles de divulgación de la información de las universidades latinoamericanas hacia sus diversos grupos de interés.*

De manera complementaria, considerando la preponderancia de MCC endogámicos, es decir aquellos conformados solo por miembros internos, se formula la siguiente hipótesis:

*H3: La existencia de únicamente miembros internos en el Máximo Cuerpo Colegiado se relaciona negativamente con los niveles de divulgación de la información de las universidades latinoamericanas dirigida a sus diversos grupos de interés*



## *Diversidad de Grupos de interés en los MCC*

*H4: La diversidad de los grupos de interés que conforman el Máximo Cuerpo Colegiado se relaciona positivamente con la divulgación de la información de las universidades latinoamericanas.*

## *Estructura de liderazgo del Máximo Cuerpo Colegiado (MCC)*

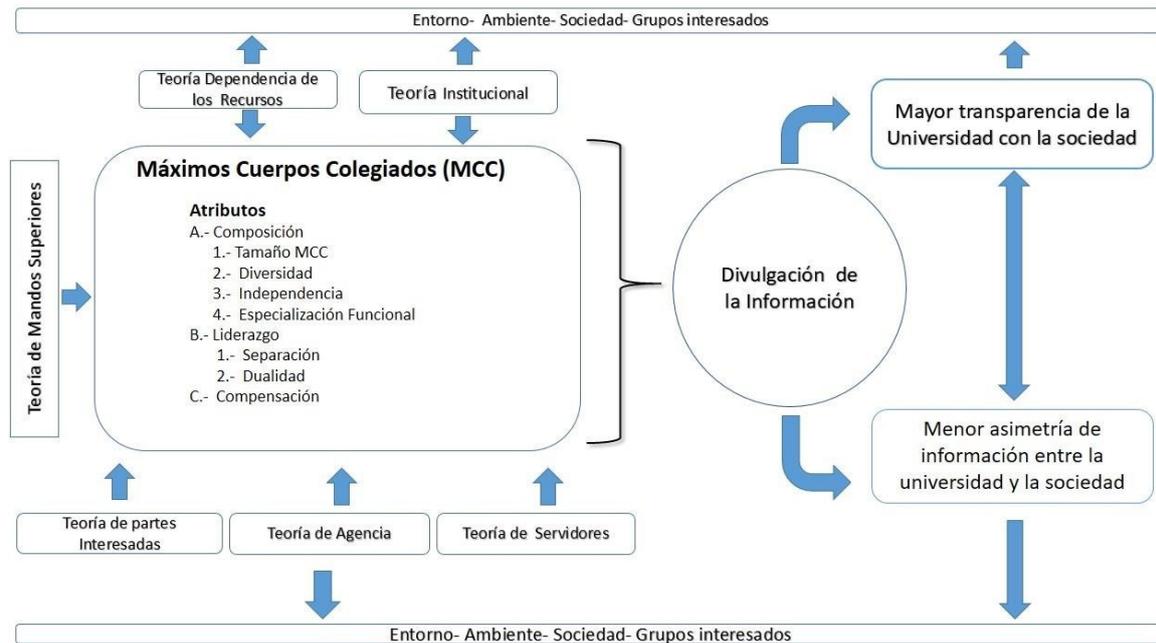
La literatura muestra que la dualidad acrecienta la retención de información y disminuye la calidad en la divulgación voluntaria de la información corporativa (Acar y Ozkan, 2017; Alfrah y Almutawa, 2017). Si bien los resultados empíricos no son concluyentes (Jizi et al., 2014; Torchia y Calabro, 2016; y Giannarakis *et al.*, 2014), tiene más solidez teórica la relación negativa entre la dualidad del presidente del directorio y el máximo ejecutivo (gerente) y la divulgación voluntaria de la información (De Maere et al., 2014), sin claridad sobre quién representa la causa o el efecto. Por otra parte, la falta de un mercado de control y la dualidad pueden generar una compleja situación para la firma (John et al., 2016). Donde sí se encontró plena coincidencia, es en que la dualidad podría restringir aún más la difusión de información hacia los otros miembros del directorio y a los distintos grupos interesados (Haan y Vlahu, 2016). Considerando los antecedentes expuestos se plantea la siguiente hipótesis:

*H5: La dualidad en la estructura de liderazgo del Máximo Cuerpo Colegiado se relaciona negativamente con los niveles de divulgación de información de las universidades latinoamericanas.*

La figura 1 es el esquema del modelo multi-teórico que es tratado en este trabajo y que además proporciona una síntesis relacionando las teorías, su relación con los atributos de los MCC, y las implicancias sobre el nivel de divulgación de las universidades, y consecuentemente la mayor transparencia y menor simetría de información en la sociedad.



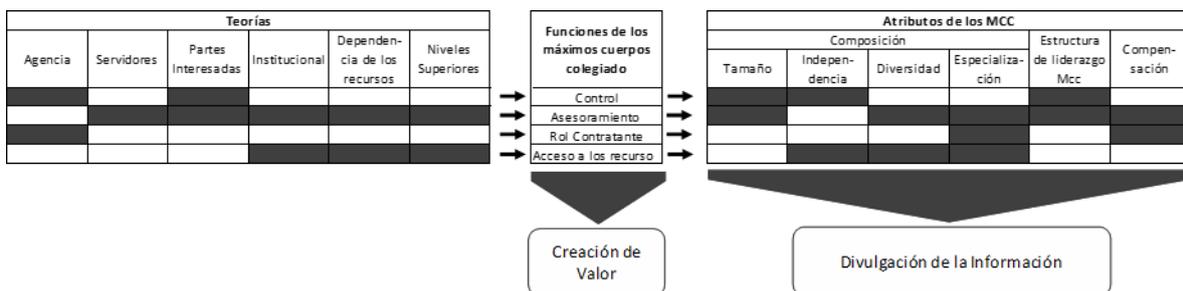
Figura 1 – Relación entre teorías, atributos de los MCC, y las implicancias sobre la divulgación de información



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se presenta una síntesis de lo expresado hasta este punto del trabajo. Se observa cómo cada teoría se relaciona con algún tipo de función que los MCC deberían desempeñar, y a su vez, cuáles son los atributos en los que se debería incidir dada la función que desempeñaría un MCC, además del marco o teoría que le da sustento a la relación.

Figura 2: Teorías, funciones y atributos de los MCC



Fuente: Elaboración propia.

## CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIVERSIDADES

Las universidades latinoamericanas se pueden caracterizar o tipificar con las siguientes variables: la propiedad, tamaño, antigüedad y su capacidad de investigar, este último aspecto puede ser relevante al momento de caracterizar las

universidades latinoamericanas, en Abello et al. (2018) se explicitan los fundamentos de las hipótesis que se detallan a continuación:

#### *Tamaño de las universidades*

*H6: El tamaño de las universidades latinoamericanas se relaciona positivamente con los niveles de divulgación de información. (Garde-Sánchez et al., 2017; Elshandidy y Shrivies, 2016; Felix et al., 2016; Testera y Cabeza, 2013).*

#### *Trayectoria de las universidades*

*H7: La trayectoria de las universidades latinoamericanas se relaciona positivamente con los niveles de divulgación de información de las universidades. (Dolinsek y Lutar-Skerbinjek, 2018; Garas y Elmassah, 2018; Yasser et al., 2017).*



#### *Propiedad difusa*

*H8: La propiedad difusa-estatal tiene una relación positiva con los niveles de divulgación de información de las universidades latinoamericanas. (Nagata y Nguyen, 2017; Khlif et al., 2017; Sabbaghi, 2016; Alnabsha et al., 2018).*

#### *Capacidad de investigar.*

*H9: Las universidades que se caracterizan por una mayor capacidad de investigación tienen mayores niveles de divulgación de información. (Vasbinder, 2017; Arechavala-Vargas y Sanchez-Cervantes, 2017; Mtawa et al., 2016; Harsh et al., 2018; Kohoutek et al., 2017; Powell y Dusdal, 2017; Huenneke et al., 2017; Kotsemir y Shashnov, 2017; Brownson et al., 2017; Rhoads et al., 2017).*

## **PARTES INTERESADAS**

La naturaleza de las relaciones entre la empresa y las partes interesadas es un tema vital; los intereses a menudo son divergentes con la empresa o entre los grupos de interés. Donaldson y Preston (1995) aportan una taxonomía que tipifica dichas relaciones en normativa, instrumental y descriptiva. Esta última aborda la

manera en que la empresa debe relacionarse con sus grupos de interés; la instrumental se preocupa de lo que pasa si la empresa se relaciona con sus grupos de interés de cierta forma; la descriptiva especifica la manera en que se relaciona con sus grupos de interés (Jones, Felps, y Bigley, 2007; Schnackenberg y Tomlinson, 2016).

Existen *stakeholders* de las universidades que no estarán dispuestos a promover la divulgación de información por considerar que es un valor que debe ser retenido y apropiado por aquellas partes interesadas que tienen una mayor pertenencia con la institución, como los funcionarios y los egresados de la institución.

De acuerdo a estos antecedentes, se proponen las siguientes hipótesis:

*H10 Los funcionarios de las universidades como parte interesada se relacionan negativamente con los niveles de divulgación de información de las universidades.*

*H11 Los egresados de las universidades como parte interesada se relacionan negativamente con los niveles de divulgación de información de las universidades.*

## **CAPACIDAD DE GENERAR INFORMACIÓN**

La divulgación de la información requiere de la capacidad de producirla y distribuirla de manera eficiente, máxime si la divulgación se mide con base en los contenidos generados por un adecuado y eficaz instrumento, como las páginas Web (Midin et al., 2017; Gandia, Marrahi, y Huguet, 2016; Nazuk y Shabbir, 2018 ;Da-Silva, Correia et al., 2017; Carrillo, Castillo, y Parejo, 2017). Svard (2012) indica que no es posible realizar una divulgación eficiente y eficaz si no se cuenta con una infraestructura de gestión de la información para facilitar la creación, captura, gestión y difusión, preservación y reutilización de la información, esto implica recursos y como indican Bearfield y Bowman (2017) el tamaño de las organizaciones afecta el logro de la divulgación ya que las más pequeñas tendrán menos recursos para desarrollar una capacidad de divulgación acorde a las necesidades y por eso para el caso estudiados por ellos, las municipalidades, sugieren que se utilicen recursos gubernamentales para la falta de recursos.

De acuerdo a estos antecedentes, se propone la siguiente hipótesis:

*H12 La capacidad autónoma de generar información de las universidades se*



*relaciona positivamente con la divulgación de la información de las universidades latinoamericanas hacia sus diversas partes interesadas.*

## METODOLOGÍA

En esta sección se presenta la metodología utilizada en este trabajo detallando los antecedentes recopilados, el tratamiento de los datos y análisis aplicados a los mismos.

Para llevar adelante este estudio, se consideraron 219 universidades latinoamericanas presentes en el Scimago Institutions Rankings (SIR) de Iberoamérica y que están en el grupo de los primeros 500 lugares. Se seleccionaron las universidades cuya aparición en el ranking fue continua entre los años 2012 y 2015 y que se distribuyen en 5 países: Argentina (31 universidades), Brasil (98 universidades), Chile (28 universidades), Colombia (28 universidades) y México (34 universidades). Los países estudiados representan el 83% de las universidades latinoamericanas y en materia de publicaciones científicas, el 89% del total de la región.

El modelo que se estudia, está basado en las teorías señaladas anteriormente y que se estimará por medio de mínimos cuadrados ordinarios (MCO). Este modelo consiste en que la Divulgación de información (DI) está en función de cuatro dimensiones que poseen a su vez diferentes variables explicativas: los atributos de los máximos cuerpos colegiados, las características de las universidades, los *stakeholders* apropiativos y la capacidad de generar información, más un término de perturbación estocástico; no obstante, dentro de cada una de las cuatro dimensiones que se trabajan, existe una serie de variables que permiten operacionalizar el concepto. En la expresión [1] se puede observar el modelo y en la **tabla 1** se entrega el detalle de las variables explicativas, junto a los valores medios y desviación estándar. Al modelo se le aplican los test de normalidad de errores, test del modelo global Prueba F, pruebas individuales para los coeficientes -Prueba t, y fue necesario estimar el modelo con errores robustos dado que la primera estimación presentó problemas de heterocedastidad.

$$DI_i = \beta_1 + \beta_2 \text{Tamaño MCC}_i + \beta_3 \text{Independencia}_i + (\beta_4) \text{Endogamico}_i + \beta_5 \text{Diversidad}_i + (\beta_6) \text{Dualidad}_i + \beta_7 \text{Tamaño de la universidad}_i + \beta_8 \text{Antigüedad}_i + \beta_9 \text{Propiedad}_i + \beta_{10} \text{Capacidad para investigar}_i + (\beta_{11}) \text{Funcionarios}_i + (\beta_{12}) \text{Egresados}_i + \beta_{13} \text{Capacidad para generar información}_i + \varepsilon_i$$

[Ecuación 1]



Tabla 1 – Descripción de las variables explicativas del modelo

Variables Independientes		Descripción	Media	Desviación estándar
Características universitarias. (Variables de control)	Propiedad	es una variable dicotómica donde Estatal = 1 y Privada=0	0,79	0,40
	Tamaño Universidades	Se considera la cantidad de estudiantes normalizándola por país	0,16	0,19
	Capacidad de investigar	Académicos con grado de Doctor/ total de académicos	0,29	0,25
	Antigüedad	años de antigüedad de la universidad	59,43	48,58
Partes Interesadas	Funcionarios	Corresponde a la cantidad de funcionarios que son miembros con derecho a voz y voto en el Máximo cuerpo Colegiado	2,55	3,17
	Egresados	Corresponde a la cantidad de egresados que son miembros con derecho a voz y voto en el Máximo cuerpo Colegiado	0,51	1,27
Capacidad de generar información	Capacidad dominio Web principal	Posición Ranking webometrics de la variable presencia que representa el número total de páginas web alojadas en el dominio web principal (incluyendo todos los subdominios y directorios) de la universidad, obtenidos del mayor motor de búsqueda comercial (Google).	22.943	2.969
Atributos MCC	Tamaño MCC	Número de miembros con derecho a voto	44,84	49,32
	Diversidad	Corresponde a la diversidad respecto de los grupos de interés y se determina (1- HN). HN es el índice de Hirschman Herfindhal normalizado. (Lis-Gutiérrez, 2013)	0,824	0,16
	Independencia	porcentaje de miembros externos al total de miembros del MCC	0,19	0,26
	Endogámico	Es una variable dicotómica donde los MCC que solo tiene miembros internos= 1 y MCC con miembros externos=0	0,22	0,42
	Dualidad	Es una variable dicotómica donde: rectores con doble rol=1 y universidades con separación de roles:0	0,81	0,39
Número de observaciones			219	

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la divulgación de la información de las universidades se utilizó el índice de divulgación de información (IDI) reportado en Abello et al. (2018).

Finalmente, se debe indicar que el levantamiento de información fue en base a información secundaria. Es así como las variables relacionadas con los atributos del Máximo Cuerpo Colegiado se obtuvieron del análisis de cada uno de los estatutos de las universidades y del análisis de sus sitios web. Las variables relacionadas con el tamaño, antigüedad y tipo de propiedad se obtuvieron de las bases de datos públicas de cada uno de los cinco países establecido en la muestra. Para el caso de los datos para la construcción del índice de divulgación de información, estos fueron recogidos por medio de un trabajo de recopilación de seis meses desde los sitios web de las universidades seleccionadas.

## RESULTADOS

En la tabla 2 se presentan los resultados obtenidos de la estimación por



MCO del modelo que explica los niveles de divulgación de las universidades. En primer lugar se observa que el test global de significancia (prueba F) es altamente significativo y que, a excepción de la constante, las dimensiones y las variables consideradas para explicar los niveles de divulgación de la información son todas significativas.

Tabla 2: Resultados estimación modelo

Variables		Modelo			
		Coefficiente	valor (t)	p-valor	Significancia
Constante		-0,419	(-5,252)	0,000	***
Características Universidades	Propiedad	0,126	(5,939)	0,0000	***
	Tamaño Universidad	0,139	(2,765)	0,006	***
	Capacidad para investigar	0,1699	(4,096)	0,0001	***
	Antigüedad	0,0275	(1,972)	0,0499	**
Partes Interesadas	Funcionarios	-0,0052	(-1,738)	0,0836	*
	Egresados	-0,0331	(-4,875)	0,0000	***
Capacidad Para Generar Información	Presencia	0,00001	(4,801)	0,0001	***
Atributos MCC	Tamaño MCC	0,0004	(2,616)	0,0096	***
	Independencia	0,1881	(4,278)	0,0001	***
	Endogámico	0,0697	(2,741)	0,0067	***
	Diversidad	0,234	(3,675)	0,0003	***
	Diversidad HH	0,1115	(2,057)	0,041	**
	R2 ajustado	0,513			
Test F	20,16		0,0000 ***		
Criterio de Schwarz	-285,02				
Número de observaciones	219				

Fuente: elaboración propia. \*\*\*, \*\*, \* Indican respectivamente, el nivel de significancia al 1%, 5% y 10%.

Los resultados confirman las hipótesis H1, H2, H4, H6, H7, H8, H9, H10, H11 y H12. La variable diversidad se cuantificó de dos forma 1) De acuerdo al índice de Hirschman y herfindhal normalizado y 2) Cantidad de tipos de grupos de interés que tiene el MCC dividido por la cantidad total de grupos de interés posibles. Estas operacionalización de la variable resultaron complementarias. La H3 da significativa pero el signo es contradictorio y se aleja de lo propuesto, lo que puede estar dado por diversas razones. Que todos los miembros del MCC sean internos no inhabilita la divulgación de la información, pues estos siempre van a inclinarse más por la institución y, junto al equipo ejecutivo, incentivarán la divulgación siempre que fuese bueno para la institución. Para ellos la universidad es más importante que los intereses personales, razonamiento apoyado en la teoría de servidores. Por otro lado, el equipo rectoral puede tener una mejor sintonía con aquellos MCC que solo



cuentan con miembros internos con poder en la organización, y conservar el poder estimulará la divulgación de la información

Con respecto al carácter dual de la estructura del liderazgo de los MCC, las fuentes consultadas admiten que la dualidad tiene una relación negativa con los niveles de divulgación de la información de las universidades. Los resultados de este estudio si bien reafirman el signo de la proposición, no resultó significativa la variable, producto de la poca variabilidad que muestran los datos para el caso latinoamericano, en general los MCC tienen un liderazgo dual.

## CONCLUSIONES

Los hallazgos de este trabajo permiten sostener que este genera contribuciones en el plano teórico, empírico, metodológico y algunas implicaciones de política pública.

Desde el punto de vista teórico, el modelo que se construyó para explicar los niveles de divulgación de información de universidades por medio de los atributos de los gobiernos corporativos, las características o distinciones de las universidades, los grupos de interés apreciativos y la capacidad de generar información, se valida plenamente, es decir que hay una coherencia entre lo propuesto por las teorías y los resultados alcanzados.

Desde el punto de vista empírico se debe destacar la medición de la divulgación de la información de universidades latinoamericanas por medio de la proposición y construcción de un índice. En lo referente a la metodología adoptada, se debe destacar el elevado número de universidades consideradas en comparación a otros estudios relacionados con la temática tratada.

Desde el punto de las implicancias en política pública, estos resultados conducen a proponer, desde el punto de vista de la composición de los MCC de las universidades latinoamericanas, un acrecentamiento de la diversidad e independencia en los MCC, y a su vez, se propone el cambio en la composición, aumentando los consejeros independientes y disminuyendo los vinculados al ejecutivo; asimismo, se sugiere ampliar la diversidad a nivel de grupos de interés, etnia o género.

Futuras investigaciones debieran considerar aspectos tales como la calidad y el valor de la información divulgada y el cómo medir tal calidad y valoración; finalmente, se hace necesario considerar la medición del impacto de la divulgación de información por parte de las universidades.



## REFERENCIAS

- Abello, J., & Cuyan, M. (2014). Universidades Confesionales: Consideraciones sobre su máximo cuerpo colegiado. En F. ganga, *Gobernanza Universitaria: aproximaciones teóricas y empíricas* (págs. 41-48). Santiago: cedac Universidad de los Lagos.
- Abello, J., & Mancilla, C. (2018). Implicancias de las funciones y atributos de los gobiernos corporativos en la divulgación voluntaria de la información: Un enfoque multi-teórico. *Revista Opción*(86).
- Abello, J., Mancilla, C., Molina, C., & Palma, A. (2018). Relación entre divulgación de información y características universidades latinoamericanas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1).
- Acar, E., & Ozkan, S. (2017). Corporate governance and provisions Under IAS37. *Euromed Journal of Business*, 12(1), 52-72.
- Alfraih, M., & Almutawa, A. (2017). Voluntary disclosure and corporate governance: empirical evidence from Kuwait. *International Journal of Law and Management*, 59(2), 217-236. Alnabsha, A., Abdou, H., Ntim, C., & Elamer, A. (2018). Corporate boards, ownership structures and corporate disclosures: Evidence from a developing country. *Journal of Applied Accounting Research*, 19(1), 20-41.
- Alves, H., Canadas, N., & Rodrigues, A. (2015). Voluntary disclosure, information asymmetry and the perception of governance quality: An analysis using a structural equation model. *TEKHNE- Review of Applied Management Studies*, 13, 66-79.
- Anderson, J. (2015). How organization theory supports corporate governance scholarship. *Corporate Governance*, 15(4), 530-545.
- Arechavala-Vargas, R., & Sanchez-Cervantes, C. (2017). Las universidades públicas mexicanas: Los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de Educación Superior*, 46(184), 21-37.
- ASHE. (2013). Understanding Institutional diversity in American Higher Education. (M. Harris, Ed.) *Ashe Higher Education Report*, 39(3), 1-121.
- Bearfield, D., & Bowman, A. (2017). Can you find it on the Web? an assessment of municipal E-government transparency. *American Review of Public Administration*, 47(2), 172-188. Brownson, R., Proctor, E., Luke, D., Baumann, A., Staub, M., Brown, M., & Johnson, M. (2017). Building Capacity for dissemination and implementation research: One university's experience. *Implementation Science*, 12(104), 1-12.
- Carnegie, G., & Tuck, J. (2010). Understanding the ABC of University Governance. *The Australian Journal of Public Administration*, 69(4), 431-441.
- Carrillo, M.-V., Castillo, A., & Parejo, M. (2017). University information management through the press rooms in their websites: proposal of a management model. *Informacao & Sociedade-Estudo*, 27(1), 103-117.



- Cormier, D., Ledoux, M., Magnan, M., & Aerts, W. (2010). Corporate governance and information asymmetry between managers and investors. *Corporate Governance*, 10(3), 574-589.
- Da-Silva, F., Correia, M., Martins, T., & Silva, O. (2017). Analysis of disclosures on the internet of public companies in Latin America. *Revista de Gestao Financas e Contabilidade*, 7(3), 4-22.
- Davis, J., Schoorman, D., & Donaldson, L. (1997). Toward a stewardship theory of management. *Academy of Management*, 22(1), 20-47.
- De Maere, J., Jorissen, A., & Uhlener, L. (2014). Board Capital and the downward spiral: antecedents of bankruptcy in a sample of unlisted firms. *Corporate governance: An International Review*, 22(5), 387-407.
- Deb, P., & Wiklund, J. (2017). The effects of CEO founder status and stock ownership on entrepreneurial orientation in small firms. *Journal of Small Business Management*, 55(1), 32-55.
- Dimaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Dolinsek, T., & Lutar-Skerbinjek, A. (2018). Voluntary disclosure of financial information on the internet by large companies in slovenia. *Kybernetes*, 47(3), 458-473.
- Donaldson, T., & Preston, L. (1995). The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence, and complications. *The Academy of Management Review*, 20(1), 65-91.
- Elshandidy, T., & Shrivess, P. (2016). Environmental Incentives for and usefulness of textual risk reporting: Evidence from Germany. *The international Journal of Accounting*, 51, 464-486.
- Fay, D., & Zavattaro, S. (2016). Branding and isomorphism: The case of higher education. *Public Administration Review*, 76(5), 805-815.
- Felix, L., Costa-Souza, G., & Gois de Oliveira, M. (2016). Comparative analysis of factors that affects the disclosure of information related to human resources (2004-2013). *Revista de Gestao Financas e Contabilidade*, 6(3), 62-75.
- Ferrero-Ferrero, I., Fernandez-Izquierdo, M., Muñoz-Torres, M., & Belles-Colomer, L. (2018). Stakeholder engagement in sustainability reporting in higher education an analysis of key internal stakeholders' expectations. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(2), 313-336.
- Fowles, J., Frederickson, G., & Kopell, J. (2016). University Rankings: Evidence and a conceptual framework. *Public Administration Review*, 76(5), 790-803.
- Freeman, E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston:



Pitman.

- Freeman, E., Wicks, A., & Parmar, B. (2004). Stakeholder theory and "the corporate objective revisited". *Organization Science*, 15(3), 364-369.
- Frost, J., & Hattke, F. (2018). Governing collective action- the impetus for university commons. *European Review*, 26, 70-84.
- Gandia, J., Marrahi, L., & Huguet, D. (2016). Digital transparency and Web 2.0 in spanish city councils. *Government Information Quarterly*, 33(1), 28-39.
- Garas, S., & Elmassah, S. (2018). Corporate governance and corporate social responsibility disclosure: The case of GCC countries. *Critical Perspectives on International Business*, 14(1), 2-26.
- García-Sánchez, I., & Noguera-Gámez, L. (2017). Integrated reporting and stakeholder engagement: The effect on information asymmetry. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 24, 395-413.
- Garde-Sánchez, R., Rodríguez, M., & López, A. (2017). Corporate and managerial characteristics as drivers of social responsibility disclosure by state-owned enterprises. *Review Managerial Science*, 11(3), 633-659.
- Garrity, B. (2015). Trustees Versus Directors, Whom Do They Serve? Boards, For-Profits and the Public Good in the United States. *Higher Education Quarterly*, 69(1), 37-57.
- Gianiodis, P., & Markman, G. (2016). Entrepreneurial universities and overt opportunism. *Small Business Economics*, 47, 609-631.
- Giannarakis, G., Konteos, G., & Sariannidis, N. (2014). Financial, governance and environmental determinants of corporate social responsible disclosure. *Management Decision*, 52(10), 1928-1951.
- Haan, J., & Vlahu, R. (2016). Corporate Governance of Banks a survey. *Journal Economic Surveys*, 30(2), 228-277.
- Haldar, A., & Raithatha, M. (2017). Do compositions of board and audit committee improve financial disclosures. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 251-269.
- Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Harsh, M., Bal, R., Wetmore, J., Zachary, P., & Holden, K. (2018). The rise of computing research in East Africa: The relationship between funding, capacity and research community in a nascent field. *Minerva*, 56(1), 35-58.
- Hoskisson, R., Chirico, F., Zyung, J., & Gambeta, E. (2016). Managerial risk talking: A multitheoretical review and future research agenda. *Journal of Management*, XX(X), 1- 33.
- Huenneke, L., Stearms, D., Martinez, J., & Laurela, K. (2017). Key strategies for



building research capacity of university members. *Innovative Higher Education*, 42 (5-6), 421- 435.

Jensen, M., & Meckling, N. (1976). Theory of the Firma: managerial behavior, agency cost and ownership structure. *Journal of Financial of Economics*, 3, 305-360.

Jizi, M., Salama, A., Dixon, R., & Stralling, R. (2014). Corporate Governance and corporate social responsibility disclosure: Evidence from the US banking sector. *Journal of Business Ethics*, 125(4), 601-615.

John, K., Demasi, S., & Paci, A. (2016). Corporate Governance in Banks. *Corporate Governance: An International Review*, 24(3), 303-321.

Jones, T., Felps, W., & Bigley, G. (2007). Ethical theory and stakeholders-related decisions: The role of stakeholders culture. *The Academy of Management Review*, 32(1), 137-155.

Khlif, H., Ahmed , K., & Souissi, M. (2017). Ownership structure and voluntary disclosure: A synthesis of empirical studies. *Australian Journal of Management*, 42 (3), 376-403.

Kim, Y., & Ozdemir, S. (2014). Structuring Coporate Boards for wealth protection and or wealth creation: the effects of National Institutional Characteristics. *Corporate Governance: An International Review*, 22(3), 266-289.

Kohoutek, J., Pinteiro, R., Cabelkova, I., & Smidova, M. (2017). High Education institutions in peripheral regions: A literature review and framework of analysis. *Hogher Education Policy*, 30(4), 405-423.

Kotsemir, M., & Shashnov, S. (2017). Measuring, analysis and visualization of research capacity of university at the level of departaments and staff members. *Scientometrics*, 112(3), 1659-1689.

Krause, R., Semadeni, M., & Withers, M. (2016). That special someone: when the boards views its chair as a resource. *Strategic Management Journal*, 37, 1990-2002.

Kultys, J. (2016). Controversies about agency theory as theoretical basis for corporate governance. *Quarterly Journal Oeconomia Copernica*, 7(4), 613-634.

Kuo, H., Wang, L., & Yeh, L. (2017). The role of education of directors in influencing firm R&D investment. *Asia Pacific Management Review*, 1-13.

Lis-Gutiérrez, J. (31 de mayo de 2013). *Superintendencia industria y comercio*. Obtenido de [http://www.sic.gov.co/sites/default/files/files/estudios%20economicos%20sectoriales/DT012%20\\_v2015\\_.pdf](http://www.sic.gov.co/sites/default/files/files/estudios%20economicos%20sectoriales/DT012%20_v2015_.pdf)

Mackey, R. (2011). University governing boards and the risk of agency capture: A study of board members' interest group affiliations. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 9(1), 10-21.

Madison, K., Holt, D., Kellermanns, f., & Ranft, A. (2016). Viewing family firm behavior and governance trough the lens of agency and stewardship theories. *Family Business Review*, 29(1), 65-93.



- Marginson, S. (2017). The public good created by higher education institutions in Russia.
- Voprosy Obrazavaniya- Educational Studies Moscow*, 3, 8-36.
- Midin, M., Joseph, C., & Mohamed, N. (2017). Promoting societal governance: stakeholders disclosure on Malaysian local authorities' websites. *Journal of Cleaner Production*, 142, 1672-1683.
- Molio, T. (2016). Governance of risks in south Africa's public education institutions (HELS).
- Investment Management and Financial Innovations*, 13(2), 226-234.
- Mtawa, N., Fongwa, S., & Wangenge-Ouma, G. (2016). The scholarship of university- community engagement: Interrogating Boyer's model. *International Journal of Educational Development*, 49, 126-133.
- Nagata, K., & Nguyen, P. (2017). Ownership structure and disclosure quality evidence from management forecasts revisions in Japan. *Journal Accounting and Public Policy*, 36, 451-467.
- Nazuk, A., & Shabbir, J. (2018). A new disclosure index for non-governmental organizations.
- Plos One*, 25(5), 4479-4490.
- Ntim, C., & Soobaroyen, T. (2013). Corporate Governance and performance in socially responsible corporations: New empirical insights from a Neo Institutional framework. *Corporate Governance: An International Review*, 21(5), 468-494.
- Nurunnabi, M. (2015). tensions between politico-institutional factors and accounting regulation in a developing economy: insights from institutional theory. *Business Ethics: A European Review*, 24(4), 398-424.
- OCDE. (2016). *Principios de Gobierno Corporativo de la OCDE y del G20*. Paris: Editions OCDE.
- OEI. (2010). *2021 Metas educativas- documento final*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pereira, V., & Filipe, J. (2014). The board's attributes and their influence in company's performance. Review over recent literature. *International Journal of Latest Trends in Finance and Economic Sciences.*, 691-702.
- Pérez-Calero, L., Guerrero-Villegas, J., & Hurtado, J. M. (2017). The influence of organizational factors on board roles. *Management Decision*, 55(5), 842-871.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. Nueva York: Harper & Row.
- Pham, N. L., Oh, K. B., & Pech, R. J. (2015). Mergers and acquisitions: CEO duality, operating performance and stock returns in Vietnam. *Pacific-Basin Finance Journal*, 35, 298-316.
- Plöckinger, M., Aschauer, E., Hiebl, M., & Rohatscher, R. (2016). The influence individual executives on corporate financial reporting: A review and outlook from the perspective



of upper echelons theory. *Journal of Accounting Literature*, 37, 55-75.

Powell, J., & Dusdal, J. (2017). Science Production in Germany, France, Belgium, and Luxemburgo: Comparing the contributions of research universities and institutes to science, technology, engineering, mathematics, and health. *Minerva*, 55(4), 413-434.

Pucheta-Martinez, M., Bel-Oms, I., & Olcina-Sempere, G. (2016). Corporate Governance, female directors and quality of financial information. *Business Ethics: A European review*, 25(4), 363-385.

Rhoads, R., Zheng, M., & Sun, X. (2017). The methodological socialization of social science doctoral students in China and the USA. *Higher Education*, 73(2), 335-351.

Rodrigues, L., Tejedo-Romero, F., & Craig, R. (2016). Corporate governance and intellectual capital reporting in a period of financial crisis: evidence from Portugal. *International Journal of disclosure and governance*, 14(1), 1-29.

Rodriguez, L., Gallego, I., & Garcia, I. (2010). Determinantes de la divulgación voluntaria de información estratégica en internet: Un estudio de las empresas españolas cotizadas. *Revista Europea de Dirección Y Economía de la Empresa*, 19(1), 9-26.

Ruiz-Jimenez, J., & Fuentes-Fuentes, M. (2016). Management capabilities innovation, and gender diversity in the top management team: An empirical analysis in technology-based SMEs. *Business Research Quarterly*, 19, 107-121.

Sabbaghi, O. (2016). Corporate governance in China: Review. *Corporate Governance- The International Journal of Business in Society*, 16(5), 866-882.

Schnackenberg, A., & Tomlinson, E. (2016). Organizational transparency anew perspective on managing trust in organization- stakeholder relationships. *Journal of Management*, 42, 1784-1810.

Shi, W., Pathak, S., Song, L., & Hoskisson, R. (2017). The adoption of chief diversity officers among S&P 500 firms: Institutional, resource dependence, and upper echelons accounts. *Human Resource Management*, 83-96.

Sun, J., Kent, P., Qi, B., & Wang, J. (2017). Chief financial officer demographic characteristics and fraudulent financial reporting in China. *Accounting & Finance*, 1-30.

Svard, P. (2012). Freedom of information laws and information access: The case of Sierra Leone. *Information Development*, 33(2), 190-198.

Testera, A., & Cabeza, L. (2013). Análisis de los Factores Determinantes de la Transparencia en RSC en las Empresas Españolas Cotizadas. *Intangible Capital*, 9(1), 225-261.

Torchia, M., & Calabro, A. (2016). Board of directors and financial transparency and disclosure. Evidence from Italy. *Corporate Governance-The International Journal of Business in Society*, 16(3), 593-608.

Van Buskirk, A. (2012). Disclosure Frequency and information asymmetry. *review of*



*Quantitative Finance and Accounting*, 38(4), 411-448.

Vasbinder, J. (2017). What if there were no universities? *Psych Journal*, 6(4), 316-326.

Vilkinas, T., & Peters, M. (2014). Academic governance provided by academic boards within the Australian higher education sector. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(1), 15-28.

Wei, J., Ouyang, Z., & Chen, H. (2018). CEO characteristics and corporate philanthropic giving in an emerging market: the case of China. *Journal of Business Research*, 87, 1-11.

Yasser, Q. R., Al Mamun, A., & Rodrigs, M. (2017). Impact of board structure on firm performance: Evidence from an emerging economy. *Journal of Asia Business Studies*, 11(2), 210-228.



## DIVERSIDAD EN LOS MÁXIMOS CUERPOS COLEGIADOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES CHILENAS. UN ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE UNA DÉCADA

Ivette M. DURAN-SEGUEL<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 8 e 9:** Liderança estratégica em Educação e sistema de inovação e informação estratégica em Educação Superior  
No contó con financiación.

### Resumen

En la actualidad, la diversidad es considerada como una ventaja competitiva al momento de tomar decisiones estratégicas, más aún puede llegar a ser un valor distintivo en organizaciones que fundamentan su quehacer en la intelectualidad y el conocimiento, como es el caso de las universidades. Sus máximos cuerpos colegiados son mandatados para ser quienes velen por el cumplimiento de la política global de la universidad y su plan estratégico. Quiénes participan de este cuerpo colegiado representan a diferentes stakeholders, por lo cual se esperaría diversidad en su composición, lo cual no sucede. Considerando esta realidad, esta ponencia tiene como finalidad central abordar aspectos relacionados con la diversidad en los máximos cuerpos colegiados en un grupo relevante de las universidades chilenas, tomando como horizonte temporal los últimos diez años. Este estudio es de carácter exploratorio, y contempla principalmente información secundaria demográfica y de otras variables pertinentes, las que permiten caracterizar a los máximos cuerpos colegiados universitarios. Se consideró en el estudio a las universidades estatales y regionales, debido a que son las llamadas a la diversidad en el espectro de instituciones de educación superior. Los principales hallazgos de esta investigación dan cuenta que la diversidad existente en la composición de las juntas directivas en las universidades es aún baja, que se requiere abrir estos espacios, para mejorar la representatividad y el desempeño. Diversos estudios internacionales realizados en universidades dan cuenta que la realidad mundial es bastante similar, por lo menos hasta ahora. Los fenómenos sociales nos interpelan como sociedad a que existan cambios que permitan una mayor participación de grupos de interés antes no considerados. Los equipos exitosos en la toma de decisiones estratégicas tienden a la

---

<sup>1</sup> Universidad Católica del Maule. Doctora en Ciencias de la Administración por la Universidad de Santiago, MBA por Loyola College USA, Ingeniero Comercial por la Universidad de Talca. Profesora de los cursos de Organizaciones, Administración y Estrategia y Teoría de Juegos, y Simulación de Negocios (Ingeniería Comercial/Universidad Católica del Maule/Talca/Chile).



diversidad, y éste es uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan las cúpulas universitarias en la actualidad.

**Palabras-clave:** Universidades, Máximos cuerpos colegiados, Diversidad, Decisiones estratégicas.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, a nivel mundial, la Educación Superior ha estado bajo la influencia de la creciente globalización, y el surgimiento de nuevas políticas públicas, que han pretendido su masificación, a objeto de acrecentar el potencial de desarrollo de los países a través del aumento del capital humano avanzado, necesario para enfrentar con éxito la nueva economía del conocimiento. Particularmente las universidades, han sido inducidas a reflexionar e implementar cambios en sus estructuras internas y de gobierno, y en la forma como se relacionan con la sociedad y dan cuenta de su quehacer, siendo ahora necesario cumplir con un mayor número de exigencias externas. Entre los desafíos que han surgido en los últimos años destaca la preocupación por la representación femenina en diversas áreas, incluyendo la gestión universitaria.

En este contexto la investigación se sustenta en la teoría de la dependencia de recursos, considerando la necesidad de que las universidades, y particularmente sus juntas directivas hagan eco de las transformaciones sociales mencionadas en el párrafo anterior. Así mismo, es necesario revisar desde una perspectiva teórica la importancia de la diversidad en la representación de la sociedad en los máximos cuerpos colegiados de las universidades.

Los desafíos que enfrentan actualmente las casas de estudios superiores estatales y el hecho ineludible de ser un eslabón clave para el desarrollo del país, deben llevar a la reflexión respecto, si dichas instituciones han escuchado las demandas de la sociedad y cuentan con consejeros que las representen y las conduzcan hacia su fortalecimiento y cumplimiento de su misión.

## REFERENCIAL TEÓRICO

La presente investigación, tiene como foco analizar la composición de las juntas directivas de las universidades estatales en Chile, y las características demográficas de quiénes las conforman, realizando una comparación en dos momentos



del tiempo (una década). En los últimos diez años la sociedad ha cambiado en áreas que son de directa impronta en la gestión universitaria, como es el caso de la participación de la mujer en este campo. Además se debe considerar la representación de los principales stakeholders en el máximo cuerpo colegiados de una universidad, en el entendido de que son ellos quiénes, asesoran, aconsejan, supervisan y toman las decisiones estratégicas en las casas de estudios superiores. Sin desconocer que la literatura apunta a que la diversidad en las juntas directivas agrega valor a las organizaciones (Kakabadse, Goyal, & Kakabadse, 2018).

## TEORÍA DE LA DEPENDENCIA DE RECURSOS EN LAS JUNTAS DIRECTIVAS UNIVERSITARIAS

La teoría de la dependencia de recursos (TDR), parte de la premisa que las organizaciones no son capaces de generar todos los recursos que necesitan, por tanto dependen de otros (ambiente). Esta interdependencia supone que la organización sea un sistema abierto. La organización forma vínculos con elementos de su medio externo de los que necesita para reducir la dependencia y obtener recursos (Pfeffer & Salancik, 1978), (Hillman, Withers, & Collins, 2009). En palabras de Sherer & Zakaria, la TDR supone que “las organizaciones se integran en redes de interdependencia y relaciones sociales” (Sherer & Zakaria, 2018, p. 24). Luego, es imperioso conocer el entorno en el cual se desenvuelve la organización, ya que de alguna forma incide en su comportamiento. Para minimizar las dependencias ambientales Pfeffer y Salancik proponen, distintas estrategias: (a) fusiones/integración vertical, (b) empresas conjuntas y otras relaciones interorganizacionales, (c) juntas directivas, (d) políticas acción, y (e) sucesión ejecutiva (Pfeffer & Salancik, 1978). Estos autores, sugieren además, que los directores aportan cuatro beneficios a las organizaciones, a saber, (a) información en forma de consejo y asesoría, (b) acceso a canales de información entre la empresa y las contingencias ambientales, (c) acceso preferencial a los recursos, y (d) legitimidad (Hillman, Withers, & Collins, 2009). El aporte de estos beneficios son clasificados por (Hillman & Dalziel, 2003), como capital humano de los directores y capital relacional, (Hillman, Shropshire, & Cannella Jr., 2007).

Este artículo se enfoca en las juntas directivas universitarias, y cómo ellas aportan a disminuir la dependencia ambiental de una organización, por tanto, la discusión se orientará en esa dirección. A nivel de Juntas de gobierno universitario, existe consenso en general, respecto de su rol como, “un organismo directivo que supervisa y/o controla la gestión ejecutiva de las instituciones de educación supe-



rior”, De Boer et al. (2010, p. 318). Además, entre las funciones de la junta directiva, se encuentra la de aconsejar, sugerir y tomar decisiones estratégicas, lo cual es fundamental para la organización, y que en el caso de las universidades chilenas, se encuentran explícitamente en los estatutos de cada institución. Para la OCDE (2009) las Juntas de gobierno universitario son vistas como las más altas autoridades en la universidad, y por tanto, es necesario que desde su génesis tengan una clara definición de sus funciones, y los miembros que la componen una clara comprensión de su propósito en la gobernanza de la organización y los procesos de gestión, (Bennett, 2002) Bennett (2002).

## **TAMAÑO Y COMPOSICIÓN DE LAS JUNTAS DIRECTIVAS DE LAS UNIVERSIDADES**

Además de tener claridad de las funciones de las juntas directivas, Pfeffer (1973), concluye que el tamaño y la composición de la junta son respuestas organizacionales racionales a las condiciones del entorno externo, (Hillman, Withers, & Collins, 2009). Existen otras investigaciones que avalan el estudio de estas características (Upadhyay, Bhargava, & Faircloth, 2014), (Ganga, Ramos, Leal, & Valdivieso, 2015), (Chiyev & Tirivanhu- Gwatidzo, 2016).

En relación al tamaño de las juntas directivas, (Chiyev & Tirivanhu- Gwatidzo, 2016), comparan diversas investigaciones, que sitúan el tamaño de las juntas directivas entre ocho y quince directores (García Lara, Osma, & Penalva, 2007) (Lipton & Lorsch, 1992). Particularmente, respecto del tamaño de las Juntas directivas universitarias, la OCDE (2009 a) describe la situación en varios países, pero concluye que es complejo dar una sugerencia, ya que la composición y el número de personas, difieren ampliamente entre instituciones. En Dinamarca, por ejemplo, el máximo número de directivos recomendados es once y en Escocia veinticinco (OCDE, 2009) OCDE, (2009). En cambio en Australia las Juntas no deben tener más de 22 miembros, (Baird & Woodhouse, 2007) Baird & Woodhouse (2007, p. 102). Sin embargo, el tamaño medio de los órganos de gobierno de las 100 mejores universidades del mundo es 30 miembros, (Vidovich & Currie, 2011) Vidovich y Currie (2011). (Ganga & Burotto, 2012), añaden que es necesario que el número de miembros sea el suficiente para generar reflexión y deliberación respecto de un asunto en particular.

Respecto de la composición de las Juntas, tampoco existe total acuerdo, según estudios realizados por la OCDE (2009 a), en concordancia con el proceso de transformación de la gobernanza en los países europeos, la mayoría de los inte-



grantes de las Juntas debieran ser externos a la institución, (CUC 2004, p.14; IGOPP 2007, p.9). Por ejemplo, Israel acepta sólo un 25% los miembros internos CHE, (2004, p.3). Las directrices danesas se orientan a pedir por lo menos dos representantes de los estudiantes, uno por parte del personal académico y otro del personal no académico, (Johansen, 2003) Johansen, (2003, p. 22). En Australia aunque los miembros externos son mayoría y tienen poder, aún son parte de la Junta miembros internos, personal y estudiantes electos, Baird y Woodhouse, (2007). En Estados Unidos, la AGB de USA, se manifiesta en contra de que los grupos de interés internos tengan derecho a voto, (AGB, 2001) AGB (2001,p. 6). Otras investigaciones según cita (Hillman, Withers, & Collins, 2009), “establecen la necesidad de cambiar la composición de la junta a medida que cambia el entorno de la empresa” (p.1409), avalado por (Peng, 2004).



## **Características de los miembros de las Juntas directivas universitarias**

A nivel de las juntas directivas universitarias, existe consenso en general, respecto de su trabajo como, “un organismo directivo que supervisa y/o controla la gestión ejecutiva de las instituciones de educación superior”, De Boer e al. (2010, p. 318). Para la OCDE (2009) las juntas directivas universitarias, son vistas como las más altas autoridades en la universidad, quiénes tienen en sus manos las decisiones estratégicas. Las decisiones que ellas toman delimitan el crecimiento (o atrinchamiento) de la institución, y dan cuenta del avance respecto del logro de su misión. En este sentido, quienes participan de la junta directiva de una universidad, tienen un rol estratégico. Están llamados a velar por los intereses de la sociedad, en tanto participan de la gobernanza de una universidad estatal. En el caso de las universidades, las Juntas directivas son las autoridades pluripersonales. El proceso de nominación de los miembros de los máximos cuerpos colegiados es claramente importante, debido a las funciones asociadas a su cargo, Sporn (2009, p. 226). En este sentido, quienes participan de esta tarea asumen una gran responsabilidad. Como comentan Rojas y Bernasconi (2009), “gobernar es de suyo complejo,...es precisamente por esto, que la gobernabilidad de las instituciones requieren de pensamiento estratégico y profesionalismo en la gestión de las decisiones, en vez de una conducción intuitiva y de corto plazo” (p.213).

Los directores de las juntas universitarias, deben tener habilidades, experiencia y valores, para que puedan realizar sus funciones de manera eficiente y efectiva (Sherer & Zakaria, 2018). “Las decisiones estratégicas tienen un componente con-

ductual y reflejan las idiosincrasias personales de quienes las toman” Elbana (2011, p. 4), en este sentido hay que considerar que las decisiones estratégicas son complejas, por lo que resultan de factores de comportamiento de quienes toman estas decisiones y no solo de análisis racionales. Por tanto las características personales de quienes toman las decisiones resultan importantes de analizar. Estas características se pueden dividir en demográficas y de personalidad. La demografía está referida a la edad, sexo, nivel educativo, lugar donde se estudió, entre otras. Rasgos demográficos heterogéneos o diversidad demográfica, “se refiere al grado en que un equipo de alta dirección o tomadores de decisión reunirán información de una variedad de fuentes y tienen diversas interpretaciones y perspectivas”, Elbana (2011, p.5). Las variables demográficas pueden predecir perspectivas e interpretaciones de los tomadores de decisiones, Elbana (2011). En este artículo sólo se consideraron las principales variables demográficas, dejando para un estudio posterior variables relacionadas con la personalidad.



## Género

En las universidades donde se esperaría que primara el intelecto más allá de cualquier discriminación, y por tanto hubiese representación femenina nivelada, las mujeres están sub representadas en cargos directivos. Lo cual coincide con los estudios de (Wylie, Jakobsen, & Fosado, 2007), quienes indican que a pesar de cada vez son más las mujeres que acceden a niveles más altos de cualificación, aún así no logran alcanzar puestos de mayor jerarquía.

Este fenómeno no es local, según cifras oficiales de educación superior en 2016, las mujeres aventajaban a los hombres en pregrado y maestrías, (Ricks, 2018). Según el estudio de De Boer, Huisman y Meister- Scheytt, (2010), el porcentaje de mujeres que son miembros de los máximos cuerpos colegiados en las universidades aún es bajo, para ejemplificar consideró la junta directiva en los Países Bajos y Austria en la cual el porcentaje de mujeres es alrededor del 30%. En Reino Unido las mujeres representan menos del 20% de los miembros de la junta y en Austria, representan solo el 17% de los consejeros. En este último país tuvo que intervenir el Estado para aumentar la participación de mujeres. Por otra parte, en Estados Unidos, la AGB (Association of Governing Boards of Universities and Colleges) mostró que las mujeres representan menos de un tercio de los miembros de la junta directiva en instituciones independientes y públicas de educación superior, (Ricks, 2018) (AGB, 2016).

Según la teoría de la dependencia de recursos, tal como se mencionó anteriormente, un director puede proporcionar asesoramiento, legitimidad y acceso favorable a los recursos. Se analizarán cada una de estas perspectivas a la luz de la diversidad de género. Respecto de la legitimidad, hoy existe una presión como sociedad de incorporar mujeres en altos cargos directivos, según (Hillman, Shropshire, & Cannella Jr., 2007), la reputación y credibilidad de una empresa en los mercados laborales internos y externos puede mejorar al incluir mujeres en el consejo, y en igualdad de condiciones, la diversidad de género en las juntas directivas agrega legitimidad a una organización. En general, no hay mayor oposición en este punto, aún así la tasa de participación femenina es baja.

Respecto del acceso favorable a los recursos, las mujeres tienen sus propias redes y por tanto pueden relacionar a la organización con otras instituciones, en este caso universidades, desde interacciones diferentes. Además, como sugiere (Hillman, Shropshire, & Cannella Jr., 2007), las mujeres en cargos de poder, generan una identificación de otras mujeres, que ven un motivo de “esperanza” de avanzar en la institución.

En relación a la asesoría, es bastante sabido que mientras más heterogéneos son los grupos mayores rangos de perspectivas (Hillman, Shropshire, & Cannella Jr., 2007). De hecho, la incorporación de mujeres en entidades gubernamentales se ha realizado precisamente para incorporar nuevas perspectivas y opiniones (Terjesen & Singh, 2008). Sin embargo, a pesar de todas las ventajas encontradas, no se puede pasar por alto, que esta diversidad también “provoca choques dentro de los grupos porque a otros les resulta difícil identificarse con los de un género diferente” (Hillman, Shropshire, & Cannella Jr., 2007, p.943). Pero si miramos la conveniencia de la organización, por sobre los intereses individuales, se debiese favorecer la diversidad de género, ésta debiese ser bienvenida para mejorar la asesoría, consejería y toma de decisiones estratégicas en una junta directiva.

En este sentido, es imperativo analizar la participación de mujeres en las juntas directivas de las universidades ya que su participación no sólo es deseable, sino necesaria.

## **OTRAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS**

En Europa, existía la expectativa de que las juntas directivas universitarias, deberían representar a la sociedad, pero esto no sucede, según la OCDE (2009), esto definitivamente no se cumple, es evidente que hay cuestiones de edad, formación y experiencia, en los miembros del consejo.



En relación a la edad, algunos investigadores sugieren que la edad está negativamente relacionada con la propensión al riesgo, Nooraie (2012), es decir mientras más joven mayor propensión al riesgo; además hay estudios citados por Nooraie que han encontrado que además del nivel de experiencia y educación, la edad modera la relación criterios objetivos y relación estratégica, Nooraie,(2012, p. 420). Por otra parte, Elbana (2011) sostiene que los más jóvenes pueden asignar un mayor valor a la participación en la toma de decisiones, en general, las investigaciones sugieren que la flexibilidad disminuye, mientras que la rigidez y la resistencia al cambio aumentan con la edad. Schermerthorn (2003), citado por Elbana (2011) sostiene que los directivos más jóvenes tienden a buscar información adicional en la toma de decisiones, para evaluarla con mayor precisión. Existen investigaciones empíricas específicamente en universidades, que muestran que el perfil escogido favorece ampliamente a directores mayores. Por ejemplo en Austria, más del 75% de los directores son mayores de 50 años, solo un 5% tiene entre 30 y 39 años y en el Reino Unido, solo el 15% de los miembros de las Juntas Directivas son menores de cincuenta años, lo anterior según estudios empíricos implican que son más conservadores en la toma de decisiones, De Boer, et al., (2010). Respecto de los presidentes de la junta, el perfil de edad favorece claramente a los miembros más antiguos. El presidente más joven de una junta en los Países Bajos tiene 54 años, y hay siete presidentes de más de 65 años de edad.

Sin embargo hay autores que consideran que es más importante el tiempo que los directores llevan en la organización. Elbana (2011) La antigüedad del director en la organización es una dimensión que ha sido estudiada, en este sentido las investigaciones indican que directivos con mayor tiempo de permanencia en la organización son más adversos a los cambios, son más comprometidos con el status quo, comprenden mejor la organización y las decisiones que se han tomado Elbana (2011, p.7). A nivel grupal, la permanencia de los directores como un equipo, pueden disminuir la dependencia de otras fuentes externas a la organización para conseguir información para la toma de decisiones estratégicas. Sin embargo, una junta directiva con mayor antigüedad realiza cada vez un más minucioso diagnóstico de la situación, la generación y evaluación de alternativas, y la integración de la decisión en la estrategia global de la organización, (Shepherd & Rudd, 2013) Shepherd y Rudd, (2013).

Los equipos de menor permanencia o antigüedad, tienden a requerir mayor información diversa y fresca, y son más propensos a tomar riesgos ya que frecuentemente se apartan de sus concepciones de la industria. Luego, aumenta la antigüedad o permanencia en la organización, las percepciones se vuelven más restrin-



gidas y por tanto se evitan los riesgos (Elbana, 2011; Finkelstein y Hambrick, 1990).

Respecto de la experiencia de los directores, existen dos consideraciones, la cantidad y el tipo de experiencia. Sin embargo, el tipo de experiencia tiene más apoyo entre los investigadores, debido a que aquellos directores que han trabajado por más tiempo en altos cargos de dirección, saben enfrentarse al tipo de problemas y decisiones estratégicas, que requieren una mirada global, considerando el largo plazo de su impacto Elbana (2011).

El nivel educacional, es otra dimensión que ha sido estudiada, de acuerdo a investigaciones realizadas influye en la racionalidad del proceso de toma de decisiones estratégicas, Shepherd y Rudd,(2013), mientras mayor nivel educacional mayor racionalidad, lo anterior debido a la mayor capacidad de análisis, evaluación de alternativas e integración de la decisión en la globalidad de la empresa, (Shepherd y Rudd, 2013; Papadakis, Spyros, y Chambers,1998). Según Papadakis, et al. (1998), el nivel educacional del CEO solo afecta el uso de información financiera. Empíricamente, el estudio de De Boer et al. (2010), muestra que en Austria el 91% de quienes participan de las Juntas directivas tienen educación superior y un 75% doctorado.

Es necesario considerar además el tipo de educación, el ámbito del cual provienen, ya que existen áreas como la ciencia y la ingeniería, están más orientados hacia cambios en la estrategia corporativa que otras áreas, Elbana (2011, p. 9), y por su formación debiesen ser más orientados hacia la racionalidad. En la investigación realizada por De Boer et al., (2010), el 44% de quienes componen las juntas directivas en Austria provienen del sector privado y tienen formación en economía, finanzas y administración; las disciplinas de las artes y las humanidades son claramente subrepresentadas, igual sucede en los Países Bajos donde los miembros del consejo provienen principalmente de multinacionales y grandes empresas o son ex políticos, en 2007 nueve de sesenta y ocho consejeros eran ex ministros. En Reino Unido, si bien ellos mantienen un equilibrio en la representación de las áreas del conocimiento, el problema es más bien de cooptación, por lo cual pasa más bien a ser una especie de red de "viejos muchachos " De Boer, et al., (2010, p. 327)

Quiénes toman estas decisiones estratégicas son personas, cuya formación, rango etario, experiencia y género entre otras características influyen en los cursos de acción que ellas toman. Luego, para que una Junta sea efectiva, los miembros del Consejo deben tener una amplia gama de calificaciones, experiencia e intereses que añaden profundidad y amplitud a la discusión, (Bennett, 2002) Bennett (2002). Esto es posible de lograr por medio de una junta directiva que considere las diferentes visiones que existen de la universidad, reflejando características y valores, y



asumiendo los objetivos diversos e interconectados de ella (Sherer & Zakaria, 2018).

Si bien las variables demográficas de las juntas directivas universitarias son relevantes para explicar en cierto modo las decisiones estratégicas, (Nooraie, 2012; Shepherd y Rudd, 2013), y otros autores reconocen la existencia de características psicométricas que aportan para explicar el actuar individual de cada uno de los miembros que participan en las juntas, entre ellas se encuentran la diversidad cognitiva, el estilo cognitivo y la personalidad. Estas variables serán consideradas en una futura investigación.

## METODOLOGÍA

Este es un estudio de carácter exploratorio y cualitativo, que pretende entregar elementos para la reflexión respecto de la adecuación de las universidades a los desafíos de cambios en su entorno. En este contexto, se analizaron a la luz de la teoría, las juntas directivas de las universidades estatales chilenas, basado en información secundaria proveniente de documentos oficiales de las universidades participantes, así como de sus sitios web.

Para este estudio se seleccionaron aquellas universidades estatales que cumplieran con dos restricciones, a) carácter regional y b) creadas después de 1980. Este último punto tiene relación con la publicación del Decreto Ley 3.541, (1980) y particularmente el Decreto con Fuerza de Ley (DFL) 1, que precisa la definición de universidad y sus fines, la autonomía universitaria y libertad académica, grados académicos y títulos profesionales que le competen, regula la creación y disolución de universidades. Creándose universidades estatales con carácter regional a lo largo del país, y que hasta ese momento muchas de ellas eran sedes de Universidad de Chile o de la Universidad Técnica del Estado.

Las universidades que se observaron fueron creadas en la década de los ochenta, son regionales, a pesar que hay dos cuyas casas centrales están en Santiago y pertenecen a la Región Metropolitana, pero son de alcance regional (Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad de las Ciencias de la Educación). Además tienen un tipo de estudiante similar, alumnos de escasos recursos, la mayoría primera generación en la universidad, puntajes de ingreso a la universidad promedio o nivelando hacia abajo. Se excluyeron del estudio, las universidades estatales que tienen alcance nacional (Universidad de Chile y Universidad de Santiago), las Universidades de O'Higgins y Aysén creadas el 2015.



Respecto de la información para lograr la caracterización de los consejeros, se solicitó a las universidades, a través de las Secretarías Generales, currículum de los consejeros que estuvieron activos en 2007 y 2017, y además, se utilizaron diferentes fuentes secundarias para complementar los datos.

## CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES REGIONALES CHILENAS

Las universidades chilenas, sufrieron profundas modificaciones a partir del cambio en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1981, y particularmente del Decreto con fuerza de ley 1 (DFL1). El sistema universitario se estableció relativamente, respecto de su estructura a mediados de los noventa, quedando de manera gráfica, como se presenta en la figura 1.



Figura 1. Sistema Universitario Chileno



Fuente: Elaboración propia.

Particularmente en esta investigación se estudian las universidades estatales de ámbito regional (incluye la Región Metropolitana), creadas a partir de 1981. Las universidades estatales de ámbito regional, fueron fundadas a partir de 1981 y hasta 1993, por lo cual se pueden catalogar de “jóvenes” (entre 25 y 37 años). Las universidades estatales regionales, son mayoritariamente docentes, solo con algunas excepciones. En este contexto, en la primera década del siglo XXI, algunas univer-

sidades están transitando hacia la complejidad, principalmente focalizándose en ciertas áreas, donde tienen ventajas comparativas. Se entiende por tránsito hacia la complejidad, el desarrollo de la investigación y el posgrado en las universidades, así como el aumento en el porcentaje de Doctores que trabajan en las instituciones.

## **ESTRUCTURA DE LAS JUNTAS DIRECTIVAS EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES CHILENAS.**

Las universidades tienen como máximo cuerpo colegiado a las Juntas Directivas o Consejo Superior, órgano en el cual se toman las decisiones que impactan el desarrollo de las instituciones. La estructura, composición y formas de elección de los MCC en las universidades estudiadas son similares. En general en la junta directiva (o consejo superior), están representado los académicos, el gobierno y la comunidad. Los representantes de los académicos (RA), son elegidos entre las más altas categorías por el consejo académico. Los representantes del Presidente (a) de la República (RPR), son designados por la máxima autoridad del Estado, quienes permanecen en sus cargos mientras cuenten con la confianza del ejecutivo. Los Ciudadanos Distinguidos (CD), son en general, designados por el consejo académico de entre profesionales o ciudadanos que destaquen en su quehacer y que no ejerzan ningún tipo de función en la universidad que participan. Los tres grupos están compuestos por tres representantes cada uno y tienen derecho a voz y voto. La Universidad de Valparaíso tiene la misma composición, pero varía en la cantidad de miembros: dos representantes por cada grupo de interés. Las universidades Tecnológica Metropolitana y de Los Lagos, tienen una estructura diferente, no tienen representantes de la comunidad. Si bien, la máxima autoridad de la casa de estudios, participa en todas las Juntas Directivas o Consejos Superiores, solamente en las Universidades de Los Lagos y Tecnológica Metropolitana, el rector tiene derecho a voz y voto, en las demás instituciones solo tiene derecho a voz.



Tabla 1 – Estructura de las juntas directivas/Consejos superiores en las universidades estatales regionales

Universidad	Representantes del Presidente de la República	Representantes de los académicos	Ciudadanos Distinguidos/ Ex alumnos	Participación Rector
U. de Tarapacá	3	3	3	Derecho a voz
U. Arturo Prat	3	3	3	Derecho a voz
U. Antofagasta	3	3	3	Derecho a voz
U. La Serena	3	3	3	Derecho a voz
U. de Atacama	3	3	3	Derecho a voz
U. Playa Ancha	3	3	3	Derecho a voz
U. Valparaíso	2	2	2	Derecho a voz
U. Metropolitana de las Ciencias de la Educación.	3	3	3	Derecho a voz
U. Tecnológica Metropolitana	3	5	-	Derecho a voz y voto
U. de Talca	3	3	3	Derecho a voz
U. del Bío Bío	3	3	3	Derecho a voz
U. de la Frontera	3	3	3	Derecho a voz
U. de los Lagos	3	5	-	Derecho a voz y voto
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>42</b>	<b>32</b>	

Fuente: Elaboración propia. Datos provenientes de los estatutos de cada universidad.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

Uno de los objetivos de la investigación es: “describir y analizar las características demográficas de los miembros de las juntas directivas de las universidades estatales regionales chilenas”. En este apartado se describe y caracteriza a quiénes participan de los máximos cuerpos colegiados por universidad, según sexo, edad y profesión, considerando adicionalmente a quiénes representan. En el caso de las universidades estatales, en general existen tres grupos de interés representados, a saber, académicos, representantes de la Presidencia de la República y ciudadanos o ex alumnos distinguidos.

### Características de género

Las mujeres en nuestro país han ingresado masivamente a la educación su-



perior, y particularmente a las universidades. El año 2018, se matricularon en las universidades del país

673.143 alumnos, de los cuales un 54% corresponde a mujeres, Consejo Nacional de Educación (2018). Según Informe del Servicio de Información de la Educación Superior, La titulación total 2016 de pregrado muestra que la mayor parte de los titulados proviene de las universidades, y que en ese año se titularon más mujeres que hombres de carreras de pregrado (55% versus 45%). La predominancia femenina se mantiene en todos los tipos de institución. Si observamos el posgrado, particularmente los programas de doctorado, la matrícula femenina casi no tiene avance desde un 43,4% en el año 2008 a un 43,8% en 2012, (Conicyt, 2017). A pesar del mayor porcentaje de mujeres que ingresan y se titulan de la educación superior, la participación femenina en programas doctorales es aún bajo, lo que claramente tiene significancia para acceder a cargos de poder en las universidades.

En el caso del ascenso a altos cargos directivos dentro de las universidades chilenas según el Foro de educación superior (Aequalis, 2017) solo el 20,5% son mujeres que ocupan el cargo de rectoras o vicerrector, mientras que el 79% son hombres que ocupan el cargo de rector o vicerrector, donde la igualdad y el tener acceso a cualquier posición partiendo de las mismas oportunidades comienza a cuestionarse (Lorenzo, M., Sola, T., & Cáceres, M.,2007), reafirmando así que mientras más alto es el cargo dentro de una institución, menor es la cantidad de mujeres que acceden a él, todo esto independiente del aumento de la mujer en el sistema educativo y laboral.

En relación con la base teórica de la dependencia de recursos, debiésemos esperar que la participación femenina en cargos de poder en las universidades y específicamente en las juntas directivas sea alentadora, respecto de otras industrias. Esta investigación considera una comparación en la participación femenina en el periodo 2008-2018 en universidades estatales regionales, las cifras demuestran la falta de mujeres en los máximos cuerpos colegiados, llegando el año 2008 a un 13% en promedio, cifra que subió levemente a 16 % en la nueva medición en 2018.

En los periodos observados hubo universidades que no contaron con la participación de mujeres en sus juntas directivas, tal es el caso de las Universidades de Antofagasta y Atacama en 2008 y de la Universidad de Talca y la Universidad Tecnológica Metropolitana en 2018.

Tanto Antofagasta como Atacama, incorporaron una consejera, y en el caso de esta última ella ostenta la presidencia de la junta directiva.

La Universidad del Bío Bío mantiene la participación de un 25% de participación femenina, y la Universidad de Valparaíso se alza como la junta directiva con



mayor participación porcentual de mujeres, si bien son dos consejeras, la conformación de esta junta tiene un total de seis consejeros.

Tabla 2 – Comparación de la participación de mujeres en las Juntas Directivas de las universidades estatales chilenas en el periodo 2008-2018

Universidad	2008		2018	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
U. de Tarapacá	88%	12%	75%	25%
U. Arturo Prat	81%	19%	88%	13%
U. Antofagasta	100%	0%	86%	14%
U. La Serena	83%	17%	75%	25%
U. de Atacama	100%	0%	86%	14%
U. Valparaíso	87%	13%	67%	33%
U. Metropolitana de las Ciencias de la Educación.	86%	14%	89%	11%
U. Tecnológica Metropolitana	83%	17%	100%	0%
U. de Talca	88%	12%	100%	0%
U. del Bío Bío	75%	25%	75%	25%
U. de la Frontera	86%	14%	83%	17%
U. de los Lagos	88%	12%	78%	22%
	87%	13%	84%	16%

Fuente: Elaboración propia.

El aumento de 13% a 16% de consejeras es bastante discreto, a esto se debe añadir que del total de consejeras un 53% son representantes académicas, 27% son ciudadanas distinguidas y sólo un 20% son designadas por la presidencia de la República.

### Características etarias

La edad es una variable considerada al momento de analizar una decisión, algunos autores exponen la relación inversa entre edad y aversión al riesgo, (Elbana, 2011; Nooraie, 2012). Si nos enfocamos en la edad de quienes toman las decisiones en las universidades, a nivel internacional, en Europa el perfil de edad favorece a los más adultos. En Austria, apenas un 5% de los miembros del consejo tiene entre 30 y 39 años, y más del 75% son mayores de 50 años. En Reino Unido, el 15% son menores de cincuenta años, De Boer, et al. (2010).



En Chile en el año 2008, el promedio de edad era de 62,5 años, cifra que aumentó en el 2018 a 64,3 años.

Tabla 3 – Juntas Directivas de las universidades estatales regionales chilenas según edad y sexo

Universidades	Menor 50 años	50 – 65 años	66 – 75 años	Mayor 75 años	Total general
U. de Tarapacá	0,0%	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
U. Arturo Prat	0,0%	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
U. Antofagasta	0,0%	71,4%	28,6%	0,0%	100,0%
U. La Serena	0,0%	50,0%	37,5%	12,5%	100,0%
U. de Atacama	0,0%	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
U. Valparaíso	0,0%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
U. Metropolitana de las Ciencias de la Educación.	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
U. Tecnológica Metropolitana	33,3%	11,1%	44,4%	11,1%	100,0%
U. de Talca	0,0%	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
U. del Bío Bío	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
U. de la Frontera	16,7%	33,3%	50,0%	0,0%	100,0%
U. de los Lagos	0,0%	77,8%	0,0%	22,2%	100,0%
<b>Total general</b>	<b>4,3%</b>	<b>50,5%</b>	<b>31,2%</b>	<b>14,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al considerar los rangos de edades, es posible observar que sólo dos universidades tienen consejeros menores de 50 años, todos ellos de sexo masculino.

En el 2008, las dos universidades, con los promedios de edad más bajos, son la Universidad de Los Lagos y Universidad Arturo Prat, con 56,2 y 56,6 años respectivamente, lo que tampoco es muy alejado del promedio. En el 2018, las universidades de Antofagasta y del Bío Bío, son las que tienen una junta directiva más joven, con un promedio de 59,3 y 59,6 años respectivamente.

La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es la que ostenta el mayor promedio de edad, tanto en 2008 como en 2018 y en ambos periodos alcanza los 69,2 años. En 2008, la consejera de menor edad tiene 38 años y pertenece a la Universidad de Los Lagos, y el consejero de mayor edad tiene 88 años y



pertenece a la Universidad de Tarapacá.

En el 2018 la brecha de edad varía desde los 44 años hasta los 83 años, ambos consejeros pertenecientes a la Universidad Tecnológica Metropolitana y de Atacama respectivamente. Cabe precisar que en las juntas directivas participan seis consejeros que superan los ochenta años de edad, cifra que disminuyó en relación a 2008 cuando participan once consejeros que superaban esa edad.

Tabla 4 – Juntas Directivas de las universidades estatales regionales chilenas según edad y sexo

Universidad	2008			2018		
	Masculino	Femenino	Promedio Edad	Masculino	Femenino	Promedio Edad
U. de Tarapacá	63	55	62	64	71	66
U. Arturo Prat	57	56	57	67	61	66
U. Antofagasta	61	-	61	58	69	59
U. La Serena	65	55	63	65	74	67
U. de Atacama	60	-	60	69	67	68
U. Valparaíso	69	56	67	66	57	63
U. Metropolitana de las Ciencias de la Educación.	68	75	69	71	58	69
U. Tecnológica Metropolitana	62	62	62	63	-	63
U. de Talca	65	58	62	64	-	64
U. del Bío Bío	65	61	64	62	53	60
U. de la Frontera	64	62	64	62	61	62
U. de los Lagos	58	46	56	65	62	64
Promedio Edad	63	59	62	64	63	64

Fuente: Elaboración propia

En 2008, al observar por sexo, las mujeres que participan en los máximos cuerpos colegiados tienen en promedio menos edad que los hombres, con una diferencia de más de cuatro años (59 años). En 2018, las mujeres que participan de las juntas directivas tienen un promedio de edad de 63 años, disminuyendo la brecha de edad con los hombres (64) a un año de diferencia. La consejera de menor edad tiene 51 años y pertenece a la Universidad del Bío Bío.

Si bien es importante contar con la experiencia de los consejeros, y su conocimiento, que es un aporte para la toma de decisiones, es necesario crear conciencia respecto de las necesidades de tener un equipo de trabajo más heterogéneo respecto de la edad y sexo, para enriquecer las discusiones, especialmente frente a temas relacionados con el desarrollo de las instituciones (innovación, tecnologías,



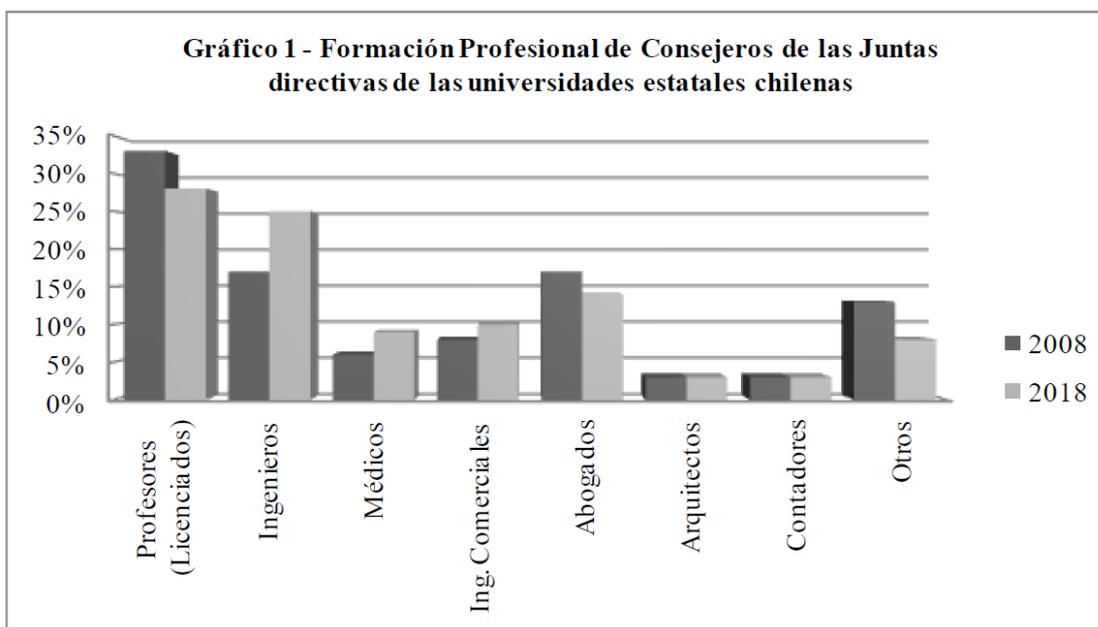
entre otros).

En relación a la edad según representación del consejero, tanto en 2008 como en 2018, los ciudadanos distinguidos son los que tienen un mayor promedio de edad, 64 y 66 años respectivamente, mientras que los representantes de los académicos y del Presidente de la República, promedian 62 y 61 años en 2008 y diez años más tarde nivelan las edades en 63 años promedio para ambas representaciones.

## Formación profesional

La formación profesional más recurrente en los máximos cuerpos colegiados es profesor o licenciado, disminuyendo en los últimos años, en 2008 representaban el 33% de los consejeros, mientras que en 2018 esta cifra disminuyó a 28%. Una explicación puede estar dada por el origen de algunas universidades y su focalización en el ámbito de la educación, tal es el caso de las Universidades Metropolitana de Ciencias de la Educación y Playa Ancha (especialistas en ciencias de la educación).

Otras profesiones que se repiten bastante son ingeniero y abogado con un 17% en 2008, una década después aumenta el porcentaje de consejeros ingenieros a un 25%, aunque también aumentan las especialidades en esta categoría, mientras que los abogados disminuyen en un 14%. Los ingenieros comerciales, se categorizan aparte debido a que su formación está más orientada a temas empresariales y de gestión, ellos alcanzan un 8% del total de consejeros en 2008, cifra que aumenta a 10% en 2018, al igual que los médicos que aumentan de 6% a 9%.



Fuente: Elaboración propia.



VI CONGRESO  
IBERO-AMERICANO

Si se consideran las categorías según representación, la mayoría de los consejeros representantes de la presidencia de la República, corresponde a la profesión de abogados, sin embargo varía a la baja el porcentaje de participación, mientras en 2008 correspondía a un 38%, en 2018 es un 26%.

Una situación similar ocurre con los representantes de los académicos, donde la mayoría la ostenta la profesión de profesor o licenciado, pero tiene una tendencia a la baja en el porcentaje de participación, en 2008 corresponde a 50% y en 2018 es de un 36%. Finalmente entre los ciudadanos distinguidos, destacan los Ingenieros con un 33% de participación en las juntas en 2008, mientras que en 2018 alcanza un 36%. Si bien aumentó la participación el espectro de especialidades dentro de la ingeniería también lo hizo.

Tabla 5 - Profesiones según categoría de representación.

Profesiones	2008			2018		
	RPR	RA	CD	RPR	RA	CD
Profesores (Licenciados)	15%	50%	21%	22%	36%	5%
Ingenieros	10%	13%	33%	9%	21%	36%
Médicos	13%	3%	3%	9%	5%	14%
Ing. Comerciales	10%	5%	12%	13%	10%	5%
Abogados	38%	5%	12%	26%	0%	9%
Arquitectos	5%	3%	0%	4%	3%	0%
Contadores	3%	3%	3%	0%	3%	5%
Otros	6%	18%	16%	17%	23%	27%
<b>Totales</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los consejeros que son profesores, el 70% son representantes de los académicos y un 82% hombres, que en promedio tienen 63 años. En el caso de los abogados, un 56% son representantes de la Presidenta de la República y un 85% son de sexo masculino, con un promedio de edad de 60 años; finalmente los ingenieros, 52% son ciudadanos distinguidos y 93% son hombres, cuya edad es en promedio 63 años.



Tabla 6 – Juntas Directivas de las universidades estatales regionales según profesión y género

Profesiones	2008			2018		
	Masculino	Femenino	Edad	Masculino	Femenino	Edad
Profesores (Licenciados)	82%	18%	63	65%	35%	65
Ingenieros	92%	8%	63	90%	10%	65
Médicos	80%	20%	63	86%	14%	62
Ing. Comerciales	100%	0%	59	88%	13%	64
Abogados	85%	15%	60	80%	20%	61
Arquitectos	60%	40%	69	100%	0%	64
Contadores	80%	20%	60	100%	0%	65
Otros	90%	10%	66	71%	29%	66
	<b>86%</b>	<b>14%</b>	<b>63</b>	<b>80%</b>	<b>20%</b>	<b>64</b>

Fuente: Elaboración propia.



Como se puede observar respecto de las características demográficas de los consejeros, son casi la totalidad hombres sobre sesenta años y la mayoría profesores.

La formación de postgrado de los consejeros alcanza un 54%, correspondiendo un 26% al grado de Doctor. En 2018 un 60% de postgraduados representan a los académicos, un 22% a quienes representan a la comunidad y un 18% a los representantes de la Presidencia de la República.

## CONSIDERACIONES FINALES

El rol de las juntas directivas en las universidades es fundamental, ya que ellas están llamadas no sólo a aconsejar y supervisar, sino que en muchos casos toman decisiones estratégicas, por ello la elección de cada uno de los consejeros es un tema delicado. La teoría de dependencia de recursos nos interpela a minimizar la dependencia de los factores ambientales, una de las estrategias son las juntas directivas, cuyos miembros pueden ayudar en este cometido, aportando a través del reconocimiento de la legitimidad, información en forma de consejo o asesoría, abriendo acceso a canales de información entre la universidad y las contingencias ambientales y acceso preferencial de recursos. Para alcanzar dichas aspiraciones se reconoce la necesidad de que exista diversidad en las juntas directivas.

Particularmente, en las universidades se necesita mayor profundidad y am-

plitud en la discusión de los temas, cuestión que se consigue con una mayor gama de calificaciones, experiencias e intereses Bennett (2002). Lo que concuerda con lo planteado anteriormente.

En este artículo se presenta la comparación de variables demográficas asociadas a los miembros de las juntas directivas de las universidades estatales chilenas en una década.

La composición de las juntas directivas en las universidades prácticamente no ha variado en una década, si bien presenta un leve avance (de 14% a 16%) aún hay universidades que no tienen participación femenina en sus consejos. Es destacable además, que a pesar de existir una sensibilización en Chile respecto de la importancia que tiene la contribución de las mujeres en los diferentes ámbitos, impulsada desde los órganos de gobierno, sea precisamente ese estamento (Representantes de la Presidencia de la República), el que cuente con menor porcentaje de mujeres.

Respecto de las características etarias, ésta se concentra en consejeros en el rango de 50 a 65 años (50,5%), aumentando en los últimos diez años de 62,5 a 64,3 años. Los consejeros menores de 50 años representan sólo un 4,3% del total. Llama la atención que en los consejos exista un porcentaje no menor de miembros octogenarios, a pesar de que ha disminuido en los últimos años pasando de once a seis consejeros.

Las profesiones de los consejeros son bastantes similares, la mayoría son profesores, abogados o ingenieros, concentrando más de 75%. Quiénes más aumentaron en las juntas directivas son los ingenieros que pasaron de un 17% en 2008 a un 25% en 2018. Este punto es importante, ya que también aumentaron las especialidades. El caso contrario lo experimentan los profesores que bajaron la representación general de un 33% a 28%, a pesar de esto, siguen liderando la participación en los consejos.

La conclusión respecto de la caracterización de los máximos cuerpos colegiados, es que son demasiado homogéneos. Es necesario que la composición de los consejos de los MCC de las universidades estatales sea más heterogénea, en cuanto a representación femenina, edades, profesiones y visiones que aporten desde su ámbito al desarrollo de las universidades.

## REFERENCIAS

AEQUALIS. (2017). *Participación femenina en cargos directivos en instituciones de educación superior chilena*. Santiago de Chile: Aequalis.



- AGB. (2001). *AGB, statement on Institutional governance and governing in the public trust: external influences on colleges and universities*. Washington D.C.: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.
- AGB. (2016). *Policies, Practices, and Composition of Governing and Foundation Boards 2016*. Washington, D.C.: AGB Press.
- Baird, J., & Woodhouse, D. (2007). Academic Boards role in quality and standards. *Campus Review*, N°17 .
- Bennett, B. (2002). The New Style Boards of Governors – Are they working? *Higher Education Quarterly*, Vol.56, N°3 , 287-302.
- Biblioteca Nacional de Chile. ( de de 2018). *Memoria Chilena. Biblioteca Nacional de Chile*. Recuperado el 03 de Agosto de 2018, de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3- article-92520.html>
- Chiyev, E., & Tirivanhu-Gwatidzo, S. (2016). A Comparison of in University Governing Boards in Private and Public Universities. *International Research in Higher Education*, Vol. 1, N°1 , 145-152.
- CONICYT. (2017). *Diagnóstico Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología e innovación en Chile*. Santiago de Chile: Conicyt.
- De Boer, H., Huisman, J., & Meister-Scheytt, C. (2010). Supervision in 'modern' university governance: boards under scrutiny. *Studies in Higher Education*, Vol 35, N°3 , 317- 333.
- Elbana, S. (2011). Multi-Theoretic Perspectives of strategy Processes. *UAEU-FBE- Working Paper Series* , 1-28.
- Ganga, F., & Burotto, J. (2012). Sistemas de compensación e incentivos: opinión de rectores y miembros de los máximos cuerpos colegiados de las universidades chilenas. . *Revista Gaceta Laboral*, 18(1) , 57-85.
- Ganga, F., Ramos, M., Leal, A., & Valdivieso, P. (2015). Teoría de agencia (TA ): supuestos teóricos aplicables a la gestión universitaria. *Innovar*, Vol 25, (57) Julio-Septiembre , 11-25.
- García Lara, J. M., Osma, B. G., & Penalva, F. (2007). Board of directors' characteristics and conditionBoard of directors' characteristics and conditional accounting conservatism: Spanish evidence. . *European Accounting Review*, 16(4) , 727-755.
- Hillman, A. J., & Dalziel, T. (2003). Boards of directors and firm performance: Integrating agency and resource dependence perspectives. *Academy of Management Review*, 28 , 383–396.
- Hillman, A. J., Withers, M. C., & Collins, B. J. (2009). Resource Dependence Theory: A review. *Journal of Management* 35 (6) , 1404-1427.
- Hillman, A., Shropshire, C., & Cannella Jr., A. (2007). Organizational predictors of women on corporate board. *Academy of Management Journal*, Vol.50, N°4 , 941-952.
- Johansen, L. (2003). *Recommendations for good university governance in Denmark*. Copenhagen: Committee "University Boards in Denmark".
- Kakabadse, A., Goyal, R., & Kakabadse, N. (2018). Value-creating Boards - Diversity and Engaged Processes. *Journal of creating Value* 4 (1) , 22-41.
- Lipton, M., & Lorsch, J. W. (1992). A modest proposal for improved corporate governance. *Business Lawyer*, 48 , 59-77.
- Lorenzo, M., Sola, T., & Cáceres, M. (2007). El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad de Granada. Granada, España. 177-194 pp.
- Nooraie, M. (2012). Factors Influencing Strategic Decision-Making Processes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 2, No. 7 , 405- 429.



- OCDE. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago.
- Papadakis, V., Spyros, L., & Chambers, D. (1998). Strategic Decision-making processes: The role of management and context. *Strategic Management Journal*, Vol. 19 , 115-147.
- Peng, M. (2004). Outside directors and firm performance during institutional transitions. *Strategic Management Journal*, 25 , 453-471.
- Pfeffer, J. (1972). Size and composition of corporate boards of directors: The organization and its environment. *Administrative Science Quarterly*, 17 , 218–229.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Ricks, H. (2018). Ascending: An Exploration of Women's Leadership. Advancement in the Role of Board of Trustee Chair. *Administrative Science* , 1-12.
- Rojas, A., & Bernasconi, A. (2009). El gobierno de las universidades en tiempo de cambio. En A. Arata, & P. Rodríguez-Ponce, *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las instituciones universitarias* (págs. 183-214). Santiago de Chile: CNA-Chile.
- Shepherd, N. G., & Rudd, J. M. (2013). The influence of context on strategic Decision- Making Process: A review of Literature. *International Journal of Management Reviews*, IJMR , 1-25.
- Sherer, M., & Zakaria, I. (2018). Mind that gap! An investigation of gender imbalance on the governing bodies of UK universities. *Studies in Higher Education*, Vol.43, N°4 , 719- 736.
- Sporn, B. (2009). Gobierno y Administración: tendencias estructurales y organizacionales. En A. Arata, & E. Rodríguez-Ponce, *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias* (págs. 215-244). Santiago de Chile: Ediciones CNA-Chile.
- Terjesen, S., & Singh, V. (2008). Female presence on Corporate Boards: A multi-country study of environmental context. *Journal of Business Ethics*, 83 , 55–63.
- Upadhyay, A., Bhargava, R., & Faircloth, S. (2014). Board structure and role of monitoring committees. *Journal of Business Research*, 67, N°7 , 1486-1492.
- Vidovich, L., & Currie, J. (2011). Governance and trust in Higher education. *Studies in Higher Education* , 43-56.
- Wylie, A., Jakobsen, J. R., & Fosado, G. (2007). Women, work, and the academy. *The Barnard Center for Research on Women*, 2 , 1–17.



## DO CONTAR AO FAZER HISTÓRIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Mayra Guterres Regis Frison<sup>1</sup>  
Vera Lucia Felicetti<sup>2</sup>  
Luciana Backes<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 10 e 12:** Colaboração entre Educação Superior e Educação Básica e Rankings Acadêmicos e Governança universitária

### Resumo

Contar e ouvir histórias são práticas que acompanham a humanidade desde os mais remotos tempos. As histórias podem ser estratégias contributivas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Nesta direção, e em decorrência da imbricação de dois projetos de pesquisa (Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e do projeto Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional) se propôs aos alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre, o trabalho com o livro *Os sete camundongos cegos*, cujo autor é Ed Young. O livro faz parte do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo da contação de tal história em sala de aula, foi abranger o maior número de componentes curriculares, levando em consideração a moral do livro “Saber em partes da uma ótima história, mas o conhecimento vem de saber o todo”. Assim, os conhecimentos de diferentes áreas foram explorados de maneira contextualizada com a história. Na matemática, por exemplo, foi estudada a geometria. Em artes, com as partes do Tangram em tamanho da altura dos alunos e com a gravação da história, foi realizado em teatro. Este foi apresentado a demais alunos da escola no espaço da biblioteca. Na disciplina de português, alguns alunos se propuseram a contar a história com a sua interpretação para a turma e logo depois, realizaram uma produção textual, modificando a história. Em geografia foi realizado um painel com o mapa planejado, chamado de “Meu planeta até meu bairro”. Com este trabalho, notou-se maior engajamento e interação entre os alunos e entre eles e o professor contribuindo assim para com a maior aprendizagem dos alunos da turma. Além



<sup>1</sup> Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha e participante de projetos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

<sup>2</sup> Dra. Vera Lucia Felicetti. Professora e Coordenadora do PPGE - Universidade La Salle

<sup>3</sup> Dra. Luciana Backes. Professora do PPGE - Universidade La Salle

disso, desencadeou o interesse de outros professores e alunos para a realização de atividades semelhantes envolvendo a contação de histórias.

**Palavras-chave:** Contação de histórias, Ensino e aprendizagem, Educação Básica.

## INTRODUÇÃO

Contar e ouvir histórias são práticas desenvolvidas em todos os contextos, quer sejam eles escolares ou não. Contar histórias sejam elas impressas, digitais, orais, pessoais ou coletivas pode ser uma possibilidade pedagógica que, quando acompanhada de encantamento, prazer e imaginação, aspectos estes inerentes ao seu caráter literário, enriquece o fazer pedagógico do professor. O fazer pedagógico regado pela contação de histórias pode ser ministrado em todos os graus de ensino, seja ele a Educação Infantil ou a Pós-graduação.

O termo “contação de histórias”, usado por Rossoni e Felicetti (2014, p.526) em seus estudos “[...] trata-se de um neologismo da Língua Portuguesa referente ao ato de contar/narrar histórias, em que há a presença de um contador/narrador que dá corpo e voz às narrativas.” O termo correspondente em Inglês é *storytelling* e esta é uma abordagem muito usada na cultura internacional para o ensino escolar (PELLOWSKI, 1991; DAILEY, 1994; COLLINS e COOPER, 2005).

Com o intuito de valorizar a contação de histórias como uma prática pedagógica potencial, este texto apresenta a contação da história *Os sete camundongos cegos* proposta a alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre cujo objetivo foi desenvolver conteúdos de diferentes componentes curriculares.

Na sequência deste artigo apresentamos um breve aporte teórico, a experiência de ensino desenvolvida com os alunos, as considerações finais e as referências.

## APORTE TEÓRICO

A sociedade está em constante transformação, quer seja científica, tecnológica, educacional ou por aspectos que permeiam os costumes e vivências do dia a dia do ser humano. Muito mudou, muito se esqueceu e se perdeu, no entanto, as histórias se perpetuam ao longo do tempo. Elas contam o tempo, o espaço e as mudanças vividas. Elas fazem o passado presente e como escreve



Mincato (2017, p.44) é “[...] inconcebível ao nosso entendimento um universo sem histórias.”.

O contar histórias e a leitura têm importância ímpar no contexto escolar. A prática da contação pode desencadear a imaginação, fantasia, aumento do vocabulário, a sensibilidade de ouvir os sons, o gestual, a interpretação e envolver maior participação individual ou do grupo. O uso da contação de história como estratégia pedagógica que empolga e interage, faz com que o aluno possa participar e ser autônomo tornando a aprendizagem mais significativa para ele. Assim, ela não é apenas mais uma “ferramenta” ou “técnica” utilizada em sala de aula. A aula quando segue uma proposta de ensino em que o aluno é o “Centro das atenções”, em outras palavras, quando ele é protagonista e não apenas figurante no processo de ensino e aprendizagem colabora para que o mesmo seja mais receptivo a buscar novos conhecimentos, interagir com a turma e se tornar um partícipe no processo.

Como professor, enquanto mediador em sua aula necessita fazer uso de novas estratégias diariamente, se ressignificar a cada aula, pois a nossa sociedade está se transformando a cada instante. Recursos como celular, jogos, a internet estão se fazendo presentes de maneira mais intensa no trabalho de sala de aula, portanto, é fundamental compreendermos as potencialidades e os limites das tecnologias a fim de as explorarmos na contação de histórias e, conseqüentemente, na valorização da leitura e escrita. Ensinar aos alunos que os livros, a leitura é algo que nos auxiliará na aquisição da escrita, na interpretação, quer sejam eles impressos ou digitais é essencial para o entendimento do que de fato a tecnologia pode nos auxiliar, tanto no contexto escolar como fora dele.

Sabe-se da importância da leitura e escrita, não somente em disciplinas do contexto escolar, mas que elas estão presentes diretamente no nosso cotidiano, logo ler, escrever e aprender os conteúdos escolares necessita estarem associados às experiências dos alunos.

Com diz Baldi (2012, p. 13):

[...] Escrever e ler, nos leva a pensar e, portanto escrita e leitura são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Alguém que costuma escrever e ler pensa mais e melhor do que quem não o faz. Ou seja, através da escrita e da leitura, podemos nos tornar mais e mais inteligentes, não só pelas informações a que temos acesso, mas também, e principalmente, pelas operações mentais que provocam e exercitam: lembrar, comparar, relacionar, antecipar, caracterizar, inferir, coordenar, selecionar, formular, decidir e concluir, entre tantas outras.

A contação de histórias é uma espécie de “fórmula” com poder de associar o



teórico com o prático, o irreal com o real, o impossível ao possível, desafios estes dignos da profissão docente. “Contar histórias é o exercício de cidadania e a linguagem artística mais democrática que eu conheço: não exige um espaço fechado nem aparatos e tecnologia específicos. Basta um que conte e um que ouça. E pronto! O banquete está servido!” (SISTO, 2012, p.11).

A contação de histórias quando presente na escola torna-se um artefato para o professor ensinar; aos alunos torna-se um caminho potencial para a aprendizagem, visto que ela potencializa a imaginação e a vida intelectual dos mesmos; para os gestores é possível ver objetivos educacionais sendo concretizados e, por fim, aos pais é permitido perceberem o crescimento educacional de seus filhos, bem como o gosto pela leitura e em extensão pelos estudos. (DAILEY, 1994).

O professor para além de estar disposto a “contar histórias”, tem que saber que “Contar histórias é uma arte, não há dúvida, mas é arte que pode ser desenvolvida.” (DOHME, 2011, p. 16). Logo o professor pode desenvolver a arte de contar histórias e a ela associar implicitamente atividades atinentes ao contexto escolar sem perder o encantamento que elas têm. Desenvolver esta arte pode se dar através da participação em cursos, formações docentes, oficinas, estudos em obras acadêmicas e literárias e ainda participando de grupos de pesquisa acerca do tema.

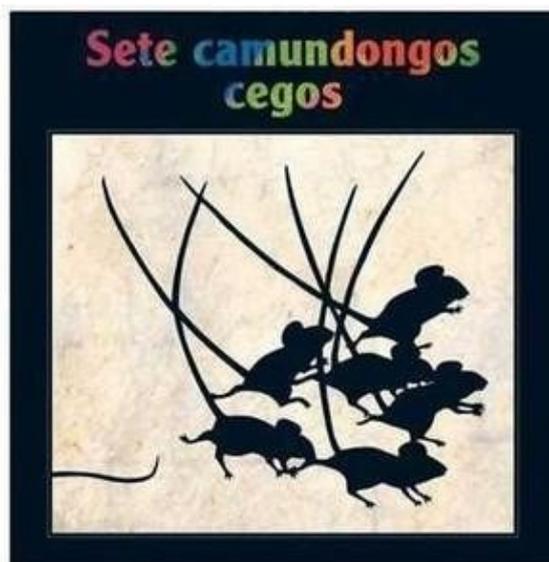
Nesta direção, apresenta-se na sequência deste artigo o desenvolvimento da contação da história dos “Sete camundongos cegos” e as atividades a ela atreladas que foram realizadas por alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre.

## A ARTE DA CONTAÇÃO EM AÇÃO

Ao explorar o livro *Sete Camundongos Cegos* (Figura 1), escolhido no âmbito do projeto *Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores à nível internacional*, percebeu-se que a história em si, não teria tanta motivação à turma, por ser uma história que está “prevista”, para alunos de 3º ano do ensino fundamental de acordo com Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa e os aqui participantes são do 5º ano.



Figura 1 – Capa do livro sete camundongos cegos



Fonte: Acervo da biblioteca da Escola Estadual de Ensino



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

Para abranger conteúdos escolares e para ter um maior comprometimento por parte dos alunos da turma, a professora regente organizou o planejamento da contação da história pautado em conteúdos de português e matemática, disciplinas estas fundamentais às demais. Isto se deu devido ao fato de a professora perceber a possibilidade de desenvolver atividades capazes de contribuir para com uma melhor aprendizagem de seus alunos, visto que os mesmos têm dificuldades em relação à matemática, especificamente conteúdos de geometria e, ainda uma resistência à prática de leitura. Além disso, usar o espaço da biblioteca, inaugurada no ano de 2017, foi um aspecto pensado para estimular os alunos de modo a torná-los protagonistas nas atividades a serem desenvolvidas.

Primeiramente a docente iniciou com a contação da história, utilizando somente a entonação de voz, o suspense e o gestual. Após a leitura, os alunos foram desafiados a utilizar nas disciplinas a moral do livro “Saber em parte pode dar uma história ótima, mas a sabedoria vem de conhecer o todo” (YOUNG, 2011, p. 39).

Na disciplina de matemática foi utilizado o conteúdo da geometria, sendo trabalhadas as figuras planas seguidas dos sólidos geométricos, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Imagens de algumas das regiões planas construídas.



Fonte: Acervo da professora.

O Tangram também foi explorado. No primeiro momento, os alunos construíram as figuras planas de forma concreta, utilizando materiais reciclados como caixas de papelão, livros, folhas coloridas e cola. Depois foram encapadas com fita adesiva para que o material pudesse ter uma durabilidade maior, assim os alunos poderiam tocar sempre que necessário, sem medo de estragar, conforme a Figura 2.

Em um segundo momento, após o reconhecimento das figuras planas como o quadrado, triângulo, retângulo, círculo, paralelogramo e losango, os alunos iniciaram o agrupamento de algumas regiões planas para a construção das planificações e a posterior os sólidos geométricos. A professora já dispunha de sólidos construídos o que estimulou os alunos na construção dos seus. Foram expostas todas as regiões planas, a planificação e os sólidos geométricos na sala de aula (Figura 3).

A aula foi dinâmica e a aprendizagem fez sentido para eles, pois além de



visualizar as partes que compõem determinados sólidos, puderam manipular as partes até formar o todo. Os alunos também compartilharam seus conhecimentos com seus colegas de outros 5<sup>os</sup> anos da escola, emprestando o material. Segundo Meirieu (2002, p. 54) a efetivação da aprendizagem ocorre quando: “uma informação só é identificada se já estiver, de certa forma, assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e que é este processo de interação entre a identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, de compreensão.”.

Após a cada aula, os alunos correspondiam às atividades dando exemplos como, associando a utilização no cotidiano, observando os espaços de aprendizagem, na ajuda com os colegas que ainda teriam alguma dificuldade.

Figura 3 – Materiais expostos na sala de aula



Fonte: Acervo da professora.

Depois da identificação das regiões planas, planificação e construção dos sólidos geométricos, realizamos mais uma atividade. A de colocar-se no lugar do outro, ou seja, uma atividade que lhes desse uma pequena noção da sensação de não enxergar as peças, uma vez que para a realização dela eles usaram uma venda nos olhos. A atividade também funcionou como uma avaliação, verificando se o aluno realmente aprendeu a diferenciar poliedros de corpos redondos.



Figura 4 – Um aluno realizando a separação das peças



Fonte: Acervo da professora.

Um aluno de cada vez, com os olhos vendados e utilizando somente o tato e ouvindo as informações da docente, deveria separar os poliedros dos corpos redondos, estando estes expostos sobre a carteira. Esta atividade proporcionou aos alunos experienciarem o que uma pessoa sem visão sente. A professora fez relação com o experienciado pelos sete camundongos aos explorarem a “Coisa”.

Após explorarmos os poliedros, com material palpável, foi proposto aos alunos, a transformação dos personagens (os camundongos e o elefante) e cenário (casa) do livro *Sete camundongos cegos*, utilizando as peças do Tangram.

Com as figuras do Tangram, conforme Hahn (2011)

O Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa, que foi trazido para o Ocidente por volta da metade do século XIX. A origem e o significado da palavra Tangram possui várias versões e não existe registros históricos que revelem a verdadeira. Uma delas está associada à palavra “Tchi Tchiao Pan”, cuja tradução seria “Sete Peças da Sabedoria”, dando a ideia que seu criador tivesse algum propósito religioso ou místico.

A turma ouviu algumas versões das lendas do Tangram trazidas pela docente, a professora leu uma das versões e os alunos com uma folha em branco foram fazendo os devidos recortes de acordo a leitura, recortando e transformando as figuras como um pássaro, peixe, barco e uma pessoa, após com o Tangram desmontado, os alunos teriam que montar a sua forma original, ou seja, voltar a forma quadrada.

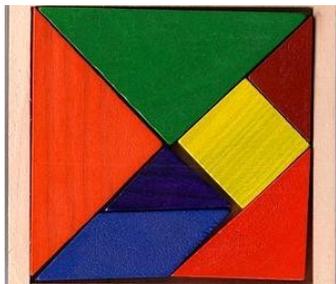
Ao iniciar a leitura os alunos não foram avisados sobre o que aconteceria com o recorte das peças do Tangram e ao final acharam a atividade muito divertida, pois se deram conta que deveriam ter prestado atenção em como foi recortada cada peça. Aqueles alunos que assimilaram primeiro como seria a montagem original do Tangram ajudaram os colegas que ainda não tinham conseguido.

E depois dessa aula eles fizeram um rascunho dos polígonos em tamanhos maiores (Figura 6). Logo após a construção do Tangram, utilizando materiais como



EVA (Ethylene Vinyl Acetate ) para a construção de cada peça.

Figura 5 – Tangram



Fonte: Acervo da professora.

Figura 6 – Peças do Tangram



A construção do elefante para o cenário, onde os alunos eram os protagonistas, foi pensada primeiramente que teria que ser proporcional ao cenário, aos alunos e que todo público pudesse ver dos seus assentos, sem a necessidade de levantar do lugar, principalmente as crianças menores. Foram feitas algumas medidas no caderno, ampliando as peças do Tangram, pensando neste tamanho, até que chegamos a conclusão que a figura do elefante teria a área do quadrado de  $1 \text{ m}^2$ .

Os alunos manusearam o papel pardo primeiramente, fazendo as dobraduras necessárias. Após juntou-se com fita adesiva duas folhas do mesmo tamanho, dobrou-se formando um quadrado, cuja a área do quadrado seria de  $1 \text{ m}^2$ , recortando o quadrado em dois triângulos. Um dos triângulos foi dividido em dois triângulos médios, o outro triângulo foi dividido em um trapézio e um triângulo menor, no trapézio se separou em duas partes maiores, de um lado recortou-se em um quadrado e um triângulo menor, e de outro lado em um paralelogramo e um triângulo menor.

Após a construção do elefante em forma do Tangram, se encapou o papel pardo com EVA, dos dois lados. Em um dos lados foi desenhado, por um professor da escola, o que correspondia ao que os camundongos disseram ter “visto”. Assim, cada peça do Tangram foi de uma cor, ou seja, o vermelho visualizou o pilar (quadrado), verde a tromba (triângulo menor), amarelo a espada (paralelogramo), o roxo um rochedo (triângulo médio), laranja um leque (triângulo maior), o azul uma corda (triângulo menor), e o branco (triângulo maior).

Nas outras partes do cenário também se utilizou as formas geométricas como, com o círculo representando o riacho com TNT (Tecido Não Tecido) azul e outro círculo representando o relógio.

Foi utilizando um áudio da história dos *Sete Camundongos cegos*, que foi



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

gravado por uma colega do grupo de pesquisa com o auxílio de seu filho. Ela gravou a voz dos camundongos distorcida. Este áudio foi utilizado em duas peças de teatro, a saber: uma onde os alunos encenaram, dando vida aos personagens e suas características de acordo com a história, utilizando o Tangram, que de um lado era a peça representando a figura plana e de outro o objeto observado pelo camundongo, formando assim o elefante representado pelas partes do Tangram. Foram feitos ensaios na sala de aula, ajustes entre o áudio e a ação dos alunos para representar o caminho de cada camundongo da casa até a floresta, para o tempo ficar sincronizado. Em muitos momentos, percebemos-nos dando muitas risadas, depois que os alunos gravaram os seus lugares, adequamos o que realmente seria feito, ao volume exato do som para que ficasse agradável ao espaço. Os ensaios foram feitos na biblioteca, para termos a dimensão do espaço em que seria realizado o teatro, também contamos com a ajuda da professora responsável da biblioteca, que nos dava dicas para melhorar e organizar a turma.

A peça de teatro foi apresentada na biblioteca para as outras turmas da escola, para a direção e às professoras coordenadoras dos projetos de pesquisa. (Figura 7 e 8).

Figura 7 – Cenário do teatro



Fonte: Acervo da professora.

Figura 8 – Uma das apresentações do grupo



Fonte: Acervo da professora.

E a outra forma de representação teatral, foi com a construção de um cenário de floresta utilizando as figuras planas e sólidos geométricos. O elefante e os camundongos são as peças de Tangram apoiadas em palitos. Nas duas versões de apresentação os alunos foram separados em dois grupos, um grupo correspondia às peças do Tangram que formavam o elefante e o outro grupo os camundongos. (Figura 9) Nas duas versões foi utilizado o áudio elaborado pela colega de pesquisa Luciana Roxo.

Nestas atividades anteriores como o teatro, assim como na matemática, os alunos superaram as expectativas. Isto se justifica, pois houve mais interesse dos



alunos, participação ativa individual e no grupo. Muitos alunos têm estas vivências de cultura e lazer muitas vezes só dentro da escola, também foi trabalhado a noção de espaço, a espera cada um a sua vez para falar ou atuar e a representação das expressões. Mesmo que a história já estava pronta, cada aluno colocou seus sentimentos e emoções livres e espontâneos na encenação, o que nos proporcionou momentos de descontração, compartilhamento de ideias e criatividade que auxiliaram e melhoraram a atuação, refletindo no desempenho escolar dos alunos em sala de aula.

Figura 9 – Cenário do teatro com palito



Fonte: Acervo da professora.

Na disciplina de português, alguns alunos se propuseram a contar a história com a sua interpretação para os colegas e logo depois, realizaram uma produção textual, modificando a história.

Nas disciplinas de geografia e artes foi utilizada a moral de camundongo “Saber em partes pode dar uma história ótima, mas a sabedoria vem de conhecer o todo” (YOUNG, 2011, p. 39), pensando em que outros contextos poder-se-iam utilizar as cores, as formas geométricas, à releitura dos diversos textos verbais e não verbais, ampliando o conhecimento e compreensão do mundo e o que pode estar contido naquele espaço.

Na disciplina de artes a docente trouxe o artista Claudio Tozzi, que trabalha com painéis coloridos e com formas geométricas criando efeitos visuais, os alunos realizaram uma releitura de algumas obras.

Utilizamos para a construção da releitura, primeiramente lembrando as cores primárias (as cores puras: vermelho, azul e o amarelo) e secundárias (união de duas cores primárias: verde, laranja e roxo), e as figuras geométricas e depois utilizamos as cores da história, como o vermelho, o verde, amarelo, roxo, azul, laranja e o branco. Lembrando a moral da história, tentamos ampliar os



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

conhecimentos, fazendo ligações em outros conteúdos/ disciplinas em torno da história. (Figura 10)

Figura 10 – Releitura dos alunos



Fonte: Acervo da professora.

Na disciplina de geografia, se pesquisou sobre a origem, habitat, vegetação do espaço em que vivem os elefantes e camundongos, depois fomos até o mapa e fizemos a localização, e assim relacionamos os mapas, que a minha cidade está contida dentro do estado, que está contido no nosso país, que está dentro da América e assim formando um continente dentro do planeta. Foi construído um painel com o mapa planificado, chamado de “Meu planeta até meu bairro”. (Figura 11)

o painel foi construído com EVA, sendo preso com seis cores, sendo cada cor para cada mapa. Na cor verde, foi chamado de “Meu planeta”, o mapa planificado do planeta. Na cor laranja “Meu Continente”, o mapa planificado do continente americano e da América do Sul. Na cor roxa, o mapa planificado “Meu País”, o mapa planificado do Brasil e suas capitais. Na cor cinza “Meu Estado” o mapa planificado do Rio Grande do Sul e sua bandeira. Na cor azul “Minha Cidade”, um mapa planificado da cidade de Porto Alegre e seus bairros. Na cor vermelha “minha casa”, um desenho de casa, (Com a utilização de formas geométricas) uma representação do que seria o lar de cada aluno. Esta atividade foi inspiradas em produções já realizadas.



Figura 11 – Meu planeta até meu bairro



Fonte: Acervo da professora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta jornada, como professoras de anos iniciais, pode-se notar que há diversas formas de ensinar e que os alunos não aprendem da mesma forma. Que todo ano vamos adequando os conteúdos e as práticas educativas de acordo com a realidade da turma. Que não se pode fazer igual, planejamento igual, mas sim, vamos renovando a cada ano e a cada instante. Que muitos dos projetos escolares que realizamos, nem sempre sai como idealizamos, mas que buscamos sempre melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Com este trabalho, notou-se mais comprometimento e interação entre alunos/professor/ e articulação entre os componentes curriculares o que gerou maior participação e protagonismo dos estudantes em aula e nas atividades, assim contribuindo para a aprendizagem individual dos alunos da turma numa construção coletiva do conhecimento. Tornando os conteúdos mais prazerosos e mais próximos a realidade deles.

Houve mais interesse de participar da biblioteca com a contação de outras histórias e a continuidade da retirada dos livros semanalmente, tornando-a um espaço de pesquisa de leitura, agradável e prazeroso.

A parceria nos projetos de pesquisa *Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem* e do projeto *Recontextualizar as ciências e a contação de histórias para os processos de ensino e de aprendizagem da educação básica à formação de professores a nível internacional*, também foram essenciais para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mostrando que é possível a parceria e contribuição entre universidade e escola. E também não mais importante da gestão da escola, que colabora na execução dos projetos, contribuindo com a aquisição dos materiais e incentivo tanto na formação como



profissional com corrobora os resultados positivos desta prática.

As atividades desenvolvidas, com inspiração na história dos *Sete camundongos cegos*, possibilitaram maior interação da turma, entre seus pares e entre, aluno e professor; participação ativa nas aulas; o hábito de ir à biblioteca toda a semana; a retirada de maior quantidade de livros na biblioteca; os alunos ficaram mais desinibidos para se apresentarem à frente dos colegas e outras pessoas; a disciplina da turma melhorou consideravelmente; a imaginação e os conteúdos ficaram mais leves e prazerosos, tornando a aprendizagem mais significativa para eles. Os momentos da hora do conto eram esperados pela maioria dos alunos, expectativa esta que continua no dia a dia da aula.

Essas novas mudanças, apto nessas estratégias de ensino e para que esta ação pudesse ser comprovada foi realizado este projeto de contação de histórias, buscando alcançar os objetivos de interação e de agir nos espaços da escola, para além da sala de aula, tais como usufruir mais a da biblioteca, inclusive envolvendo a comunidade escolar nas atividades, incentivar a leitura integrando mais os conteúdos e envolver esses alunos na construção da sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BALDI, ELIZABETH. **Escrita nas séries iniciais**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of story: teaching through storytelling**. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.

DAILEY, Sheila. **Tales as tools: the power of story in the classroom**. National Storytelling Association. Tennessee: National Storytelling Press, 1994.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HAHN, Cristiane. **Tangram, linguagem e emoção: Uma proposta para o ensino de alguns conceitos matemáticos**. 2011. 51f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINCATO, Marina Camargo. **A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino**. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2017.

PELLOWSKI, A. **The world of storytelling: a practical guide to the origins, development, and applications of storytelling**. New York: H. W. Wilson, 1991.

ROSSONI, Janaína Cé; FELICETTI, Vera Lucia. **A contação de histórias como**



ação educativa: reflexões sob o viés da teoria cognitiva da aprendizagem. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.9, n. 2, p.517-534, 2014.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3ª ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

YOUNG, Ed. **Sete camundongos cegos**. São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2011.



## “É TUDO O QUE A GENTE JÁ FAZ”: REFLEXÕES SOBRE A BNCC, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CRECHE E A PRÁTICA DOCENTE

Natalia Agnes de Araujo Almeida<sup>1</sup>  
Ivone Simão de Sá<sup>2</sup>  
Sandra Pereira Jordão<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

A educação infantil brasileira tem ocupado um cenário especial no espaço dos debates e formulações de políticas públicas que venham a garantir o direito ao acesso das crianças de até cinco anos a esta etapa. Em 2017 é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que assegura o direito de acesso a esta etapa e especifica e detalha como o trabalho pedagógico deve ser concebido na educação infantil. Definindo as crianças como seres reflexivos e ativos processo de aprendizagem, a BNCC enfatiza seis direitos de aprendizagem- conviver, brincar, participar explorar, expressar-se e conhecer-se. E ainda direciona que o arranjo curricular, que deve ser construído a partir de cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e nós; 2) corpo, gestos e movimento; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Incorporando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, que afirma que toda prática deve desenvolver-se através das brincadeiras e interações, a instituição de uma BNCC como documento orientador e normativo para a Educação Infantil requer que os professores desta etapa passem por um processo de formação continuada que enfoque no: Planejamento da ação docente e construção de uma prática concebida nos cinco campos de experiência determinados na BNCC de modo a garantir os seis direitos de aprendizagem. De maneira que, as metodologias

<sup>1</sup> SEMED- São Pedro da Aldeia. 1Pedagoga pela Unilasalle (RS) e especialista pela Fiocruz (RJ). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de São Pedro da Aldeia- RJ. Atualmente faz parte da Equipe de Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação do mesmo município, atuando com a formação de professores.

<sup>2</sup> SEMED- São Pedro da Aldeia. Professora Especialista da Rede Municipal de São Pedro da Aldeia. Atualmente é a Coordenadora da Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal do mesmo município.

<sup>3</sup> SEMED- São Pedro da Aldeia. Professora Especialista da Rede Municipal de São Pedro da Aldeia; e atualmente é integrante da Equipe de Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação do mesmo município.



embasem-se primordialmente nas brincadeiras e interações, dispostas nas DCNEI e agora reafirmadas na BNCC. Para que tais docentes, principalmente os de creche, compreendam a dinâmica da aprendizagem pela Pedagogia dos Campos de Experiências é preciso que os processos de formação continuada apoiem-se em metodologias lúdico-pedagógicas para que estes professores ressignifiquem suas concepções sobre aprendizagem e a especificidade da ação educativa com crianças de até três anos de idade.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, BNCC, Creche, Formação Continuada.

## INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico na educação brasileira: a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica. A ideia de uma base nacional comum para os currículos das escolas brasileiras já estava prevista em documentos legais como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o próprio Plano Nacional de Educação (2014).

Nesse estudo iremos nos debruçar mais especificamente ao impacto desse documento no contexto da educação infantil. No que se refere a essa etapa da educação básica o documento aprovado no final de 2017 traz uma série de inovações ao definir um conjunto de aprendizagens essenciais a todas as crianças de 0-5 anos. O documento inspirou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) ao definir os seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem: brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Para garantir esses direitos o currículo das escolas infantis deverá ser organizado em cinco campos de experiências: 1) o eu, o outro e nós; 2) corpo, gestos e movimento; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Chegado o momento de implementar esse documento é imprescindível a construção de um percurso formativo para professores e gestores. Conhecer, discutir e compreender o disposto na BNCC para então contextualizar a realidade local e desdobrar esse documento em práticas pedagógicas no cotidiano das escolas, pois “a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN.” (BRASIL, 2017, p.16.).



## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação da infância vem recebendo a cada dia mais atenção por parte da academia. Cada vez mais cedo, as crianças ingressam na escola e por vezes, acabam sendo submetidas a práticas escolarizantes que visam um fim; e não as especificidades de cada infância para desenvolver então práticas pedagógicas corroborativas em um processo integrado de ensino e aprendizagem. A ação diária compõe a prática pedagógica que dá a sensação de prática como algo maior, mais profundo e construído no cotidiano com as crianças. A ação pedagógica é viva e permanente. Ao entrar em uma sala de aula, o docente faz com que sua ação seja viva e com a sua experiência, esta vai se consolidando e se desenvolvendo.

Aquino (2015, p. 167), discorre sobre a importância das instituições educacionais na vida das crianças, como espaço de construção de ideias, ideais, lutas e formação cidadã:

A importância está no fato de que estas se constituem, para muitas crianças, como um dos principais lugares de encontro com seus pares e de socialização, de produção de identidade.

Enquanto construção, a prática pedagógica deveria ser contextualizada, permanente e viva. Conforme assegura a LDB/96 e as DCNEI (2010) e agora instituída pela BNCC (2017) como direito das crianças da Educação Infantil. Ou seja, que toda a prática deveria estar embasada nas interações, que são movimentos de produção conhecimento; e pautadas pelas brincadeiras como a essência da natureza do ser criança, pertencente à infância. Sarmiento (2015, p. 81) afirma que o princípio da ação do educador da infância deve “partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica”. Neste sentido, entende-se que ouvir, analisar e compreender as práticas culturais através dos saberes e comportamentos das crianças, leva o educador a se redirecionar enquanto planejador da prática pedagógica.

Bujes (2001, p. 19) afirma que “a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo aquilo que é ensinado na educação infantil”. Neste sentido, pensa-se como a formação continuada pode influenciar na ressignificação das concepções docentes ao planejar a ação pedagógica. Neste momento, quais concepções norteiam o pensamento docente sobre BNCC, campos de experiência, especificidade no atendimento as crianças de creche e sobre os direitos de aprendizagem?



Os Campos de Experiências enquanto formato de organização curricular para a Educação Infantil, se consolida através de uma ação pedagógica que rompa com o paradigma conteudista e fragmentado de ensino e aprendizagem. Planejar, pensar e projetar a ação pedagógica dentro da proposta dos campos de experiência requer do professor um novo olhar sobre como conectar os conteúdos que pedagogicamente, não estão isolados ou pertencem exclusivamente a um campo; mas, sim que se imbricam e complementam-se em um processo que se sintetiza na vida real. Fochi (2015) afirma que no trabalho com campos de experiência o centro do projeto educativo é o fazer e o agir das crianças com experiências contínuas e participativas.

Nesta perspectiva a BNCC traz para a Educação Infantil uma proposta de planejamento participativo, requerendo ouvir o que as crianças tem a dizer sobre as suas vivências e motivações para que então, a Pedagogia dos Campos de Experiência se efetive. Romper com os paradigmas da fragmentação, de atividades que miram apenas o estético ou baseiam-se exclusivamente em datas comemorativas trabalhadas com atividades prontas e personagens repetidos, data após a data, empobrecem as experiências que as crianças podem ter. Deste modo, é necessário que os professores da Educação Infantil, entendam qual é o mecanismo de planejamento que dá vida ao campo de experiência na sala de aula. Uma vez que, o arranjo curricular por Campos de Experiência possui é um “(...) modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças (...)” (BARBOSA; RICHTER 2015, p. 192).

Algumas práticas, como organizar o planejamento exclusivamente por datas comemorativas e fantasiar as crianças em datas específicas entre outras, podem ser cotidianamente encontradas no dia a dia de algumas creches e pré-escolas. São práticas que vem perdurando-se por anos e ainda são concebidas como extremamente necessárias à vida das creches. Fantasiar e pintar as crianças em datas específicas pelo mero objetivo estético ou planejar propostas que trazem personagens prontos para pintar com cores previamente determinadas, sempre a destacar um autor ou algum elemento como constituinte característico de um mês ou data, não incita ou é modelo de planejamento pedagógico por Campos de Experiência. Projetar a ação pedagógica por tal metodologia requer contexto e conexão entre os conteúdos de modo a permitir a continuidade do estudo; permitindo as crianças reconhecer a conectividade entre o que se aprende e a vida real. E ainda, a perceber que os números, os sons, a literatura e a vida se conectam com as experiências da vida humana no contexto de vivências de todo o ser humano.



A organização curricular por campos de experiência e projeção da prática pedagógica requer que os professores analisem, reflitam e construam novos significados a partir daquilo que já aprenderam teoricamente; bem como, com a experiência acumulada com a docência em suas trajetórias profissionais. Barbosa e Richter (2015, p. 192) afirmam quê:

Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência *no* mundo e *com* o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos.

Tal citação refere-se à aprendizagem das crianças no nível da educação infantil. Mas, aqui usamos para enfatizar a importância que a formação continuada possui para a vida profissional do docente. Com a instituição da BNCC é necessário que os docentes entendam o que significa este documento para a Educação Brasileira. Porque este não é currículo e assim a necessidade da participação da comunidade escolar e docente, nos movimentos de construção de currículos que as redes e sistemas de ensino promoverão. Para que assim, as especificidades regionais e contextuais sejam contempladas junto com a missão e os objetivos que os sistemas e redes possuem. De tal forma, a importância do professor da educação infantil entender e compreender o que é um currículo organizado por campos de experiências e como este precisará rever suas concepções acerca de conceitos como infância e aprendizagem; especificidades da educação e infantil e metodologias pedagógicas para que a dinâmica do Campo de Experiência entre em ação.

Conforme Barbosa e Richter (2015) não há idade que determina o que um sujeito já aprendeu ou possui como conhecimento. Mas, sim como as vivências que continuamente tem vivido vão modelando e reformulando sua trajetória no mundo, nas diversas posições sociais que ocupa. Esta evidência nos leva a pensar na importância da formação continuada para a profissionalidade de qualquer professor, sobretudo da educação infantil. Independente do tempo que possui de carreira, da idade, da certificação acadêmica ou ainda das experiências como, a formação continuada se torna a essência para que a prática pedagógica diária tenha vida.

Cabe, então, aos professores se indagarem acerca de que experiências poderão ser significativas para as “suas” crianças, naquele específico momento das trajetórias que elas individualmente e como grupo estão vivendo. (BARBOSA; FOCHI, 2016, p. 17)



E neste momento, com toda a reformulação curricular e do arranjo instituído pela BNCC a formação continuada entorno destas questões deve ocupar a centralidade das propostas efetivadas pelas equipes das secretarias e dos sistemas de ensino. É na formação continuada que os professores começarão a se questionar como funciona um campo de experiência; e como passarão a planejar a sua ação, de modo a garantir que os direitos de aprendizagem e a dinâmica dos campos de experiência imbriquem-se com os conteúdos.

## **METODOLOGIA**

Em um movimento de pensar, refletir e analisar a ação e a prática pedagógica pretende-se entender como podem se constituir as práticas para as crianças que frequentam as creches municipais de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. Em um movimento de pesquisa e ação, junto ao grupo de docentes de creches participantes da formação continuada estabeleceram-se diálogos reflexivos sobre o fazer docente, educativo e pedagógico dentro da proposta da BNCC que une: Campos de Experiência, direitos de aprendizagem e as interações e brincadeiras como pontos primordiais para efetivação da prática. Nestes espaços de reflexão dentro dos momentos de formação continuada, o alvo é que se estabeleçam reflexões sobre a construção e a ressignificação da prática pedagógica com as crianças atendidas no âmbito das creches municipais.

Através de tais reflexões, entende-se que a prática pode ser ressignificada e como produto deste pensar sobre a própria ação, esta pode ser reconstruída de modo a contemplar as especificidades da pedagogia dos campos de experiência e da especificidade do atendimento e educação das crianças de até três anos de idade. Desta forma, unindo a teoria acerca da prática pedagógica e da educação em creche, junto ao estudo sobre os documentos normativos para a Educação Infantil Brasileira, como BNCC, DCNEI e a LDB/1996 construímos um movimento de análise, ponderação e crítica de práxis educativa.

Partindo dos pressupostos teóricos elencados acima, trouxeram-se para os momentos de aprendizagem docentes metodologias e ferramentas pedagógicas que tais professores podem integrar aos seus planejamentos. Integrando os conteúdos expressos no currículo municipal da educação infantil já formatado no modelo dos cinco campos de experiência junto aos direitos de aprendizagem, frisamos que este currículo foi construído com as contribuições dos professores de cada nível da educação infantil entre 2016 e 2017. Têm-se utilizado estratégias que possibilitem aos docentes vivenciarem a realização de propostas pedagógicas



usufruindo de tais meios ancorados no currículo. Escolhem-se assim, estratégias metodológicas de cunho lúdico e pedagógico que estejam ao alcance e disponibilidade do professor para construir, adquirir ou adequá-las para a faixa etária em que atuam. Entre estas estão os livros do PNBE<sup>4</sup> para a Educação Infantil, jogos e músicas que possibilitam explorar os movimentos, os gestos e a imaginação; bem como, atividades coletivas e individuais recreativas e artísticas que estimulem o desenvolvimento da motricidade fina e ampla e ainda técnicas artísticas de pintura.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A proposta de formação continuada apresentada nesse resumo tem como foco de estudo a BNCC e está acontecendo em uma cidade da Região dos Lagos do Rio de Janeiro e

idealizada pela Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Participam cerca de sessenta professores que atuam nas creches públicas do município. Os encontros de formação ocorrem mensalmente.

Buscando o aprimoramento da prática pedagógica nas creches públicas, os encontros de formação continuada vêm colocando os campos de experiência nas pautas de discussão entre os professores. “O que é Pedagógico e o que não é” no existir, pensar e agir da escola? (FERREIRA, 2008, p. 178). A formação continuada de professores deve contemplar as demandas de cada contexto e potencializar a qualidade da ação pedagógica.

Foto 1 – Dinâmica para construção de um cesto dos tesouros. (agosto de 2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

A frase evidenciada no título deste resumo foi extraída da fala de uma professora participante do curso, quando disse: “É tudo o que a gente já faz.”. Essa

---

<sup>4</sup> Programa Nacional Biblioteca da Escola.



frase mobilizou reflexões: Será que o fazer das crianças têm sido o centro do planejamento docente? Ou elas ainda são levadas a executar tarefas que regulam seus corpos tanto como restringem suas possibilidades de criar e imaginar?

A partir da escuta da reflexão apresentada pela professora o planejamento da formação ganhou novos rumos. Além de estudar a BNCC e suas implicações nas práticas com os bebês (0-18 meses) e crianças bem pequenas (1ano e 17 meses a 3 anos e 11 meses) integramos na formação de professores o desenvolvimento de atividades práticas envolvendo os direitos de aprendizagem e os diferentes campos de experiência.

Foto 2 – Propostas de circuitos para trabalhar movimento e consciência corporal. (agosto de 2018)



Fonte: Arquivo Pessoal

Os encontros seguintes debruçaram-se sobre o estudo da especificidade da ação docente. Para embasar este discurso refletiu-se sobre como planejar assegurando que os objetivos elencados no planejamento diário estivessem conectados às competências gerais explicitadas pela Base, aos direitos de aprendizagem e ao trabalho desenvolvido a partir dos campos de experiência. Assim como Barbosa e Richter (2015) entendemos que isso é imprescindível para que se garanta a especificidade na concepção de escola para a Educação Infantil.

Foto 3 – Construção de um carneirinho a partir da leitura do livro “Pipoca, um carneirinho e um tambor” de Gabriela Hetzel. (agosto de 2018)



Fonte: Arquivo pessoal



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

Pensando na construção de propostas em que os professores vivenciassem na formação, propomos atividades que se constituem em culturas locais, tais como a pesca artesanal, danças, músicas e festas “da roça”. Demonstrando assim, como a cultura local pode ser valorizada, encontrando-se com os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem apresentados na BNCC.

Assim, foi possível:

[...] refletir sobre propostas pedagógicas que tenham centralidade na criança pequena e nas suas especificidades e de procurar alternativas para superar práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço; ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas. (FINCO, 2015, p. 236).

A proposta curricular para a Educação Infantil apresentada na BNCC objetiva que se criem condições para que as crianças aprendam e desempenhem “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”. (BRASIL, 2017, p.35). A proposta da formação continuada aqui apresentada foi planejada através de estratégias pedagógicas que permitissem ao professor vivenciar a atividade de forma linear e contínua com metodologias que possam ser adequadas e planejadas para a turma em que atuam. Os recursos lúdicos e pedagógicos que se selecionaram para as vivências docentes foram pensadas e buscadas em fontes que permitissem ao professor encontrar no seu dia a dia da; e produzir com os materiais e recursos disponíveis na escola, sempre frisando que no centro do processo educativo está a criança com as experiências e saberes que possui (BARBOSA; FOCHI 2016, p.17).

Foto 4 – Dança coletiva para trabalhar movimentos e coordenação ampla. (junho de 2018)



Fonte: Arquivo pessoal



Após este primeiro entendimento, passamos a trabalhar forma contínua para que o professor percebesse que sempre a criança com seus conhecimentos prévios vêm em primeiro lugar ao se projetar a ação pedagógica. E que em segundo lugar, dá-se lugar as políticas e as instituições (BARBOSA; FOCHI; CRUZ; OLIVEIRA 2016. p. 17). Pois, assim será possível garantir aos meninos e meninas a articulação de seus saberes com o legado quer cultural, ambiental, científico ou tecnológico dos quais têm o direito de se apropriar (BARBOSA; FOCHI; CRUZ; OLIVEIRA 2016, p.17) a partir da projeção da prática pedagógica construída pelos Campos de Experiências.

Foto 5 – Pescaria usando diversos instrumentos. (junho de 2018)



Fonte: Arquivo Pessoal

Foto 6 – Quebra-cabeça do tema gerador do encontro: BNCC (abril de 2018)



Fonte: Arquivo Pessoal

Entretanto, apenas planejar vivências lúdicas e pedagógicas são estratégias para o planejamento de encontros de formação continuada acerca da BNCC e das proposições para a Educação Infantil. Atrelado a tais estratégias, a cada encontro propõem-se o estudo sistemático, ora individual, ora coletivo ou ainda através da técnica da leitura compartilhada, de artigos, capítulos de livros e do documento da BNCC que circundam ao redor da temática dos encontros. Tais momentos de



estudo são propostos para que a teoria se encontre com a prática; embasando e produzindo novos significados sobre uma ação pedagógica que é pensada e projetada em conjunto com aportes teóricos e com a concepção de infância e realidade de atuação. Aliando as estratégias e as leituras, os docentes também produzem escritos, resumos, sínteses e reflexões que unem a teoria e a prática vivida na formação, em um movimento de encontro entre estudos e ação docente, contexto e teoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos a ideia de uma formação de professores construída a partir da escuta das demandas dos grupos de professores das creches da rede municipal. Além de estudar a BNCC, os participantes articularam os desafios apresentados a partir dos campos de experiência ao contexto local que coletivamente vivenciaram junto de experiências e práticas de aprendizagem em diferentes campos de aprendizagem. Corazza (2016, p. 136) indaga se a implementação da Base seria momento do magistério “retomar, verter e reverter às lutas que somente a nós competem, nos campos do currículo e da didática, para assegurar a cada professor o caráter autoral de sua profissão e a liberdade criadora de suas palavras livres?”

No percurso dessa formação, ainda em desenvolvimento, os professores das creches estão sendo instigados a conhecer e a promover os direitos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano das escolas públicas de educação infantil.

Acreditamos que tais experiências podem influenciar positivamente a ação dos professores junto a seu grupo de crianças no cotidiano das escolas. Nosso desafio, como equipe pedagógica não se restringe a garantir momentos de estudos sobre a BNCC, mas em transformar esses desafios em práticas pedagógicas - sem perder de vista ‘quem são as nossas crianças’ e qual é a nossa cultura.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Lígia Leão de. Educação Infantil em tempo integral: Infância, direitos e políticas de educação infantil, in: ARAUJO, Vânia Carvalho de. (Org); **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES. 2015. 159 a 179 p

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Ministério da Educação 2017. 470 p. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-)



anexo- texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 >Acesso em: 01 jul 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília 36 p. MEC, SEB, 2010. Disponível em: < [ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf](http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf) > Acesso em: 17 ago 2018

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. Disponível em: <[www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf)> Acesso em: 17 ago 2018

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim.** Educação: Revista Quadrimestral. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s135-s144, dez. 2016. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591/15430)> Acesso em: 29 jun 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil?** Debates em Educação. v. 8, n. 16 (2016).

Disponível: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>  
Acesso em: 01 jul 2018

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: Uma possibilidade para interrogar o currículo, in: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lucia Goulart de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015.185-198 p. Disponível em: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879) Acesso em: 28 jun 2018

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero? in: CRAIDY, Carmem Maria and KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre. Editora: Artmed. Ano: 2001. 13- 22 p.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf).> Acesso em: 01 jul 2018

FINCO, Daniela. Campos de Experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância, in: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lucia Goulart de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015.276 p. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879)> Acesso em: 28 jun 2018



FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência, in: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. FARIA, Ana Lucia Goulart de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015.276 p. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62879)> Acesso em: 28 jun 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança, in: ARAUJO, Vânia Carvalho de. (Org); **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. 59 a 87 p.



# EDUCAÇÃO 4.0 DIFERENCIADA UM NOVO PARADIGMA PARA AS ESCOLAS BRASILEIRAS

Paulo César Monteiro Cabrita<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 6:** Temas emergentes da Educação Básica e da Educação Superior

Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

Vive-se hoje a Quarta Revolução Industrial em um mercado de trabalho altamente competitivo, inovador, onde postos de trabalhos desaparecerão e outros tipos de afazeres inimagináveis estão por vir, a fim de satisfazer às necessidades da sociedade do conhecimento. O modelo de educação vivenciado no Brasil não está atendendo ao público em geral, nem mesmo às demandas de mercado, nem à cultura e aos valores nacionais. Neste artigo propõe-se novos paradigmas educacionais para um Brasil pujante, onde haja igualdade de oportunidade a todos baseada na meritocracia. Sugere-se modelos de trabalho de escolas de sucesso, que têm trazido resultados satisfatórios aos alunos, às famílias e à escola em um primeiro momento. Uma das conclusões a que se pode chegar ao final deste artigo é que a sociedade brasileira precisa mudar. Acredita-se que o primeiro passo pode ser atingido por intermédio da conscientização do público e dos futuros eleitores. É necessário redirecionar a educação de forma a tornar nosso jovem mais competitivo ao mercado de trabalho, não só do ponto de vista tecnológico mas também um pouco mais conectado aos problemas intrínsecos à sociedade brasileira. Possibilitar aos alunos adquirirem competências adicionais valorizadas na atualidade em todas as empresas comprometidas com o Brasil e com a sustentabilidade do planeta. Esta transformação de modelos, de modos de operação, de administrar o conhecimento, levará pelo menos duas gerações, e tem de começar, o mais rápido possível, pela educação transformadora, sob pena do povo brasileiro se tornar colonizável em menos de vinte e cinco anos. O presente artigo está estruturado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Referencial Teórico; 3. Metodologia; 4. Discussões; 5. Considerações finais. Para que o objetivo deste estudo fosse alcançado, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, por meio da qual se fundamentou e criou-se a base teórica do estudo.

**Palavras-chaves:** Brasil, Tecnologia, Educação, Transformadora.



<sup>1</sup> Doutor em Ciências Militares, Engenheiro Civil. Revisor em língua portuguesa pela BIBLIEX Editora. Diretor do Colégio Militar de Porto Alegre (2003-04). Professor da UCB, UNILASALLE e IBMEC. E-mail: pcmcabrita@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

No final do século XVII, nascia na Inglaterra a Revolução Industrial. Esta sinaliza a passagem da manufatura para a era das máquinas industriais. Surgem naquela oportunidade o tear mecânico, a máquina a vapor e outras inovações. O mundo começa a sair do processo de produção artesanal e parte para a maquinofatura, em que as máquinas substituem a mão de obra humana nos processos simples de fabricação.

No século seguinte, inicia-se a Segunda Revolução Industrial e surgem os processos de produção em massa em que se destacam os empresários Henry Ford e Frederick Winslow Taylor. Naquele cenário produtivo, o colaborador deveria apenas se preocupar em desenvolver bem suas tarefas, e ao gerente industrial ou ao supervisor fabril cabia o domínio de todo o processo produtivo. A industrialização se expande pelo mundo, antigas corporações de ofício se transformam em indústrias, produtos e processos são padronizados, colaboradores precisam ter novas qualificações para se manterem no mercado de trabalho. Países do ocidente europeu, Japão, EUA e Canadá iniciam também seus processos de industrialização. Isto leva os mercados competitivos e já industrializados a buscarem novas fontes de matérias-primas, mão de obra mais bem qualificada, novos mercados consumidores.

Com os desafios do desenvolvimento econômico global, ocorre a Terceira Revolução Industrial no final do século XX. Surgem a tecnologia aeroespacial, a informática, a robótica, a biotecnologia e a microeletrônica, os cabos de fibra ótica, a nanotecnologia, dentre outros setores de alta tecnologia advindos do processo natural de aperfeiçoamento de produtos, tudo para atender aos anseios da nova sociedade industrial, principalmente após o advento da Segunda Guerra Mundial.

Expandem-se a indústria petrolífera e a automobilística, diminui-se o uso do carvão mineral, a eletricidade passa a ser de domínio da sociedade. A produção se torna customizada. Aprimoram-se os meios de comunicação. Surgem a televisão, o rádio, o cinema etc.

A educação nesse período ainda segue o modelo sistematizado de ensino massificado, padronizado, repetitivo, hierarquizado e disciplinado do final do século anterior.

Conectados à produção enxuta e flexível do modelo Toyota de produzir, aparecem as teorias econômicas neoliberais e a Globalização.

O mundo até então conservador, passa a ser mais customizado e flexibilizado.



Os funcionários são estimulados a desenvolverem projetos, a proporem soluções novas, empreendedoras, capazes de agregar valor ao negócio da empresa. Naquele contexto, surge a meritocracia de uma maneira mais transparente.

Na passagem para o século XXI, vários autores evidenciam a ideia da “Quarta Revolução Industrial”. Esta se baseia inicialmente na Internet, na cibernética e na inteligência artificial. Alguns autores defendem que o impacto dela sobre o mundo atual gerará transformações nunca vistas. Paralelamente a isto, os estudos relativos à neurociência, à engenharia genética, ao ciberespaço e à cultura digital se aprofundam tanto no meio acadêmico quanto no científico, e até no empresarial.

Surgem então necessidades de transformações no ensino a fim de atender às demandas desta nova revolução tecnológica e industrial, exigindo profissionais e alunos cotidianamente mais bem qualificados em todos os campos do saber, e de acordo com a especificidade de cada profissão e das instituições de ensino correspondentes.

Isso decorre da provável substituição futura da mão de obra humana pela máquina em algumas das atividades econômicas hoje conhecidas, seja utilizando-se da robótica, seja da inteligência artificial.

A inovação terá de ser a tônica da sociedade deste novo milênio.

Pode ser que o modelo conteudista inicial tenha de ser repensado, e não abolido, adaptando-o às novas competências socioemocionais, dentre elas a capacidade de trabalhar em grupo.

Em consequência, essa transformação será capaz de influenciar a forma de ensinar e educar pela inserção de tecnologias nesse processo ininterrupto de ensino-aprendizagem.

Verifica-se que a motivação daquele que aprende tem uma relação direta com as novas tecnologias, o que no passado seria inimaginável, pois não havia um diálogo entre o docente e o aluno. Contudo se observa que existe no dia a dia uma clara permuta de informações no ambiente escolar e principalmente em sala de aula.

No entanto, paralelamente a essa gama de inovações de toda ordem, verifica-se que valores como respeito, disciplina, ordem, família, foco no objetivo de uma geração vencedora, vida em grupo, pátria, superação, sociedade organizada de forma perene estão se deteriorando a cada ano.

Este compêndio visa propor sugestões a todos os envolvidos na educação brasileira em todos os níveis, para que a educação tecnológica seja contígua aos



valores de uma sociedade em que a ordem e progresso sejam basilares e o aprendizado seja potencializado ao máximo em longo prazo, tudo com o fulcro de se ter um País economicamente forte, de gente forte, vencedora, patriota e muito bem organizada socialmente.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### O modelo de ensino

Existe há muito tempo uma defasagem entre a necessidade de mercado e a formação profissional ou básica do estudante ou aprendiz.

A simples tradição de se passar conteúdo ao aluno de forma conceitual, mesmo atendendo às necessidades de políticas públicas, não pode ser o viés da educação de uma nova civilização tecnológica do século XXI, onde a prática deve prevalecer sobre a teoria, mormente nas atividades econômicas consideradas relevantes ao País.

Conforme retrata Matheus Prado<sup>2</sup> (2012):

Na sala de hoje, como na de 25 anos atrás, ainda há um professor à frente e um monte de alunos, em fileiras ou bagunçando. O professor 'ditando' um conteúdo que alguém, por algum motivo distante do pedagógico, provavelmente para vender mais livros e apostilas, acha que é importante.

Acredita-se que o modelo de escola atual tenha sido criado na primeira Revolução Industrial, um modelo fordista de produção destinado a dar conta da sociedade daquela época. Contudo, a sociedade mudou, e a escola continua reproduzindo aparentemente este mesmo modelo de ensino de produção em massa, desalinhado com a demanda das empresas públicas ou privadas em que a eficiência, a pluralidade de conhecimentos, alinhado com tecnologia e capacidade de decidir em situações favoráveis em curto espaço de tempo são competências básicas àquele que deseja ser um diferencial competitivo em um mercado extremamente adverso, mutante e desigual.

No passado, trabalhar a memorização de fórmulas, datas e acontecimentos e o acúmulo de conhecimentos eram mais que suficientes na partida para o mercado de trabalho. O conhecimento era escasso e o acesso a uma boa

---

<sup>2</sup> Mateus Prado – mateusprado@usp.br – cursou Sociologia e Políticas Públicas na USP. É presidente nacional do Instituto Henfil e autor de livros didáticos. Presta assessoria ao Enem.



qualidade de ensino não era tão disponível a todos.

Na Era Digital, outras necessidades se sobrepuseram à realidade anterior.

Competências tais como criar soluções para antigos problemas, gerenciar conflitos, ser capaz de compartilhar ideias e ideais, desempenhar um trabalho em grupo e em prol do coletivo, todas são demandas de uma sociedade em pleno estado evolutivo.

Estamos em um momento nas organizações no qual a competição tem de dar lugar à parceria, haja vista que a aprendizagem não se faz mais de modo individualizado: a interação é a maior arma para a melhoria do aprendizado e do clima organizacional.

Diante dessas complexas mudanças, há que se repensar o atual modelo de educação. O professor, que na escola tradicional foi o centro do processo ensino-aprendizagem, deixou de ser protagonista para realizar na atualidade o papel de tutor, de *coach* do aluno, de orientador da forma de aprender, mais provocativa, indutiva de um processo ainda inacabado, de treinador de competências natas ou a serem desenvolvidas em longo prazo. Tornou-se aquele que supervisiona o percurso a ser traçado pelo aluno em sua aprendizagem. No Construtivismo, no período da Terceira Revolução Industrial, o aluno assumia a posição do centro do referido processo e protagonista. Na Educação 4.0, o conhecimento é quem está no centro do processo ensino-aprendizagem. Tanto alunos quanto professores criam e ampliam suas comunidades de aprendizagem, acessando o conhecimento e desenvolvendo suas habilidades de forma autônoma, crítica, administrando e integrando as diversas informações, processando-as simultaneamente.

Assim como a sociedade é líquida, segundo BAUMAN (2001), com a fluidez da permanente transformação, “derretida” e “condensada” apresentando novas possibilidades a todo momento, o conhecimento também é fluido, com novos parâmetros que desconstruem paradigmas, e conduzem a uma revolução, em todos os campos, na qual a sociedade contemporânea é a grande protagonista. Esta convergência de ideias possibilita uma mudança significativa que se consolida como um amálgama deste novo tempo, no qual o que é novidade hoje não será mais o novo amanhã.

O conhecimento também é fluido, mutante, haja vista que a pesquisa e o desenvolvimento de processos e novos saberes são extremamente rápidos. Não há tempo para se perder com aquilo que não agrega valor ao negócio, ao produto, ao mercado. Uma descoberta anula a outra em espaços de tempo cada vez mais curtos, moldando e reconstruindo os padrões impostos pela sociedade, customizando tudo.



Hoje se verifica que o mundo é tudo e todos juntos e misturados. Não seria aconselhável à escola, de maneira geral, priorizar somente conteúdos, porque eles irão se liquefazer em menos de uma década. Torna-se, portanto, imprescindível desenvolver nos alunos habilidades e competências para responderem às mudanças, cada vez mais velozes dessa sociedade fluida, dinâmica.

## A educação 4.0

A Educação 4.0 tende, desta maneira, a responder, nas melhores condições, às necessidades da Indústria 4.0, incorporando o que se tem de mais inovador na tecnologia, a fim de dinamizar a “sala de aula”, seja ela virtual, seja em um espaço físico.

A revolução tecnológica nos trouxe mais do que esperávamos em tão pouco tempo. Há trinta anos aproximadamente, os filmes e desenhos futuristas lançavam telefones capazes de mostrar imagens em tempo real da pessoa com quem se estava falando, veículos que se deslocavam à baixa altura como pequenas naves que transportavam uma ou duas pessoas, robôs com Inteligência artificial que se comunicavam, espaçonaves com capacidade de trafegar por outros planetas, galáxias etc. Tudo isso parecia estar demasiado distante de nossa realidade, contudo chegou muito antes do imaginado. Na atualidade, faz-se videoconferências pelo *smartphone* de qualquer lugar do mundo conectado. O que parecia impossível, torna-se cotidiano: as teleconferências, a leitura de algoritmos, a criptografia, a enorme quantidade de dados armazenados, as redes sociais, as sondas espaciais que trafegam pelo sistema solar, satélites, drones, carros sem barulho (elétricos) e não poluentes etc.

O modelo de aprendizagem na educação 4.0 é o “aprender fazendo”, é o movimento *maker*, que significa: “Faça você mesmo”. Este modelo demonstra que cada um pode ser o próprio produtor de conteúdo, bastando apenas realizar pesquisas virtuais ou tradicionais.

Neste caso, avulta de importância de a escola priorizar espaços para experimentos, de protagonismo, por meio de ambientes integradores.

A preocupação quanto à substituição da mão de obra humana pela inteligência artificial, de certo que apenas em algumas profissões, tornou-se uma realidade ao homem moderno. Contudo, todos sabem que nada permanece e tudo se transforma, e a sociedade encontrará novos caminhos, outras formas de trabalho humano surgirão para atender às novas exigências de mercado, mas isso



também já ocorreu durante as revoluções industriais anteriores.

Em consequência, o aluno 4.0 precisa ser adequadamente preparado a fim de adaptar-se às mudanças constantes em todos os cenários da vida moderna. Com esse intuito, é necessário formar profissionais de qualidade tanto do ponto de vista técnico quanto socioemocional. Há de se priorizar, conseqüentemente, conteúdos relevantes à gestão do conhecimento, com o propósito de formar cidadãos mais bem preparados para o mercado de trabalho e para a vida em comunidade. É fundamental, portanto, que o aprendizado seja coletivo, personalizando a aprendizagem e desenvolvendo habilidades cada vez mais digitais e autônomas, a fim de responder às demandas sociais.

As transformações tecnológicas que ocorrem, cada vez mais rápidas e avançadas, demandam modificações nos sistemas de ensino no mundo todo. O modelo conteudista atual perde espaço paulatinamente para uma educação que visa novas competências, dentre elas a capacidade de trabalhar em grupo. A sala de aula contemporânea tende a ser mais ativa, colaborativa e participativa. O professor de hoje não é um simples transmissor de informações, porém um mediador que apresenta problemas que sejam o mais próximo possível da realidade e orienta suas turmas a resolvê-los de maneira adequada ao mundo globalizado e de acordo com a conjuntura do País.

Entende-se que as tecnologias estão inseridas em um contexto histórico, político, econômico, militar, social e cultural, perpassando por todas as expressões do Poder Nacional. Entretanto, não se deve encarar as inovações tecnológicas apenas como ferramentas ou linguagens; ao contrário, deve-se evitar o determinismo tecnológico e seu caráter meramente instrumental.

Ressalta-se que:

A perspectiva de interação entre ciência, tecnologia e trabalho que dá base para a concepção relacional da tecnologia situa a tecnologia no conjunto das demais relações sociais e a compreende em suas múltiplas dimensões, considerando a diversidade dos contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos em que são desenvolvidas e apropriadas às diversas tecnologias (FILHO; QUELUZ, 2005. p. 27).

Pensar em Educação 4.0 exige que se prepare os aprendizes para novas mídias, sistemas inteligentes, enorme oferta de dados (*Big Data*) disponibilizados diuturnamente, para a competitividade. Perante tal objetivo, é necessário ao aluno “aprender fazendo”. O mercado de trabalho demanda proatividade de seus participantes. A economia está imersa no empreendedorismo. Portanto, criar ambientes interativos, integradores, é um bom começo para se atingir uma sala de



aula mais digitalizada, empática, interdisciplinar. Disponíveis aos professores estão o arcabouço das metodologias ativas, as quais fornecem um adequado recurso pedagógico para estimular a autonomia dos alunos. Em consequência, compreende-se que a entrada de novas tecnologias nas salas de aula implica uma reforma curricular.

Segundo OLIVEIRA (1999, p.151):

[...].

Essa concepção implica entender que tecnologia inclui não apenas produtos, tais como equipamentos computacionais, programas televisivos, *software*, mas, também, processos, tais como, no caso da área da educação, as formas de organização curricular no ensino modular ou no ensino à distância.

[...].

## O modelo de acesso

O modelo de acesso ao ensino ainda vigente nas escolas federais, estaduais e municipais precisa voltar a ser meritocrático. Nos tempos anteriores, o aluno prestava um concurso público para ingressar em qualquer uma das fases do ensino, quer fosse no fundamental, médio, quer no ensino superior. Era uma seleção de caráter universalista, em que os mais bem preparados seriam os vencedores, obrigando os demais a também se aperfeiçoarem em seus estudos, caso quisessem um espaço naquele mercado de trabalho que ainda não era tão competitivo como o da atualidade.

Havia o concurso para o ginásio, para o ensino científico e para a universidade, com igualdade de condições a todos. Apenas a meritocracia era prevalente.

A sociedade, de maneira geral, entende a ideia básica de que bolsas de estudos e qualquer desoneração fiscal, tributária, deva seguir o critério da necessidade premente tanto ao Estado quanto ao cidadão, porém concomitantemente ao preavalecimento das prioridades de política públicas e da meritocracia. Desta forma, aquele que, embora tenha se colocado em primeiro lugar em um concurso, isto não implicaria que ele não fosse compelido a pagar uma mensalidade, mesmo em escolas federais, estaduais ou municipais. Nesse caso, o estudante mais abastado, possuidor de melhores condições financeiras ou familiares, proporcionaria o subsídio econômico ao bolsista. Porém, este também teria de pagar uma mensalidade mínima a fim de subsidiar um Fundo para a Educação, paralelamente a ter de manter um desempenho compatível à benesse



proporcionada pelo Estado neoliberal.

## METODOLOGIA

Ao ser elaborado um projeto de pesquisa, deve-se informar o fato inicial ou suposição teórica sobre os quais o pesquisador precisa para fundamentar sua interpretação. Desta forma, Lakatos e Marconi (2003, p. 224) afirmam que:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

O objetivo da ciência e de qualquer estudo científico é o de se chegar pelo menos à efetividade dos fatos. Para tal, precisa-se de um método a ser empregado.

Segundo Gil (2008, p. 27): “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

A metodologia é a ferramenta que orienta o caminho da pesquisa. O projeto de pesquisa, segundo Vergara (2010, p. 6), é “uma carta de intenções” que deve apresentar claramente o problema, o referencial e finalmente a metodologia a ser utilizada. Portanto, a pesquisa é um sequência de etapas estipuladas.

O presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória, do tipo bibliográfica, por ser um estudo que se baseou em fontes secundárias de dados, onde foram analisados livros, revistas, artigos e sites especializados, ou seja, acessível ao público em geral, com o propósito de se obter maior profundidade de conhecimento sobre o tema, servindo de sustentação para a elaboração da análise. “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema” (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 158).

Quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, não havendo a necessidade de análises estatísticas para o entendimento dos materiais coletados, baseando-se em leitura exploratória e exclusiva de material aderente à pesquisa, de forma a contribuir para análise e apresentação dos resultados atingidos. “Com efeito, nos estudos de caso, os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos”.



(GIL, 2002, p. 141).

Na pesquisa bibliográfica, é possível analisar de maneira geral os problemas enfrentados pela educação em sala de aula e como se pode obter uma possível solução para aprimorar-se o ensino no Brasil visando ao novo mercado de trabalho global.

## DISCUSSÕES: OS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Diante do que já foi exposto, surgem algumas indagações sugestivas a algumas reflexões iniciais:

Qual seria a estratégia a ser seguida para se conseguir essa mudança inovadora na forma de conduzir a gestão da educação, proporcionando jovens mais promissores a conquistas relevantes no cenário globalizado?

Como agir na era da propalada Quarta Revolução Industrial, em que as demandas são modificadas na mesma velocidade de um clique em seu *smartphone* ou de uma postagem na mídia?

A geração hoje do mercado de trabalho é a Z, nascidos digitais a partir de 1990, segundo a maioria dos autores já consagrados, que permanece normalmente cerca de quatro anos em cada emprego. São inquietos por excelência, dotados de relativa instabilidade emocional, com dificuldades de se relacionar de maneira mais sólida, consistente, concentrada (FILLIPE, 2018).

Na verdade, o que se verifica é que a Educação 4.0 vem proporcionando mais autonomia ao aluno para que este seja responsável por sua aprendizagem.

O que a nova escola precisa saber, então, para aproveitar em melhores condições a transformação que a Revolução Industrial 4.0 traz para a sociedade do conhecimento?

Em tempos idos, as pessoas se reuniam em torno das mesas de convivas, para que a interação familiar fosse a melhor e maior possível: longas conversas, estórias e histórias faziam parte desse contexto. Hoje se tem a Internet como intermediadora de conversas distantes, em acessos frívolos ao Facebook e outras redes sociais, embora pessoas estejam face a face.

As salas de aulas eram repletas de alunos que vivenciavam sua infância ou adolescência, mas dentro do devido respeito ao professor, orientador ou quem quer que estivesse visitando o ambiente escolar ou com ele interagindo.

De acordo com os noticiários, verifica-se que o brasileiro de forma geral não se interessa por política, nem pelos assuntos econômicos, nem pelos problemas mundiais, e em alguma medida sobre os sociais. Contudo, empresas objetivam



garantias e prêmios do Estado.

Será que está sendo criada uma geração de pessoas desinteressadas na política, ausente do noticiário econômico, preocupada com benesses sociais ao invés de estudarem, trabalharem, produzirem, gerando mais empregos, constituírem suas próprias famílias?

Será que estamos construindo uma escola a partir de uma geração que considera normal o ato de “colar” e não valoriza o professor?

É esta sociedade que se quer para o Brasil no terceiro milênio?

Como mudar esta direção que a sociedade brasileira está construindo para as futuras gerações?

James Heckman<sup>3</sup>, que foi agraciado com o Prêmio Nobel de Economia do ano 2000, professor da Universidade de Chicago, fundamentando seus estudos em bases estatísticas, afirma que investimentos na educação de primeira infância (entre 0 e 6 anos) podem levar o Brasil a um diferencial competitivo no mercado de trabalho mundial, pois nesse período a criança está mais suscetível ao aprendizado e a estímulos positivos de toda ordem como: leitura, linguagem, disciplina, fé, limites de ação, atitudes, virtudes, higiene, poder de julgamento, autocontrole etc. Ela é uma verdadeira esponja maleável com um cérebro ávido por fazer novas sinapses e ainda portadora de curiosidade exacerbada. Afiança que: “Países que não investem na primeira infância apresentam índices de criminalidade mais elevados, maiores taxas de gravidez na adolescência e de evasão no ensino médio e níveis menores de produtividade no mercado de trabalho, o que é fatal”.

O Nobel de Economia ainda relata: “O país também deveria prestar atenção na qualidade dos professores: países como a Finlândia souberam valorizar a carreira docente — não apenas no salário, que fique claro — e colheram grandes resultados na educação desde cedo” (WEINBERG, 2017).

Prosseguindo com os possíveis debates, seria possível outras indagações:

Será que o Brasil está na direção certa quanto ao tipo de educação que estamos construindo nas últimas três décadas?

O Japão sempre mostrou ao mundo que sua cultura valoriza os idosos, a espiritualidade, o respeito ao próximo.

O fato é que, após ser arrasado na Segunda Guerra Mundial, o governo japonês investiu maciçamente em educação e tecnologia, o que redundou em



<sup>3</sup> James Joseph Heckman, aos 74 anos, é economista americano, estudioso da educação, professor na Universidade de Chicago e colaborador em outras instituições renomadas.

<sup>4</sup> Milagre econômico japonês. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

crescimento econômico avassalador entre os anos 1950 até 1990<sup>4</sup>. Seu povo continua sendo ordeiro, altamente tecnológico, com altos níveis de qualidade de vida e ainda é uma economia pujante.

Será que o diferencial competitivo japonês não está na educação de base? Verifica-se que o que aconteceu no Japão no século XX, pode ser verificado na

Europa no século XXI, onde alguns países centrais realizaram mudanças significativas em seus currículos (disciplinas como inovação, empreendedorismo entre outras foram inseridas) desde o século anterior, a fim de adaptar melhor a escola às demandas do mercado de trabalho, investindo em inovação tecnológica, redundando em altos índices de crescimento econômico. A Suécia é um exemplo de sucesso em *startups*. O país escandinavo rompeu com a educação tradicional e hoje possui em seu território grandes empresas de tecnologia, tais quais: Skype, Spotify, King (Candy Crush), Mojang (Minecraft) e Klarna (STARSE, 2017).

Outro exemplo já citado por James Heckman é a Finlândia. Naquele país, as escolas adotaram um sistema composto por aulas interdisciplinares, com conteúdo escolhidos pelos alunos e adequado ao cotidiano deles (GLOBO, 2017).

Para que se tenha uma ideia de indicadores de desempenho na educação, cito que, no Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa<sup>5</sup>, o Brasil ficou em 35º lugar, penúltimo, ficando à frente do México, em 2014. Os primeiros no *ranking* foram: Finlândia, Japão e Suécia (FUENTES, 2017).

Existem estudos do ponto de vista da neurociência, concomitantes à Quarta Revolução Industrial, que apresentam como ineficientes as aulas muito longas. Alguns pesquisadores defendem, de maneira cautelosa e gradual, aulas graduais intervaladas com discussões, vídeos, por algo que traga prazer ao aprendizado, focando em resolução de problemas concretos (MENÁRGUEZ, 2017).

O Brasil, país ainda considerado emergente, tem a possibilidade de, na Quarta Revolução Industrial, dar o salto tecnológico necessário a seu desenvolvimento e à maior geração de empregos para a população economicamente ativa. No entanto, isto será possível se houver a contrapartida de uma política pública de educação baseada em um programa de Estado, e não de governo. Esta política deve estar pautada em fomento de *startups*, investimentos em ambientes interativos, aperfeiçoamento do ensino público, formação de bons professores e em desenvolvimento de polos tecnológicos, como o de Campinas,

---

<sup>5</sup> O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.



São Paulo (CARON, 2017). Tudo isso ligado a uma gestão ética, eficiente e estratégica. Essa conjunção de fatores gerará, em médio prazo, mão de obra de alto desempenho e capaz de produzir produtos e serviços de alto valor agregado.

É sabido que para formar profissionais mais bem qualificados técnica e emocionalmente, há que se investir em uma melhor qualificação do professor.

Daquilo que já foi explicitado, retornam novas indagações:

Então, qual a gênese para a melhoria da formação profissional do brasileiro?

Será que o novo modelo de ensinar terá de abandonar completamente o modelo tradicional e partir integralmente para o novo modelo da Educação 4.0?

Um modelo de ensino público totalmente gratuito desde a pré-escola ao curso universitário estaria coerente com a realidade atual brasileira?

Isto seria viável em longo prazo? De que forma isto ocorreria?

Conclui-se parcialmente que o caminhar para um mundo cada vez mais competitivo, globalizado e tecnológico indica repensar o sistema educacional para atender à dinâmica do mercado altamente competitivo e tecnológico, mas que não deixa de ser um sistema educacional humano em sua essência.



## A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

### Escolas militares

Uma educação diferenciada, que contenha não só o estudo básico ao aluno, a fim de facilitar sua inserção no mercado de trabalho, lidar com equipamentos sofisticados, perigosos e de alta tecnologia; mas também valores de *compliance*, que ao mesmo tempo lhe possibilite lidar nas melhores condições com o medo, com as incertezas, que promova a autoestima e a capacidade de superação, é encontrada nas escolas de ensino militar.

Nestas escolas não são aceitas quaisquer possibilidades de “cola”.

Vigor, entusiasmo genuíno, impulsividade, crença em seus ideais e, sobretudo, o prazer de conquistar continuam a ser lugar comum entre jovens nestes estabelecimentos de ensino, entretanto lá são ensinados valores de disciplina, comprometimento com seu País, com uma sociedade onde regras de conduta devem ser seguidas por todos indistintamente, em que o respeito às leis e o amor ao próximo são virtudes basilares.

Durante o curso, além das pressões normais ao ensino – provas, aulas, presenças, afastamento de seus lares etc., os cadetes e os alunos das escolas de

formação de sargentos sofrem também pressões físicas e emocionais muito fortes, provocadas por seus professores (instrutores). Estes também são jovens de pouco mais de dez anos de formados em relação aos cadetes e futuros sargentos e, portanto, entusiastas, escolhidos entre os de melhor desempenho na carreira até aquele momento, normalmente brilhantes, os quais proporcionam a seus alunos e cadetes continuados exemplos de correção de atitudes, de ética e de firmeza de caráter, o que muito facilita a internalização desses valores em seus instruendos: futuros companheiros de profissão e de infortúnio se preciso for. O espírito de corpo (pertencimento à comunidade de irmãos em armas) é muito forte, sobrepujando na maior parte das vezes valores materiais, conforto físico, dificuldades de toda ordem, tudo em nome de uma causa maior em que se acredita e se luta, ou seja, um País melhor, uma sociedade mais justa e digna, onde o cidadão tenha orgulho de dizer: “Eu sou brasileiro!”.

Nelas, todos ingressam por mérito, mediante concurso, independente da camada social de origem, em que todos têm chances iguais, do filho do praça ao do general.

Ao se formarem, todos que conquistaram essa vitória individual e ao mesmo tempo coletiva, comemoram fervorosamente porque valorizam o suor do estudo, do trabalho, das intempéries físicas e emocionais, conseguem enxergar a oportunidade de um começo promissor em que todos terão a mesma chance de crescimento na carreira, na instituição, por seus próprios méritos. A autoestima e a autorrealização começam a despontar, aliadas a valores de inteligência emocional competitiva e de uma educação diferenciada para o mercado de trabalho.

## Colégios católicos

Nos colégios de religiosidade católica, existe também a preocupação de ensinar com o propósito de atender ao mercado de trabalho competitivo sem descuidar da evangelização e dos valores importantes à Igreja.

A tecnologia não é algo de temor, nem de substituição da empatia humana, mas deve ser algo acessório ao aprendizado, ferramenta de que se utiliza o estudante para melhor adquirir conhecimentos e entender a “pegada” do mundo globalizado, construindo uma vida no presente que seja capaz de construir um futuro melhor, de esperança.

Os professores também motivam aulas com canções, vídeos, corais, literaturas, com exposições, além dos conteúdos tradicionais e do esporte,



independentemente se o aluno seguirá ou não a carreira religiosa.

A diretora do Departamento de Admissão na King's University College, Ontário, Canadá, Tracy Cunningham, durante o *Fórum de Pastorais realizado no IV Congresso Nacional de Educação Católica*, em que palestrava sobre o tema *Valor da educação católica no século 21*, afirmou : “A missão da educação católica é desenvolver um senso de verdade e do que é bom; e essa missão é realizada através de uma rica jornada de muitas experiências” (ANEC, 2017).

Ainda destacou durante o evento: “É a nossa humanidade que será o melhor jeito de combater a automatização da vida, pois a nossa empatia é algo que os computadores sempre lutarão para simular”.

A preocupação com um ensino de qualidade, do valor agregado que este ensino leva à sociedade de consumo, é constante.

## Educação na Finlândia

O sistema finlandês de educação, em aproximadamente cinquenta anos, conseguiu dar a guinada tecnológica que aquele país precisava para que sua indústria tivesse um diferencial competitivo na era da globalização.

O segredo parece estar na educação continuada, interdisciplinar, prazerosa, objetiva, tecnológica, mas sem deixar de atender às necessidades socioemocionais de seus estudantes.

Houve investimentos de governança corporativa no sistema de educação, em que foram e são ensinados valores morais de uma sociedade classificada no ranking da corrupção em terceiro lugar (WALIN, 2013), no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 24º lugar (PNUD, 2014), com alunos se destacando nas primeiras posições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa<sup>6</sup>, posicionada em primeiro lugar no Índice de Educação Global em 2013 (PREVIDELLI, 2013).

Algumas ideias que deram certo naquele país e que podem ser pensadas pelo governo brasileiro para o sistema de ensino vigente são: implantar educação de qualidade no ensino público pelo menos no ensino fundamental e no médio; focar o ensino de acordo com a realidade de cada lugar, realizando-se as adaptações necessárias, contudo mantendo-se um núcleo básico de disciplinas; valorizar o



---

<sup>6</sup> Principal avaliação internacional de estudantes nas disciplinas de Leitura, Matemática e Ciências e a partir de 2009 – Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Ocorre de três em três anos em uma destas disciplinas.

professor, preparando-o para bem exercer seu importante papel na sociedade; aplicar com correção o dinheiro público destinado à Educação; permitir condições de acompanhamento dos estudos aos alunos com dificuldades de aprendizado; proporcionar requisitos mínimos de infraestrutura para o trabalho em sala de aula; fomentar a cultura; incentivar a aquisição de valores e virtudes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto neste compêndio, considera-se que a estratégia a ser seguida, para se construir uma possível reforma educacional, seria a de se investir em um modelo de ensino híbrido de acordo com a realidade do País, contendo as melhores experiências vivenciadas nos ensinos militar, católico, público e privado no Brasil, bem como aquelas ações dos países que conseguiram superar dificuldades ao longo dos últimos cinquenta anos e se despontaram tecnologicamente no mundo globalizado.

A decisão política precisa ser encetada já, pois não há mais tempo a se perder. Há que se pensar inclusive em parcerias público-privadas para atender à demanda local de mercado. Constância de propósitos e descentralização das ações, se possível em nível municipal.

Um sistema de educação em que seja possível incutir no aluno a necessidade do conhecimento, valores de uma sociedade livre, respeito ao próximo, às leis, desenvolvendo espírito de equipe, iniciativa, tenacidade, capacidade de superar obstáculos, entusiasmo, amor à pátria e à família etc. Enfim, um sistema educacional que proporcione educação de qualidade no Brasil, possibilitando maior empregabilidade, fomentando o crescimento econômico sustentável.

A tecnologia embarcada na Educação 4.0 é um instrumento para proporcionar ao aluno em sala de aula maior produtividade em seus estudos, maior facilidade de acesso ao conhecimento globalizado.

Conseguir uma boa educação pode ser, na maioria das vezes, um diferencial competitivo, facilitando a reinserção no mercado de trabalho nos tempos de crise e melhor remuneração nos tempos de crescimento econômico. Uma educação de qualidade pode gerar desenvolvimento sustentável ao País e boa qualidade de vida a seus cidadãos.

Muitas das habilidades necessárias ao mercado de trabalho baseiam-se no conhecimento adquirido nos bancos escolares. Entretanto, o que se quer na sociedade globalizada, mas também é uma luta constante em todos os países, é



que o cidadão, além de ser um especialista em sua profissão, seja ético, honesto, participativo, proativo, inovador e empreendedor.

Dessa forma, o Brasil terá uma educação 4.0 diferenciada, capaz de quebrar paradigmas e fazer a diferença na era da Globalização e do Neoliberalismo.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL. Valores da Escola Católica. Fórum de Pastoral. **Anais do IV CNEC da ANEC**. 2017.

Disponível em: <<http://anec.org.br/blog/2017/07/21/valores-da-escola-catolica-e-tema-do-forum-de-pastoral-realizado-junto-ao-iv-cnec-da-anec/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. G1. Globo.com. Educação. **Como a Finlândia, país referência em educação, está mudando a arquitetura de suas escolas**. 30 set. 2017.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/como-a-finlandia-pais-referencia-em-educacao-esta-mudando-a-arquitetura-de-suas-escolas.ghtml>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2014.

**Ranking IDH**. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Starse. **10 fatos mais impressionantes sobre a cena tech de Estocolmo, capital sueca**. 16 out. 2017. Disponível em https: <<https://conteudo.startse.com.br/empreendedores/redacao/10-fatos-mais-impressionantes-sobre-cena-tech-de-estocolmo-capital-sueca/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Wikipédia. Enciclopédia livre. **O milagre japonês**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre\\_econ%C3%B4mico\\_japon%C3%AAs](https://pt.wikipedia.org/wiki/Milagre_econ%C3%B4mico_japon%C3%AAs)>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CARON, Aline. **A educação 4.0 já é realidade!** 27 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.positivoteceduc.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

FILHO, Domingos L.L.; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.19-28, jan./jun. 2005.

FILIPPE, Marina. Uma nova geração começa a bater na porta das empresas. 2018. **Revista Exame**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/revista-exame/a-vez-da-geracao-z/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

FUENTES, André. Em ranking da educação com 36 países, Brasil fica em penúltimo. **Revista Veja**. 15 fev. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/>>



blog/impavido- colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MENÁRGUEZ, Ana Torres. Francisco Mora: “É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos”. **El País**. Madri. 22 fev. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225\\_284546.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. Tecnologias interativas e educação. **Revista Educação em debate** – Fortaleza – Ano 21, n. 37, p. 150-156, 1999.

PRADO, Matheus. **O mundo muda rápido, e a escola estacionou**. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/colunistas/mateusprado/o-mundo-muda-rapido-e-a-escola-estacionou/c1597753762829.html>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PREVIDELLI, Amanda. 10 lições da Finlândia para a educação brasileira. **Revista Exame**. 2013. 24 maio 2013. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/10-coisas-que-a-finlandia-pode-ensinar-ao-brasil/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WALIN, Claudia. Youtube. **A Educação na Finlândia**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9EOq6iBz7FU>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

WEINBERG, Monica. James Heckman e a importância da educação infantil. 2017. **Revista Veja**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.



# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA RUPTURA DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS

Alexsandro da Silva Rodrigues<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 6:** Temas Emergentes da Educação Básica e Superior  
Agência financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

O tema versa sobre a educação a distância e seus paradigmas. O objetivo consiste em analisar os conceitos de paradigmas educacionais e sua ligação com a educação a distância e a tecnologia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou os dados em uma revisão de literatura acerca do tema. Os resultados encontrados sinalizam que: a educação a distância, quebra os paradigmas tradicionais de ensino; a educação a distância colabora com o desenvolvimento da autonomia do aluno. A Educação a distância, portanto, rompe com paradigmas permitindo renovar e modernizar o processo de aprendizagem, tendo como ideal fazer com que os educadores aprimorem seus métodos de ensino proporcionando uma aprendizagem mais arrojada e inovadora. Além disso, aproxima-se das necessidades dos alunos de forma a atender suas limitações, formar o conjunto entre teoria e o contexto prático, diminuir as distancias entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, com intuito de potencializar a sua aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Autonomia do aluno, Educação a Distância, Paradigmas, Tecnologia.

## INTRODUÇÃO

A permanente transformação da humanidade e, com o auxílio das tecnologias de informação e comunicação que cada vez mais insere-se nos hábitos dos indivíduos e na cultura da sociedade, nos depara com constantes quebras de paradigmas que provoca importantes mudanças econômicas e sociais. No cotidiano, utilizamos essas tecnologias a todo o momento e nos instiga a conhecer e saber como melhor utiliza-las e aplica-las em diversos processos de desenvolvimento humano.



<sup>1</sup> Universidade La Salle. Graduado em Administração com habilitação hospitalar. Pós-graduado em Formação de Professores. Professor do curso técnico em Administração das Escolas e Faculdades QI. Coordenador Administrativo das Clínicas Unilasalle.

Um dos processos que podem ser citados é o de aprendizagem a distância, pois é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, e por isso, não obedece a limites de lugar, tempo, ocupação ou idade. A Educação a Distância também é tratada como uma estratégia educativa que utiliza a tecnologia como ferramenta, promovendo a “quebra” da barreira espaço/tempo e a democratização do acesso, onde qualquer pessoa independentemente de idade, ocupação tempo e lugar pode fazer uso dessa estratégia (ALVES; ZAMBALDE & FIGUEIREDO, 2004).

Essas tecnologias, cada vez mais presente em nosso dia-a-dia, tornam se um atrativo pelo fato de globalizar culturas, conhecimentos, informações e promover a interação entre pessoas sem limites de espaço e tempo. Por se tratar de uma mudança social, significa que envolve diretamente a educação que, também sofre modificações e aperfeiçoamentos fazendo com que possamos ter novos olhares para este cenário que tem grande importância no desenvolvimento de diversas sociedades.

Há outros aspectos da Educação a Distância que merecem destaque. O primeiro é que esta estratégia ou atividade de ensino coaduna com políticas que vem sendo implementadas no Brasil e no mundo que visam a universalização da educação. E um segundo aspecto é que a expansão e a popularização do aumento do computador vêm contribuindo para seu uso como ferramenta didático-pedagógica e por conseguinte, contribui para que a Educação a Distância atenda, cada vez mais, a um número maior de pessoas (COSTA; FARIA, 2008).

Ao encontro dessas ideias, a educação de superior a distância cresce no país em ritmo mais acelerado que a educação presencial. Os dados do último Censo da Educação Superior do ano de 2016, mostram que enquanto o ensino presencial teve um decréscimo de 4,07% nas matrículas do ano de 2016 em relação ao ano de 2015, o ensino a distância por sua vez teve expansão de 8,48% (INEP; DEED, 2016).

Entretanto, na percepção de Tokarnia (2018), o ensino superior a distância ainda não tem a confiança dos potenciais estudantes, pelo fato de duvidarem da qualidade da formação, por entenderem que o ensino a distância não tem a mesma valorização que o ensino presencial. Os estudantes também apontam desconforto em ter a maior parte das aulas pela internet, suspeitam que as instituições de ensino não oferecem suporte para tirar dúvidas na hora, além de acreditarem que a qualidade dessa modalidade não é bem avaliada no mercado de trabalho.

Neste contexto, o objetivo da pesquisa consiste em analisar os conceitos de paradigmas educacionais e sua ligação com a educação a distância e a tecnologia.



Trata-se de uma pesquisa qualitativa que buscou os dados em uma revisão de literatura acerca do tema. Serão apresentados os referenciais teórico que norteou a metodologia utilizada, seguido da apresentação da análise de dados, realizando um fechamento do estudo com as considerações finais e os referenciais que embasaram o estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Mudanças em todos os tipos de ambientes como, competitivo, tecnológico, econômico e social, levaram ao surgimento de novos conceitos e técnicas para as organizações e a sociedade. Essas inovações na teoria e na prática são chamadas de novos paradigmas. São considerados modelos ou padrões, que servem como marcos de referências, para explicar às pessoas como lidar com diferentes situações e ajudá-las nisso. Paradigmas são, principalmente: premissas, hipóteses, modelos e contextos (MAXIMIANO, 2008).

Como em muitos outros campos, os paradigmas mudam constantemente. As mudanças variam em termos de velocidade, permanência e magnitude. A revolução industrial provocou uma mudança de grande magnitude, em tempo relativamente curto, que mudou inúmeras características da sociedade atual (MAXIMIANO, 2008).

No início do século XXI, a Revolução Industrial continua evoluindo, fazendo a sociedade humana ingressar na era pós-industrial, caracterizada pela predominância das atividades de serviço em relação às agrícolas e industriais. Ao mesmo tempo, continua em marcha a Revolução Digital, que começou em meados do século XX e representou a complementação e substituição de certas atividades intelectuais por computadores. A globalização, a passagem para era pós-industrial e a Revolução Digital provocaram a mudança de muitas concepções tradicionais (MAXIMIANO, 2008).

A seguir, o quadro 1 apresenta um resumo das principais quebras de paradigmas da educação que ocorrem na passagem do terceiro milênio segundo, na concepção de Ramal (2012).



## Quadro 01 – Quebras de paradigmas da educação segundo e terceiro milênio

PARADIGMAS TRADICIONAIS	PARADIGMAS DO TERCEIRO MILÊNIO
Revolução industrial – substituição e potencialização do trabalho humano por máquinas.	Revolução digital – substituição e potencialização das funções humanas de decisão, comunicação e informação por computadores.
O professor é leitor, lente [do latim: lecionar]. Houve a época em que o professor apenas lia a matéria do dia, talvez até discorresse sobre um ou outro ponto, e marcava as avaliações sobre o assunto. Mesmo tendo evoluído em relação à tal prática, ainda vemos em nossa década aulas muito expositivas, em que o conteúdo é quase “lido” para os alunos.	O professor é orientador do estudo. Um novo perfil de professor é delineado: ele é aquele que orienta o processo de aprendizagem e, ao invés de pesquisar pelo aluno, ele o estimula a querer saber mais, desperta a sua curiosidade sobre as questões das diversas disciplinas e encontra formas de motivá-lo e de tornar o estudo uma tarefa cada vez mais interessante.
Sala de aula: ambiente de escuta e recepção, onde o ideal é que ninguém converse, todos fiquem atentos para saber repetir posteriormente o que o professor explicou.	Sala de aula: ambiente de cooperação e construção em que, embora se conheçam as individualidades, ninguém fica isolado e todos desejam partilhar o conhecimento.
Conteúdos curriculares fixos, numa estrutura rígida que não prevê brechas nem modificações.	Conteúdos curriculares atendem a uma estrutura flexível e aberta, em que cada aluno pode traçar os próprios caminhos.
Tecnologia: desvinculada do contexto. Um retroprojetor ou um projetor de slides são usados como instrumentos esporádicos para tornar determinado assunto mais agradável. As vezes o professor não sabe utilizá-lo e é comum que não funcionem, atrasando a aula e irritando a todos.	Tecnologia: está dentro do contexto, como meio, instrumento incorporado. A televisão, o computador e a conexão em rede passam a ser excelentes meios pelos quais diferentes conhecimentos chegam à sala de aula. O visual é atraente, e vem acompanhado de som. As possibilidades abertas são infinitas.
Tecnologia: ameaça para o homem. O professor teme ser substituído por um computador com o qual ele não pode competir. A escola tenta evitar uma sociedade em que os homens valham menos do que as máquinas, e a tecnologia passe a ser o centro do universo.	Tecnologia: compreendida como instrumento a serviço do homem. O professor utiliza a tecnologia como recurso para estimular a aprendizagem. A escola tenta formar uma sociedade em que o homem seja o centro e utilize a tecnologia a serviço do bem de todos.
Os recursos tecnológicos são manipulados pelo professor, que prepara anteriormente o que vai usar e comanda projeções de slides, apresentações de transparências.	Os recursos tecnológicos são manipulados pelo professor e pelos alunos; idealmente, cada um tem acesso ao computador e aluno e professor trocam ideias e conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Ramal (2012)

Neste cenário, modernidade significa um desafio em que se aponta para o futuro com suas novas propostas, onde a educação se faz presente não como antes, mas sim como a mediação nesse novo tempo. A utilização das tecnologias com sua dimensão interativa mostra que a educação tem de mudar para que o indivíduo não venha sofrer com lacunas que deixaram de ser preenchidas porque a educação só estava preocupada com um currículo rígido voltado para saberes e conhecimentos aprovados por um programa oficial (GRINSPUN, 2001).



## A Educação a Distância e as tendências tecnológicas

A tecnologia sempre interagiu com o homem. Desde os tempos mais remotos da história da humanidade. Constantemente o homem busca inovar e aperfeiçoar o seu trabalho através de novos instrumentos que facilitam seu modo de viver no mundo globalizado que o cerca. O uso das tecnologias, cada vez mais presente no cotidiano, cria novas relações, novos conhecimentos e novas maneiras de aprender e de pensar, que transforma o mundo numa grande aldeia globalizada e socializada (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2012).

O mundo atual vem caracterizando uma busca cada vez mais acelerada e competitiva na vida do cidadão, sobrecarregando-o de responsabilidades, prazos e compromissos, cuja demanda dificulta o acesso a escolas e cursos presenciais. A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado com sucessivas inovações, na aquisição de softwares e plataforma de gerenciamento que sustentam o crescimento e o desenvolvimento de cursos cada vez mais elaborados dentro da própria organização (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2012).

O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de cursos à distância veículos de informação e comunicação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa. A virtualização do ambiente de aprendizagem vem agregar a educação maiores probabilidades de um ensino dinâmico, rápido e objetivo entre seus participantes (LEVY APUD SILVA; ANDRADE; SILVA, 2012).

A importação de modelos pelos países periféricos é imprescindível para futuros acordos comerciais. Os países centrais pretendem exportar conhecimento escolar, como ocorre hoje com as patentes. Essa ofensiva, tem como meta concretizar um mercado educacional fundamentado na heteronomia cultural. Mas o pré-requisito é converter, no plano do imaginário social, a educação da esfera do direito para a esfera do mercado, por isso o uso de um léxico empresarial: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, empreendedorismo, produtividade, profissionalização por competências. Outro consenso construído nos últimos anos é o da obsolescência da produção do conhecimento criando outros valores não só no que tange ao comportamento das instituições em relação à pesquisa, mas definindo outras concepções pedagógicas que atingem a relação professor, aluno, conhecimento e formação (RODRIGUES, 2013).

O processo acelerado das mudanças tecnológicas, econômicas, políticas, organizacionais, têm sinalizado a necessidade de uma reestruturação da educação



no sentido de oferecer ao mercado novos perfis profissionais que atendam aos requisitos exigidos pelas empresas. A Educação à Distância (EaD) tem o objetivo de capacitar, aperfeiçoar e aprimorar o conhecimento dos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e reforçando nos mesmos as habilidades mais valorizadas nos processos seletivos e no ambiente profissional (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2012).

## Os paradigmas da educação no Brasil

Embora a todo o momento é veiculado pela mídia que, o país não possui educação de qualidade, nos deparamos com alguns paradigmas bem tradicionais que acabam contribuindo para essas concepções distorcidas tais como: a educação institucionalizada, o professor autoritário e as leis que engessavam a educação.

Seguindo a linha da educação institucionalizada segundo Saraiva (1996), a prática tem demonstrado a impossibilidade de êxito de abordagens limitadas fora do contexto da prática social, da educação como puro processo de transmissão e ensino, da educação como aprendizagem de conteúdos sem relação com a apropriação transformadora da realidade. Ou seja, é como colocar a educação dentro de um aquário e impedir que a mesma tenha qualquer tipo de contato com o mundo externo.

A partir da década de 1990 emerge novo paradigma como, as constantes transformações sofridas pela sociedade, tendo como auxílio no seu processo de transformação e revolução tecnológica. Neste caso a sociedade não se permite evoluir baseados somente em conceitos formados dentro das salas de aula, mas sim as praticas da vida, com a troca de informações de uma forma globalizada e técnicas de aprendizagens adequadas às diversas realidades.

Com relação ao professor autoritário, neste caso ele ocupa uma posição superior, tendo como seu método de aprendizagem a obediência, memorização e repetição. Considerado como o senhor do saber, tendo uma relação professor-aluno na forma verticalizada.

A criação de leis que fizeram a educação não evoluir, basearam-se na identificação da incapacidade de formar cidadãos críticos na época da Revolução Científica. Mesmo identificando essa falha no sistema educacional, tentou-se realizar correções utilizando regras já existentes, não obtendo resultados positivos na execução das ações adotadas engessando cada vez mais o sistema educacional.



Período esse em que se muda a forma de olhar para o real e os velhos paradigmas, aos poucos, vão sendo substituídos pelos novos. Isso já acontece, a educação já é vista com outros olhos, pois já existem além de várias teorias ou paradigmas emergentes, várias formas de incentivo à mudança. Exemplos disso são as novas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), que reforça a democratização do ensino, estabelece a inclusão social, entre outros (ZANETIC, 2009).

## Os paradigmas dos professores com a educação

Conforme citado no capítulo anterior, os professores ainda são considerados autoritários ou os senhores do saber, devido as suas fortes crenças no modelo tradicional conservador, que por muito tempo ocasionou o distanciamento entre a teoria e prática.

Segundo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o professor passa ter a figura do opressor, ser do saber maior, de dureza, que rouba a humanidade e liberdade dos oprimidos impondo-lhes que sabem menos. Enquanto o aluno na figura dos oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, como seus próprios exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. Esse tipo de relação entre professor e aluno, reforça a ideia de que o mestre é o detentor do poder, onde é o protagonista da situação e o aluno um mero receptor.

Há muitos docentes, por exemplo, que acreditam fortemente que o modelo tradicional ainda é o mais eficiente e por isso, persistem nesta prática. Poucos são aqueles que tentam mudar a situação, e, além disso, não se pode negar que muitos desses poucos docentes que tiveram coragem para inovar fizeram tentativas frustradas de aplicar o novo modelo em suas classes de aula. Isso se deve entre outros fatores, à falta de preparo e à falta de compreensão das ideias do novo paradigma (Zb, 2009, p. 5).

Com a adoção do modelo tradicional, o preparo dos professores ficou durante muito tempo focado exclusivamente em conceitos e conteúdos, de forma que pudesse ministrar diversas disciplinas, tendo como resultado de seu processo metodológico a realização de atividades pelo professor e o aluno copiava e o imitava sem questionar.



Segundo Piaget (*apud* ZANETIC, 2009) este paradigma passa a ser quebrado a medida em que o professor sai da posição superior e ocupa o mesmo patamar do aluno, ou seja, passa a ter uma relação horizontal, sendo o ajudador ou mediador do conhecimento, em que os alunos não aprendem por memorização e transmissão de informações, simplesmente, mas construindo o seu próprio conhecimento, formulando hipóteses a partir da interação concreta com o objeto de estudo, participando e questionando.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo em vista seu cunho subjetivo. Os caminhos metodológicos seguem as orientações de Gil (2008), o qual conceitua a pesquisa qualitativa como aquela que não utiliza cálculos estatísticos e matemáticos para o tratamento dos seus dados.

Dessa maneira, a coleta de dados foi realizada em plataformas de produções acadêmicas, como Scielo, Capes Periódicos e Google Acadêmico. Além disso, fontes físicas foram acessadas, como a biblioteca da Universidade La Salle / Canoas / RS e o acervo particular do autor.

As fases da pesquisa, sugeridas por Gil (2008) compreendem o percurso trilhado pela presente pesquisa, na qual foram seguidos, basicamente, três passos principais: a) coleta do material e sua organização para o levantamento das hipóteses; b) Inferências e leitura das fontes para a estrutura dos tópicos da pesquisa; c) redação do artigo, com as inferências do autor à luz da teoria.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Tendo como base as experiências e práticas da docência, e segundo Ramal (2012) é possível identificar alguns paradigmas dos alunos na educação tais como: o aluno ser receptor passivo, o aluno aprender e estudar por obrigação, o aluno aprende apenas por experiência do professor.

- O aluno é um receptor passivo, que ouve as explicações do professor – aquele que sabe muito mais do que ele – e vai tateando em busca daquilo que acredita que o professor deve desejar que ele aprenda, diga, pense ou escreva;
- O aluno aprende e estuda por obrigação, por pressão da própria escola, por medo de notas baixas, por ansiedade de não ir para a recuperação durante as férias;



- A experiência passa do professor para o aluno: o aluno aprende o que o professor já sabe, já pesquisou – e somente aquilo.

Como contraponto dos paradigmas tradicionais, surgem de forma bem expressiva os paradigmas do terceiro milênio que consideramos como quebra de paradigmas ou paradigmas emergentes para os alunos, sendo eles, conforme define Ramal (2012):

- O aluno é agente da aprendizagem, tornando-se um estudioso autônomo, capaz de buscar por si mesmo os conhecimentos, tornar seus próprios conceitos e opiniões, responsáveis pelo próprio crescimento.
- O aluno aprende e estuda por motivação. As coisas são degustadas, saboreadas internamente, e existe grande prazer na busca dos novos conhecimentos. Aprender é crescer;
- Troca de experiências entre aluno-aluno e professor- aluno: orientador e orientado aprendendo juntos.

O processo de interação e mediação tem fundamental importância na a troca de experiências entre aluno-aluno e professor-aluno, pois o diálogo entre esses dois sujeitos proporciona condições favoráveis para o processo de aprendizagem. Neste caso, para que seja de fácil compreensão a importância do diálogo, Freire aborda que

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Diante desse contexto, o professor deixa de ser um mero apresentador de informações e o aluno um simples espectador, pois o dialogo estabelecido entre eles, irá proporcionar maior motivação na transformação da realidade, devido a articulação das experiências do aluno e do professor com cenários atuais e passando a refletiram sobre seu entorno.

É possível entender também, que quando é estruturado um processo de aprendizagem onde o aluno passa a ser o protagonista do seu próprio desenvolvimento, facilita a aprendizagem, pois o desenvolvimento da educação não precisa ser doloroso, pode e deve ser prazeroso, empolgante e que reforce a autoestima dos educandos. Quando o aluno se sente parte totalmente integrante do processo de aprendizagem, se sente agente da sua própria aprendizagem, temos



assim, a forma mais eficaz de promover o desenvolvimento humano.

## **O PROCESSO DISRUPTIVO DOS PARADIGMAS TRADICIONAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A sala de aula não é mais a mesma de outrora. A tecnologia há algum tempo, restrita às aulas de informática, passa a fazer parte do cotidiano de alunos e professores. A Educação a Distância (EAD) vem se caracterizando não mais como uma atividade isolada, mas como uma forma de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

Na perspectiva de Moreira, Arnold e Assumpção (2006), em ambientes virtuais de aprendizagem, a ação cognitiva não se limita ao manuseio dos recursos tecnológicos. O que se deve entender, portanto, sobre aprendizagem é o seu sentido de interação permanente entre o estudante/sujeito do processo e o conteúdo/objeto do processo. Ao professor cabe apoiar o aluno no enfrentamento de suas dificuldades e de seus erros, condição primeira na elevação de seu nível de competência cognitiva e de autonomia, para aprender aquilo que lhe é ensinado à distância.

Assim o professor, mais conhecido como tutor, deve se atentar às diferentes necessidades dos alunos, ajudando cada um a progredir, a partir de seus conhecimentos disponíveis. Para tanto, é importante construir uma atmosfera favorável, estimulando os alunos a participar, para que ocorra a aprendizagem significativa (MOREIRA, ARNOLD e ASSUMPÇÃO, 2006). Da mesma forma da educação regular, a EAD não deve perder de vista o planejamento das ações, a metodologia, os recursos didáticos e a avaliação emancipatória.

Considerando a educação baseada no acesso e na qualidade, segundo Moreira, Arnold e Assumpção (2006), é possível elencar alguns pilares de sustentação da EAD em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

- As novas tecnologias a serviço do processo, não como um fim, mas como um meio;
- A atenção à diversidade humana, atentando para as diferenças individuais;
- A interatividade como potencializadora do processo de ensino e aprendizagem, pressupondo idas e vindas a conteúdos já estudados;
- A linguagem usada no ambiente virtual é fator primordial para a comunicação e a interação entre os atores do processo, numa perspectiva dialógica e bidirecional, ao longo de todo o trabalho



educativo desenvolvido à distância;

- A priorização de uma relação dialógica por meio do material em EAD, incorporando a comunhão de significados e sentidos ao que está sendo estudado;
- A valorização dos saberes do professor e do aluno;
- Desenvolvimento sócio cognitivo do aluno como meta central em EAD, com base nas relações sociais;
- A abordagem processual e dialética do processo de avaliação, funcionando como bússola do ensino e aprendizagem.

Planejamento de ensino, elaboração do material didático acessível e de qualidade, salas de aula virtuais com infraestrutura necessária ao seu funcionamento, domínio de conhecimentos relacionados à informática, profundo conhecimento da turma, avaliações planejadas e com fins de melhoria do processo são condições importantes ao bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e podem, sobremaneira, ajudar o aluno a adquirir a atitude autônoma e investigativa (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).



## **O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O ensino na modalidade à distância é uma tendência que tem cada vez mais ganhado força, no sentido de atender às demandas relacionadas ao acesso e à universalização da educação. Tem atingido um número cada vez maior de alunos em todo o país, mesmo enfrentando as dificuldades que lhes são peculiares (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

Um dos pontos mais discutidos em se tratando de Educação a Distância (EAD) é a aprendizagem autônoma por parte do aluno, visto que é uma modalidade diferente da presencial e tanto o aluno quanto o professor/tutor têm ainda pouca experiência em relação a esse tipo de educação (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

Definir o que é aprendizagem de forma completa e satisfatória não é tarefa fácil. Mesmo as definições mais aceitas são passíveis de críticas, porque tentar conceituá-la de uma forma totalizadora é um tanto arriscado. Assim como não existe uma única resposta para designar o que é aprendizagem, também não existe uma única forma do ser humano aprender, ou seja, aprender é tão pessoal como as impressões digitais de cada pessoa (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

O aluno deve desenvolver a capacidade de autonomia para garantir a condução e a efetivação de sua aprendizagem, uma vez que não dispõe

diretamente do acompanhamento presencial do professor, para realizar seus estudos e construir o conhecimento. Por isso, há a ideia de que o aluno da EAD tem maior oportunidade de desenvolvimento de leitura, análise, interpretação de textos científicos e, conseqüentemente a capacidade investigativa no processo de aprendizagem (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

Nesta perspectiva, Freire (1997) sustenta a ideia de que a autonomia, a dignidade e a identidade do educando precisam ser respeitadas, caso contrário, o ensino tornarse-á inautêntico, palavreado vazio e inoperante. E isto só é possível tendo em conta os conhecimentos adquiridos de experiência, feitos pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola. Assim, o ser humano é o único capaz de aprender com alegria e esperança, na convicção de que outro mundo é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina. Eis aqui, o verdadeiro sentido do termo autonomia.

Ensinar e aprender, por essência, tornam-se uma forma de intervenção no mundo, uma tomada de posição, uma decisão, por vezes, até uma ruptura com o passado e o presente. Pois, quando fala de educação como intervenção, Freire (1997) está se referindo às mudanças reais na sociedade: no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde.

Um ambiente virtual de aprendizagem capaz de propiciar a autonomia do aluno na construção do conhecimento deve estar conformado dentro de um clima de alta interação. Assim, o aluno poderá ter a capacidade de refletir sobre seu processo de construção do conhecimento, formulando questões de interferências e, continuamente, revendo e reorganizando seu pensamento e tomando consciência do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, do significado do aprender a aprender (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

Entende-se que o ambiente virtual de aprendizagem deve oferecer atividades centradas no aluno ativo, autônomo e disciplinado. O aluno dotado de autonomia acadêmica é aquele capaz de determinar como deve se organizar frente ao processo de aprendizagem, quais são suas dificuldades e necessidades e como deve proceder para superá-las. É preciso que o aluno saiba quais são os objetivos do curso e seus objetivos pessoais, que tenha tempo designado para o estudo, que faça diuturnamente suas atividades, e participe adequadamente no ambiente virtual, que tenha comprometimento, responsabilidade e ética com sua formação e, ainda, que desenvolva o perfil de um profissional leitor, pesquisador, reflexivo e



crítico (RIBEIRO; CARVALHO, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura pesquisada, é possível realizar uma reflexão e nos arriscarmos a dizer que a Educação a Distância (EaD) surge para realizar a quebra de paradigmas do professor, do aluno e da própria educação. Não esta sendo dito que cada um desses pontos está quebrando seus paradigmas de forma individualizada, mas este novo molde de educação na sua forma colaborativa, aproveite os momentos em que a educação evolui com a criação de novas leis, com as necessidades dos professores se profissionalizarem e se qualificarem para a tender as novas demandas, pelas necessidades dos alunos de terem um processo de aprendizagem mais flexíveis e devido as suas limitações espaço e tempo por exigências do mercado, pelas mudanças de culturas e hábitos da sociedade agregados a revolução tecnológica responsável por grandes transformações.

Portanto, a Educação a distância – EaD com a agregação desses atributos, rompe com paradigmas permitindo renovar e modernizar o processo de aprendizagem. Tendo como ideal fazer com que os educadores aprimorem seus métodos de ensino proporcionando uma aprendizagem mais arrojada e inovadora. Além de aproximar-se das necessidades dos alunos de forma a atender suas limitações, formar o conjunto entre teoria e o contexto prático, diminuir as distancias entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, com intuito de potencializar a sua aprendizagem

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a Distância**. UFLA/FAEPE. 2004.

COSTA, Karla da Silva; FARIA, Geniana Guimarães. **EaD – Sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial**. FaE/UFMG. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>>. Acesso em: 25 de ago. de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo:



Editora Atlas SA, 2008.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

TOKARNIA, Mariana. **Educação a distância cresce mais que, o presencial, mas não é a 1ª opção**. EBC. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/ensino-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 25 de ago. de 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas; DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2016**. INEP. 2016. Disponível em:<[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206)>. Acesso em: 25 de ago. de 2018.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana a revolução digital**. São Paulo: Atlas, 2004.

MOREIRA, Mercia; ARNOLD, Stela Beatris Torres; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. **A EAD no processo de democratização do ensino superior no Brasil**. In: **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, 2006.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 de jan. de 2012.

ZANETIC, João. **Os paradigmas da Educação: lições da história**. Disponível em: <<http://www.stoa.usp.br>>. Acesso em: 15 de jan. de 2012.

RAMAL, Andrea Cecilia. REVISTA GUIA DA INTERNET.BR: Um novo paradigma em educação. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br>>. Acesso em: 16 de jan. de 2012.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; CARVALHO, Carmen Maria Cavalcante Nogueira de. **APRENDIZAGEM EM EAD: O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em educação a distância (EAD)**. Taguatinga. Revista em Aprendizagem EAD, 2012.

RODRIGUES, Rosa Maria. **Movimentos na Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2670/267019604016.pdf>>. Acesso em: 10 mai. de 2013.

SILVA, Ari Gonçalves; ANDRADE, Luci Carlos; SILVA, Milene Bartolomei. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: As novas tecnologias e o papel do tutor na perspectiva da construção do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/46.pdf>>. Acesso em: 28 de jan. de 2012.



# EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA CRÍTICA NO TOCANTE À NORMALIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Roberto Carlos Ramos<sup>1</sup>  
Elaine Conte<sup>2</sup>  
Jardelino Menegat<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: Universidade La Salle (Canoas/RS)

## Resumo

O presente artigo analisa o Plano Nacional da Educação 2014-2024 em relação às metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e as estratégias propostas para alcançá-las. Nesse sentido, destaca-se o papel que as tecnologias educacionais têm assumido, como se estas fossem capazes de garantir, por meio de normas legais, a qualidade do ensino. Torna-se necessário refletir mais profundamente sobre as ideologias propagadas pelos organismos internacionais na década de 1990, e em especial pelo Relatório Delors, que ao apregoar o aprender a aprender desloca o papel do professor para uma concepção errônea de mero facilitador da aprendizagem. Nas diversas conferências e encontros promovidos pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, o foco das discussões centrou-se na universalização e na qualidade do ensino da Educação Básica. No entanto, à medida que se apontava a obrigação do Estado com relação à Educação Básica houve o redimensionamento de suas funções, enfocando um discurso regulador e avaliador das políticas públicas. É necessário resgatar o papel do professor no processo de reflexividade e problematização da realidade com práticas de resistência ao ensino meramente reprodutivo do saber sistematizado. As tecnologias digitais são os meios para promover e potencializar a ação humana e a interlocução comunicativa em prol das aprendizagens coletivas, mas o professor é o responsável para que tais discussões aconteçam. Existem algumas vertentes que têm pautado a formação dos professores no lema do aprender a aprender, mas sem o engajamento teórico - prático dos profissionais da educação o que tem levado ao esvaziamento do trabalho e a uma desvalorização do saber pedagógico. Tal tendência está afinada às tendências neoliberais que apregoam que o fracasso do estudante seria por culpa da



<sup>1</sup> Universidade La Salle – Canoas/RS. Doutorando em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Diretor da Escola La Salle Esmeralda de Porto Alegre/RS/Brasil.

<sup>2</sup> Universidade La Salle – Canoas/RS. Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq e membro do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores - GEFFOP/CNPq.

<sup>3</sup> Centro Universitário La Salle Rio de Janeiro – Niterói/RJ. Doutor em Educação pela Universidade La Salle, de Canoas e Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Reitor do Centro Universitário La Salle (RJ).

desatualização das práticas pedagógicas. Concluímos que o problema é multifacetado e a formação do professor fragilizada não é resolvida unicamente por políticas curriculares.

**Palavras-chave:** Educação de Qualidade. Tecnologias Educacionais. Plano Nacional da Educação.

## PANORAMA DA DISCUSSÃO

O artigo é decorrente de uma pesquisa teórica de cunho documental, que focaliza a necessidade de uma reflexão crítica sobre os dispositivos legais da educação de qualidade e as tecnologias educacionais no âmbito brasileiro, estabelecendo diálogos entre os Marcos Regulatórios de Educação, difundidos a partir da década de noventa, e tratados aqui por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dando especial atenção aos temas que versam sobre o direito à educação de qualidade e às tecnologias digitais na escola<sup>4</sup>. Tais discussões são mediadas por autores da teoria crítica da sociedade, cujas interlocuções englobam os pressupostos centrais dos temas abordados nos campos das tecnologias e da educação, repercutindo no contexto escolar a na formação pedagógica. Circulam no campo da educação muitas concepções errôneas e fragilizadas relacionados ao uso de tecnologias digitais, muitas delas advêm da inexistência ou da pouca discussão desses temas na formação de professores. Apesar de constatarmos esta deficiência nos processos formativos, especialmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, destacamos que o problema é multifacetado e não poderá ser resolvido por uma única ação política ou por meio de decretos legais. Além disso, o sistema educativo tende a atribuir ao professor a culpa da desatualização de suas práticas pedagógicas, como se ele não desejasse buscar a formação. Sem sombra de dúvidas, o problema é mais complexo e demanda uma revisão curricular e de infraestrutura, especialmente de acesso à rede, para pensar no estabelecimento de uma *ciberdemocracia* ou *cibercultura* educacional (LEMOS; LÉVY, 2010). Com base na revisão bibliográfica será possível responder a seguinte problemática: quais os desdobramentos e as

---

<sup>4</sup> Cabe notar que esse assunto é complexo em função das tentativas recentes de mudança curricular nas escolas. Por exemplo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere a questão do *pensamento computacional* nas escolas e este tema sequer foi problematizado na formação pedagógica e nos contextos educacionais (BRASIL, 2018). Mas, de que forma mobilizar e colocar em evidência disciplinas de programação no currículo escolar, sendo que é um assunto que não sabemos nos posicionar criticamente? Nesse caso, novamente destacamos a ausência de discussões sobre o tema envolvendo as ambiguidades das tecnologias na educação.



consequências na educação da adoção de cânones normativos e legais tomados na perspectiva ingênua e acrítica dessas referências no trabalho escolar com as tecnologias digitais?

A partir da década de 1990 foram realizadas conferências internacionais com o objetivo de discutir os rumos que as políticas públicas em educação deveriam seguir. Dentre elas, destacamos a “Conferência Internacional de Educação para Todos”. O Banco Mundial adotou as conclusões desta conferência e passou a recomendar mais atenção aos resultados, com relação ao sistema de avaliação da aprendizagem. O foco, portanto, estaria voltado para a Educação Básica. Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 2007, tinha como foco a melhoria dos níveis de qualidade da educação expressados no ensino nas escolas de Educação Básica do país. Nesse contexto, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para avaliar os estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, através de provas. Instrumentos de avaliação foram aplicados aos estudantes e a partir daí estabeleceram-se metas progressivas para melhoria destes índices apurados.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2021, na Meta 7, aponta as médias nacionais para o IDEB e propõe que devemos atingir para os Anos Finais do Ensino Fundamental em 2021 a média 5,5. Como estratégias para atingir tal média, propõe dar apoio técnico e financeiro voltado à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e de serviços e apoio escolar, bem como ao aparelhamento e à infraestrutura física da rede escolar. Ainda dentro desta meta, para tal, é importante divulgar e acompanhar bienalmente os resultados do IDEB das escolas das redes públicas de Educação Básica e estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns. Além disso, propõe orientar as políticas das redes e sistemas de educação, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices, garantindo equidade da aprendizagem.

É preciso realizar várias considerações com relação a esta meta. Primeiramente, torna-se necessário dar destaque à questão das diretrizes pedagógicas e aos parâmetros curriculares nacionais comuns, garantindo padrões de equidade. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) estão assentados sobre as bases do “aprender a aprender”, promulgados pelo Relatório Delors (2012). Este documento foi produzido entre os anos de 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. A Comissão propõe um novo conceito de educação: *educação ao longo de toda a vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, redefinindo, dessa forma, os tempos e



espaços destinados às aprendizagens. Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Portanto, a qualidade da educação está sendo pautada sobre estas bases, ou seja, avançando em relação às infraestruturas tecnológicas estabelecidas com as tecnologias na educação. Para além da normalização promovida pela máquina surgem outras possibilidades de intencionalidades pedagógicas (cognitivas e emocionais) com a virtualização da linguagem e da escrita, e assim podemos ensaiar perspectivas críticas de problematização da realidade com práticas de resistência as adequações técnicas na formação pedagógica. Os conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade não são privilegiados, mas sim, os conteúdos pouco aprofundados e de certo modo travestidos de preconceitos em relação às tecnologias para fomentar a cultura digital na escola. Outro importante destaque é sobre a função que o professor assume nesta perspectiva, que vem a ser a de um facilitador da aprendizagem, para potencializar a proliferação de materiais didáticos em rede ao invés da criação de canais dialógicos e provocativos de busca de conhecimentos.

Na década de 1990, este documento destacava que a moderna cidadania deveria ser preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no Ensino Fundamental I, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Os códigos da modernidade são o conjunto dos conhecimentos e destrezas necessários para desenvolver-se produtivamente na sociedade com versatilidade, competência, comunicação, motivação, flexibilidade, capacidade de inovação, que deveriam ser construídos na Educação Básica. A equidade, princípio básico da proposta da CEPAL<sup>5</sup>, é entendida como igualdade de oportunidades de acesso. Enfatizava-se também a necessidade de rever o papel do Estado, que de administrador e provedor deveria ser o de avaliador e gerador de políticas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Torna-se importante destacar que na sociedade capitalista da qual fazemos parte as condições de acesso, permanência e sucesso escolar não são as mesmas para todos os estudantes. Dessa forma, a equidade não pode ser tomada como igualdade, pois ela não existe. As diferenças de classes sociais interferem nas

---

<sup>5</sup> A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva.



possibilidades reais e concretas dos sujeitos na escola. Portanto, considerar a todos como tendo as mesmas condições é mascarar a realidade e contribuir para a ideologia dominante, que apregoa que o fracasso do estudante diz respeito ao professor ou a ele mesmo, sem considerar os múltiplos determinantes que interferem nesse processo.

Para Gentili (1995), o neoliberalismo tem utilizado o discurso da qualidade para legitimar suas estratégias políticas e mercantilizantes. No entanto, para os neoliberais a qualidade não é algo que deve qualificar o direito à educação. A qualidade como propriedade

supõe diferenciação no universo dos consumidores de educação, que em nosso país não são todos. A qualidade como propriedade não é universalizável, na medida em que a grande maioria da população brasileira está excluída desse direito à liberdade e à educação. Nessa lógica, o Estado pouco ou nada faz para melhorar a qualidade educacional, levando a um nivelamento por baixo dos padrões do ensino, marcadamente voltados para a formação de mão de obra para o mercado, o capital humano de interesse opressivo e manipulável.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano, que habilita as pessoas para competirem pelos empregos disponíveis e com valor de mercado (do descarte e facilmente trocado). O lema assumido é o aprender a aprender, que passa a ser entendido como a necessidade da constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2008). A exigência desse modo de *aprender a aprender* não é mais o de ensinar a pensar e nem mesmo de aprender algo, isto é, realizar experiências com os conhecimentos. Nesse caso, o importante é aprender o que o professor considera necessário à mediação do processo de aprendizagem do estudante (SAVIANI, 2008).

A pedagogia das competências tem se apresentado como a outra face da pedagogia do aprender a aprender. O objetivo de tal pedagogia é o de ajustar o perfil dos indivíduos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Na escola, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências (SAVIANI, 2008). O papel do Estado e das escolas deve ser redefinido nessa lógica, ou seja, o controle desloca-se do processo para os resultados, pois é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. A LDB 9.394/96 define a responsabilidade da União em avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um sistema nacional de avaliação. A partir dos resultados obtidos, condiciona-se a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008).



Para Duarte (2001), essas pedagogias do aprender a aprender colocam como desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão ou reconstrução por outros sujeitos de conhecimentos. Tal posição se pauta no fato de que vivemos em uma sociedade na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios e hiperacelerados, que causam a dispersão comunicativa. A qualidade da educação que caminha na direção do aprender a aprender está adequada aos novos desafios da economia global, que exigem o desenvolvimento da adaptabilidade e flexibilidade do sujeito a novos postos de trabalho, na qual estão inseridas de forma direta e impensada ao mundo das tecnologias digitais. Para Duarte (2001), o caráter adaptativo dessa educação está evidente e trata-se de preparar indivíduos solitários e competitivos, formando as competências necessárias ao mercado. Aos educadores caberia apenas conhecer a realidade social de seus estudantes, não para fazer a crítica a essa realidade, mas sim para saber quais competências a realidade social está exigindo para a adequação ao sistema.

Para Martins (2004), a verdadeira educação exige a transformação histórica do ser em direção a um ideal humano superior, a abolição das condições e instituições que alienam o trabalho e o trabalhador, para que ele possa desenvolver sua atividade vital de modo consciente, social, universal e livre. A superação dessas estruturas alienadas, opressoras e alienantes não é tarefa exclusiva da educação escolar. Entretanto, como afirma Saviani (1984), existe relação dialética entre educação e sociedade. A educação, ainda que determinada pela cultura e reprodução social, tem um papel fundamental no processo de construção e transformação da sociedade.

Para Martins (2004), as teorias educacionais centradas no treinamento dos indivíduos a serviço da organização do mercado, na qual a teoria crítica questiona permanentemente, reduzem o papel da educação à função da adaptação passiva de todos às exigências do capital. Segundo a autora, este tipo de educação leva ao esvaziamento dos valores humanos e, portanto, a uma *fetichização* dos indivíduos e de suas relações. Saviani (1994), em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, destaca que o trabalho da escola deve ser com o clássico, ou seja, deve “levar à transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Ora, o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo” (SAVIANI, 1994, p. 29). A respeito do abandono ao ontológico apregoado por tais pedagogias do aprender a aprender, Martins (2004) destaca que a educação é uma das condições pelas quais o homem desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais. Assim, além de ser



produto da evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico. O homem está em processo de construção e (auto) reconstrução, e a função básica do processo educativo é a humanização.

Marx (1985) destaca que o trabalho está no centro da humanização ou desumanização. Toda ação humana pressupõe a consciência de uma finalidade, ou seja, a transformação concreta da realidade. A estruturação da consciência é mediada pelas ações de outros sujeitos em condições históricas. A humanização se dá, portanto, pela efetivação do trabalho e pela superação das relações de alienação. A conquista do direito à liberdade pressupõe uma luta material guiada pela consciência. O conhecimento na pedagogia do aprender a aprender é uma construção (inter) subjetiva resultante de processos comunicativos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais. “Subjetivação e particularização do conhecimento levam ao esvaziamento do saber racional, objetivo e universal, contribuindo para a manutenção da hegemonia da concepção liberal” (DUARTE, 2000, p. 24).



## **As Tecnologias Digitais: qual o sentido para a educação de qualidade?**

O Plano Nacional da Educação (PNE, 2014) justifica a sua legitimidade pelo governo ao mostrar que houve participação popular em sua elaboração e está expresso na forma de planejamento estratégico. Havia como tônica principal o fortalecimento da escola pública, a democratização da gestão educacional e a universalização da Educação Básica, oferecendo uma proposta de educação baseada na igualdade e justiça social (BRASIL, 2014). O Plano Nacional da Educação tem como propósitos gerais: A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares, dos atores sociais em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2014).

Grande importância tem sido dada às tecnologias digitais no campo educacional como se estas representassem a saída para a qualidade do ensino ou se o simples contato espontâneo com as tecnologias garantisse o letramento digital de um ser humano com competências sociais efetivas. Ao analisarmos o Plano Nacional da

Educação (PNE 2014-2024), este apresenta como estratégias para melhorar os Índices Nacionais da Educação Básica (o IDEB):

5.3 - Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental e médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. 5.4 - Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos estudantes. [...] 5.6 - Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas de ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2014, p. 59).

Na verdade, as tecnologias digitais abrem novas possibilidades para o trabalho pedagógico, por meio de práticas cooperativas e jogos que aproximam aquisições de competências desenvolvidas na cultura tecnológica cotidiana. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que o ensino é o lugar das problematizações dos saberes científicos e vitais e, dessa forma, não pode supervalorizar os meios tecnológicos em detrimento das ações comunicativas dos sujeitos. O professor, pelas pedagogias prescritivas das normativas legais e do *dever ser*, eivadas de preconceitos em relação às tecnologias, passa a ser apenas um mero facilitador do ensino, um tarefeiro, um professor máquina pelo enfraquecimento dos laços cognitivos e emocionais com os estudantes nas escolas.

O discurso dos organismos internacionais, expresso em diversos marcos regulatórios da educação, como Dakar (2000), e que está se traduzindo pelo Plano Nacional da Educação, promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação e remete à negação dos professores na importante tarefa de lançar perguntas, de resolver os problemas cotidianos e de estimular a inteligência coletiva e a busca do conhecimento no diálogo reconstrutivo e aprendente. Ocorre uma fetichização das tecnologias, como se estas fossem capazes de resolver por si mesmas os problemas de ensino e de aprendizagem dos estudantes e garantir a apropriação dos conhecimentos. Frente à realidade tecnocientífica e suas relações com o trabalho pedagógico, há três exigências nos processos educacionais, a saber:

Primeiro, a científica, a proximidade com a ciência e a tecnologia, que nos permitem conhecer fatos como esse e manipular instrumentos que proporcionam conhecimentos e ações impensáveis para gerações passadas. Segundo, uma exigência ética, a interação do homem com a natureza está produzindo transformações e alcance imprevisíveis e parece que está se rompendo gradativamente o equilíbrio interativo que permite a sobrevivência humana. Por último, a educacional, a formação humana de crianças, adolescentes e jovens para o mundo de hoje exige domínio de conhecimentos globais das ciências, das tecnologias e a socialização para uma convivência com o planeta e a humanidade, de modo a preservar a vida. (CIAVATTA, 2006, p. 913).



Essas reflexões indicam a necessidade de se pensar sobre o lugar da tecnologia na formação no campo do ensino para além da mera subordinação ao discurso estabelecido. Tudo indica que esse cenário revela a própria desqualificação e decadência das práticas de ensino pela falta de engajamento social e político com os problemas da realidade.

[...] a escola continua improdutiva, primeiro porque se nega uma educação de qualidade aos jovens que frequentam a escola pública, o tempo do professor, o salário do professor. Eu costumo definir qualidade enquanto concepção e enquanto materialidade. Você não tem qualidade de uma boa comida se você não tem matéria - prima, você não tem uma roupa que esquente se não tem matéria-prima, então, o que é a base material de uma escola? É a infraestrutura, com biblioteca, laboratórios, campos, auditórios para o jovem se sentir dentro de um espaço educativo, é tempo do professor e condições de trabalho do professor, é continuidade do professor na mesma instituição, é também o reconhecimento da sociedade do ponto de vista do que se remunera este professor. (FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017, p. 876).

Em nenhum momento questiona-se a diminuição dos investimentos no ensino. A política de investimentos tem privilegiado as bibliotecas, o material didático e os livros em detrimento da formação do professor, pois o que se espera é que estes recebam apenas treinamento para utilizar adequadamente as novas tecnologias, já que são entendidos como *facilitadores do ensino* (BARRETO, 2003). O número excessivo de estudantes em sala de aula, os salários aviltantes dos professores que os obriga a trabalhar numa jornada dupla são desconsiderados ao tratar de questões referentes à qualidade do ensino por parte do Estado (BARRETO, 2003).

O professor acaba por ficar alienado do processo de ensino, o que significa dizer que ele manifesta um estranhamento ao trabalho com as tecnologias digitais, muitas vezes, destituído de intencionalidade pedagógica, e passa a trabalhar apenas para receber o salário ao final do mês. Numa perspectiva crítica, para Bezzera (2017), o educador sempre sentiu a necessidade de se atualizar, não somente no campo de seu conhecimento, mas em sua função pedagógica. Os métodos de ensino tradicionais são aqueles consolidados com o tempo, que predominam nas instituições de ensino. Ainda persiste o método por meio do qual o professor fala e o educando escuta; o professor dita, o aluno escreve; o professor manda, o estudante obedece. Como sabemos, o processo de ensino pressupõe a abertura ao outro, aos processos de aprender complexos, pois a postura autorreflexiva surge quando somos questionados e dialogamos com o outro. Estudos indicam que só por meio do diálogo, da escuta, do debate em grupo, das necessidades sentidas, é possível aprender.

Para Leontiev (1978), a significação é a forma sob a qual o homem assimila a experiência das gerações precedentes. O homem encontra um sistema de



significações pronto e elaborado historicamente e apropria-se dele para atribuir sentido à relação que se cria na vida. O sentido consciente é criado entre o que o incita a agir (motivo) e aquilo para o qual sua ação se orienta (o fim a atingir). A transformação essencial que caracteriza a racionalidade nas condições do desenvolvimento da sociedade de classes é a modificação que sofre a relação entre o plano dos sentidos e das significações. Na sociedade de classes o sentido e a significação se dissociam (LEONTIEV, 1978). Essa dissociação entre o sentido da educação tecnológica e a significação no mundo da vida leva à alienação do trabalho do professor frente às demais dimensões do agir humano, o que limita a própria existência e retira-lhe o sentido educativo.

Ao longo da história marcada pela divisão das sociedades em classes antagônicas e profundamente desiguais, as relações de produção existentes caracterizaram-se pela divisão social do trabalho. A apropriação dos resultados dessa produção impediu que a totalidade da riqueza material e imaterial fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento conjunto dos seres humanos. A apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz. Daí advém a ideia de que, “o campo pedagógico, sem dúvida, tem sido fértil em adaptações passivas e acríticas de projetos tecnológicos, os quais, muitas vezes, em vez de meios, tornam-se fins dentro do referido campo”, sem dialogar com os princípios pedagógicos. (COSTA E SILVA, 2013, p. 853).

Na sociedade capitalista a educação passa a ser uma mercadoria que nem todos podem ter acesso e a serviço das empresas que a financiam. Apenas em pequenas doses lhes é possibilitado assumir postos já definidos socialmente. Por que, então, investir numa educação de qualidade? Ou melhor, de que qualidade é que estamos falando, se é nutrida por uma certa rigidez e estabilidade nas normativas legais que abandona a compreensão do sentido plural da prática educativa e não abre mão dos métodos prescritivos e do *dever ser*? Os padrões de qualidade que passam a ser os pressupostos para atingir metas através do IDEB são garantias do aprimoramento na educação? Tais reflexões nos levam a acreditar que preparar os estudantes para a resolução da Prova Brasil ou da Provinha Brasil não fornece nenhuma garantia de acesso ao ensino de qualidade. A cobrança das escolas e dos professores por tais índices tem promovido um *ranking* entre as escolas, onde o foco passou a ser a preparação dos educandos para tais provas e não para as possibilidades da reflexão coletiva sobre o sentido da educação, mas para o domínio de certos conteúdos de ensino disciplinares, resultando na normatividade da incompreensão e do *dever ser*.

O produto do trabalho do professor seria a apropriação do conhecimento pelo estudante. Mas, nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o



produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital, ou seja, uma desrealização do trabalhador, resultando na alienação (SAVIANI; DUARTE, 2010). A superação dessa forma de relação alienada e alienante ocorrerá quando o sentido e a significação no trabalho do professor recuperar a conexão com a realidade. Superar essas condições significa transformar a ação pedagógica em atividade autorrealizadora, possibilitando ao professor a recuperação do seu papel na educação, garantindo a aprendizagem efetiva de todos (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Portanto, o foco deve estar voltado para a formação desses professores e não para a supervalorização das tecnologias educacionais, pois sem a compreensão do professor do que é educar e dialogar no processo de conhecer as potencialidades e os limites das tecnologias na escola, pois estas, por si só, não serão capazes de garantir ensino de qualidade. O professor não pode ser substituído pela intensificação do uso das tecnologias, porque é fundamental a presença e a possibilidade pedagógica e interpretativa desse profissional para colocar os saberes em jogo nos processos de (re)conhecer diversos e renovados. É preciso resgatar o trabalho e a reflexão do professor e trazê-las para o foco das preocupações das políticas públicas. Em um mundo tecnológico, integrar as tecnologias à sala de aula, em termos de planejamento de ensino, ainda é pouco frequente e um desafio para a cultura escolar. Em muitos casos, a formação pedagógica desconsidera as tecnologias por falta de uma educação que pensa sobre as dimensões das tecnologias humanas. Na verdade, frequentar cursos atravessados e prontos, de poucas horas, nem sempre garante ao professor segurança na perspectiva de desenvolver reflexões críticas com essas tecnologias, talvez possa dominar a funcionalidade da máquina.

As discussões acerca dos marcos legais no campo da educação ainda são incipientes e isso advém da inexistência do debate formativo dos temas sobre as tecnologias digitais, o pensamento computacional, a robótica e assim por diante desde a formação de professores. Apesar de constatarmos esse déficit nos cursos de formação, especialmente na Pedagogia, cabe destacar que o problema é multifacetado e a formação fragilizada não é resolvida por uma única ação ou política. Além disso, não resolve o problema atribuir ao professor a culpa da desatualização das práticas pedagógicas nesse contexto da semiformação. O problema da insegurança e do despreparo é mais complexo e demanda uma revisão curricular e de infraestrutura, especialmente de acesso à rede. Para tal, é importante o diálogo dos professores com os especialistas para tratar do assunto com a profundidade que a temática exige e que vai desde uma atividade prática no computador, seja com jogos, videogames, *tablets* e até mesmo com o celular.

O fato é que o uso dessas tecnologias pode aproximar estudantes e



professores, além de ser útil na exploração dos conteúdos de forma mais atrativa e interativa (BEZZERA, 2017). O estudante pode passar de mero receptor, que só absorve, navega e é navegado pelas tecnologias e informações porque nem sempre compreende, para um sujeito pensante e participativo. Uma das dificuldades é a falta de infraestrutura de algumas escolas e a falta de formação de qualidade para os professores quanto ao uso, sentido e apropriação dessas tecnologias digitais (BEZZERA, 2017). A tecnologia também pode auxiliar o professor na busca por conteúdos a serem trabalhados. Hoje, com todos os avanços, existe a necessidade de ressignificação do antigo e de abertura para o novo, a fim de tornar as aulas mais atraentes, participativas e qualificadas. A ideia não é abandonar o quadro negro, mas ressignificá-lo e, quem sabe, usar com intencionalidade pedagógica as tecnologias digitais em sala de aula (BEZZERA, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas diversas conferências e encontros promovidos pelos organismos internacionais na década de 1990 o foco tem sido a universalização da Educação Básica e a qualidade do ensino. Deu-se grande destaque à melhoria dos resultados da aprendizagem, no entanto, esta melhoria tem sido interpretada pelos documentos oficiais como o Plano Nacional da Educação, responsável pelas políticas públicas baseadas em índices de avaliações nacionais e não realmente com a aprendizagem efetiva dos estudantes no cotidiano escolar.

As mudanças curriculares vigentes, em sua maioria, adotaram as diretrizes do Relatório Delors e assim os currículos das escolas passaram a ser norteados pelo lema do aprender a aprender. O professor passa a assumir a função de um facilitador da aprendizagem, com isso, temos um esvaziamento dos conteúdos escolares, sendo o estudante da classe trabalhadora o maior prejudicado. Ao analisar o Plano Nacional da Educação (PNE) verificam-se as diretrizes traçadas pelos organismos internacionais, estando de acordo com os princípios do neoliberalismo, ou seja, um ensino eficiente que prepare o estudante obediente para assumir postos no mercado de trabalho. Para isso, não são necessárias mais do que algumas competências e habilidades.

No entanto, ao assumir que a educação deve estar comprometida com a humanização do homem, com a promoção das dimensões objetiva, subjetiva e social do ser humano, com a formação da consciência (auto)crítica e emancipadora (que implica e engloba o outro) é preciso redefinir os rumos da educação. Nesse sentido, é preciso resgatar o importante papel do professor no processo de ensino e de



aprendizagem como disparador e anunciador de novos conhecimentos sistematizados e que tenham reflexos na realidade dos estudantes. A escola tem como função, portanto, a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Dessa forma, a escola é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois possibilita à criança que se aproprie de signos e experiências culturais.

Não há como negar as possibilidades que as tecnologias educacionais abrem para o ensino, no entanto, elas são apenas meios que o professor utilizará para promover suas propostas e intencionalidades pedagógicas à efetiva aprendizagem e o diálogo intercultural dos estudantes. O professor não pode abrir mão de sua função social em nome de uma terceirização das máquinas de ensinar para selecionar os conteúdos, mas precisa promover renovadas estratégias didáticas para cativar, organizar, reinventar e inspirar novas experiências de ensino. Nesse sentido, torna-se fundamental o investimento das políticas públicas na formação do professor, uma formação de base sólida e dialógica que passe pela concretude da sala de aula, para ressignificar teorias e práticas.

As tecnologias digitais em âmbito de uma educação de qualidade, diante da conjuntura atual, precisam, antes de tudo, discutir as possibilidades para a criação e renovação de padrões abstratos de aquisição e construção dos conhecimentos, integrando e engajando a formação de professores nos debates legais sobre o pensamento computacional, a robótica e as tecnologias contemporâneas propostas e em vigor. Enquanto esse processo complexo de uso das tecnologias digitais não integrar os debates dos professores e os demais atores sociais, bem como estiver distanciado da realidade vivida, continuaremos experimentando equívocos e contradições entre os discursos legais e cursos atravessados que não se refletem no cotidiano da práxis escolar.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Edson Alves. A educação e as novas tecnologias. **Webartigos.com** [online]. Publicado em 12 de May de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Razões, princípios e



programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2018.

BARRETO, R. G. Tecnologias na Formação de Professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

COSTA E SILVA, Gildemarks. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf> f Acesso em: 08 ago. 2018.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Currículo Integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 871 – 884, jul./set. 2017.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LEMOIS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N.(Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.



SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva Histórico Ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 45, p. 422- 590, set./dez. 2010.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.



## EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CANOAS

Alice Rodrigues Almeida<sup>1</sup>  
Tainá Michele Becker<sup>2</sup>  
Bruno Haas dos Santos<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica

### Resumo

O presente artigo traz a importância da educação empreendedora no contexto da educação superior. A nova base curricular comum traz, entre outras alterações, dez competências que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica, dentre elas algumas atinentes a uma educação empreendedora. Dessa forma, se faz necessária uma reavaliação da forma como as escolas vêm trabalhando para atender a essas premissas, que serão obrigatórias a partir de 2020, e é nesse cenário que o ensino superior deve contribuir, apresentando às escolas, prioritariamente públicas, ações de extensão que contemplem o desenvolvimento de tais habilidades, desenvolvendo a educação empreendedora não apenas como uma ação isolada na instituição, mas com ações transversais e multidisciplinares, reunindo alunos de cursos diversos, que possam se complementar na criação de soluções aos desafios que expostos. É a partir do desenvolvimento desses sujeitos enquanto empreendedores de ideias, com autoestima, com confiança em suas habilidades, que eles possam ser multiplicadores dessa metodologia nas escolas da rede pública e privada de ensino, efetivando a extensão universitária e, junto a isso, a aproximação da comunidade.

**Palavras-chave:** Educação, Século XXI, Desafios, Mudança, Empreendedorismo.

<sup>1</sup> Universidade La Salle. Graduada em Letras Português; MBA em gerenciamento de projetos e mestranda em Educação. Atuou na rede estadual de educação, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa e atualmente é coordenadora do PMO da Universidade La Salle.

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em neuropsicopedagogia, atualmente é analista de projetos na Universidade La Salle.

<sup>3</sup> Universidade La Salle Graduado em Ciências econômicas e atualmente coordenador da La Salle Tech, incubadora da Universidade La Salle.



## INTRODUÇÃO

A educação básica e o ensino superior, além de desenvolverem a consciência crítica e habilidades importantes para a vida e outros tantos benefícios que se acendem, também se tornam uma alavanca para a qualificação profissional de um indivíduo. Pesquisas sobre os motivos para ingresso no ensino superior apresentam o “mercado” como protagonista neste cenário, e é por esse motivo que, cada vez mais, a educação básica tem a responsabilidade de desenvolver habilidades empreendedoras em seus discentes, a fim de possibilitar a eles um desenvolvimento pleno, que vai além das ciências aplicadas, que exige um preparo profissional que faça conexão com as exigências do mercado atual, que se configura em meio às tecnologias, empreendedorismo, inovação. Nesse contexto, as instituições de ensino superior têm muito a contribuir, principalmente as comunitárias, que possuem em seu “DNA” a preocupação de que as atividades acadêmicas contribuam para o crescimento socioeconômico das regiões onde estão localizadas.

A nova base curricular comum traz, entre outras alterações, dez competências que deverão ser desenvolvidas ao longo da educação básica, dentre elas, a seguir serão elencadas aquelas atinentes a uma educação empreendedora:

Exercitar a curiosidade intelectual e buscar soluções no conhecimento, por conta própria; b) Utilizar as linguagens – verbal, científica, tecnológica, digital – para se expressar e trocar informações; c) Compreender e fazer uso crítico e produtivo das tecnologias digitais disponíveis; d) Entender e reconhecer as suas capacidades relacionadas ao mercado de trabalho; e) Argumentar com base em fatos concretos e confiáveis em nome da defesa do ser humano e do meio ambiente; f) Desenvolver autoestima e aprender a cuidar de sua saúde; g) Exercer a empatia, o diálogo e a convivência com pessoas dos mais diferentes grupos sociais, origens e orientações; h) Agir com autonomia e responsabilidade, tomando decisões éticas e comprometidas com o bem comum. (2017, p.9)

A partir das competências supracitadas, é possível verificar que a reestruturação prevista nos documentos educacionais já prevê a necessidade de uma nova educação. Uma educação que contemple também as habilidades que devem estar contidas nas competências de um profissional bem qualificado. Na competência “*entender e reconhecer as suas capacidades relacionadas ao mercado de trabalho*” está intrínseca a necessidade de desenvolvimento dessas habilidades que não eram inerentes à educação básica. Dessa forma, se faz necessária uma reavaliação da forma como as escolas vêm trabalhando para atender a essas premissas que serão obrigatórias a partir de 2020 e é nesse cenário que o ensino superior deve contribuir, apresentando às escolas,



prioritariamente públicas, ações de extensão que contemplem o desenvolvimento de tais habilidades.

Os programas de educação empreendedora no Brasil, quando implantados, em geral, seguem as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – para a educação do século XXI. Além das dimensões previstas e supracitadas, a Unesco recomenda outros aspectos da moderna educação relacionados ao empreendedorismo, a fim de que os estudantes desenvolvam a capacidade de inovar, reter conhecimento, desenvolver projetos próprios e lidar com as mudanças e com isso é possível verificar que a necessidade de uma educação empreendedora já é uma necessidade percebida a nível mundial, com reconhecimento de um órgão tão importante para a educação, que colabora para a formação de professores e promove pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, para isso, nada mais apropriado do que desenvolver habilidades de empreendedorismo nos alunos da educação básica, alunos esses que serão protagonistas das mudanças que o mundo pede. Não com foco no empreendedorismo mercantil, mas numa educação empreendedora que desenvolva as ideias inovadoras de um aluno, que potencialize a criatividade, que faz parte do jovem e que pode ser tão bem aplicada aos desafios que a sociedade apresenta.



## REFERENCIAL TEÓRICO

### O conceito de empreendedorismo

Acerca do conceito de empreendedorismo, Brito e Wever (2003) trazem que a raiz da palavra “empreendedor” surge a partir do verbo francês “*entreprendre*” que significa fazer algo, Dornelas (2001) acrescenta que o termo empreendedor (*entrepreneur*), que também tem origem francesa e quer dizer “aquele que assume riscos e começa algo novo”.

No Brasil, de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra empreendedor se origina do latim *imprendere*, que significa decidir, realizar tarefa difícil e laboriosa. No dicionário online da Língua Portuguesa, o significado de empreendedorismo é a “capacidade de projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas”.

É importante também, lembrar o significado de educação: “ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém”.

Nesse contexto, a educação empreendedora se torna uma educação híbrida, que traz a educação como uma “ferramenta” para o aperfeiçoamento das capacidades e habilidades de um sujeito para que esse seja capaz de começar coisas novas, projetar novos negócios, idealizar transformações inovadoras, no seu contexto, na sua realidade.

## Formação empreendedora

No Brasil, o empreendedorismo é associado diretamente à área de negócios, sendo quase um termo exclusivo. Essa situação em relação ao conceito de empreendedorismo impõe limites no que tange às possibilidades de desenvolver competências e habilidades em jovens, bem como no desenvolvimento social do país, impulsionado pelo mercado.

Sabe-se que o país passa por uma crise em todos os setores e que é preciso repensar conceitos e práticas, principalmente no que diz respeito à formação das pessoas. As demandas emergentes apontam para a necessidade de uma formação ampla, crítica, proativa e empreendedora, no sentido de fazer com que as pessoas possam expandir seus horizontes e perspectivas. Nesse sentido, uma formação empreendedora não visa a simples qualificação para o mercado de trabalho, mas a formação de pessoas que possam ser propositivas, inovadoras e que pensem para além do que é possível ver ou ouvir. Acerca disso, Lavieri (2010) diz que

[...] pode-se definir o empreendedor como aquele que inova, aquele que propõe formas diferentes de fazer as coisas, aquele que reorganiza os recursos produzindo ganho. Se é realmente esse o empreendedor, ou ao menos a ideia por trás da ação empreendedora, e se considerarmos o conceito de maneira ampla, indo além do aspecto econômico, toda educação que visa o desenvolvimento social poderia também ser considerada uma educação para o desenvolvimento da atitude empreendedora. (p. 4)

Assim, quando se fala em educação empreendedora, se fala, principalmente, da capacidade de autonomia dos sujeitos, bem como desenvolvimento de habilidades necessárias à propagação do novo, partindo de uma realidade que, por vezes, não oferece subsídios para a construção de novos negócios ou possibilidades.

O ensino, ao qual a sociedade tem acesso, possui muitas tendências e vertentes, tendo o conceito de empreendedorismo como algo para poucos e ainda inovador. A educação sempre previu a liberdade de criação e a proposição de



novas ações que pudessem transformar pessoas e o mundo, mas ainda percebe-se pouca conexão entre a educação regular e a formação empreendedora, com vistas ao desenvolvimento pessoal, de mercado e também social e econômico.

A educação empreendedora não visa formar somente mão de obra para o mercado, pessoas que galgam carreiras, que agem de acordo com um plano prévio de sucesso pré-estabelecido. Empreender é um processo mais amplo e voltado às bases de cada sujeito, focada nas reais necessidades das pessoas e com objetivos mais amplos de negócio.

## A pedagogia empreendedora

Fernando Dolabela, que é um dos precursores do ensino de empreendedorismo no Brasil, traz um novo olhar sobre a educação empreendedora, trazendo um conceito de empreendedorismo não apenas voltado ao mercantilismo, mas com foco nas habilidades que são desenvolvidas nesse contexto e que poderão ser aplicadas na vida dos sujeitos que estão inseridos nesse processo de ensino. A seguir, um trecho de uma entrevista que ele concedeu, onde esclarece que as formas de empreendedorismo que focam renda, conhecimento e poder, não são adequadas ao Brasil:

não é que minha orientação tenha mudado. É que percebi que, além da universidade, além de trabalhar com estudantes universitários, é essencial que se trabalhe em todos os âmbitos, em todos os níveis de educação. Há formas de empreendedorismo que concentram renda, conhecimento e poder. Essas formas não são adequadas ao Brasil. Temos que ter atividades econômicas que incluam, e não que excluam a população. Nosso problema não é apenas gerar renda, aumentar o PIB. (2004, p. 128)

Ele ainda acrescenta que no Brasil, a proposta de educação empreendedora deve acompanhar a realidade do cenário social brasileiro, que apresenta questões que antecedem ao empreendedorismo com foco na renda, como é possível verificar no excerto a seguir:

nosso problema é de exclusão social, de falta de geração de qualidade de vida, enfim, do que se chama de um não-desenvolvimento sustentável. Essa proposta que hoje me fascina, e que se tornou a essência de meu trabalho, é o empreendedorismo voltado ao desenvolvimento sustentado local. Então, entre 1999 e 2002, com um grupo de educadores e com o apoio da ONG Visão Mundial, desenvolvi um projeto que era um sonho antigo meu: uma metodologia de ensino do empreendedorismo para a educação básica. Batizei essa metodologia de "Pedagogia Empreendedora". (2004, p. 128)

Ao falar sobre a metodologia que utiliza, ele traz uma visão voltada ao



desenvolvimento social:

a metodologia é voltada para o desenvolvimento social, redefinindo uma proposta empreendedora para o Brasil. Ela vê o empreendedorismo como um instrumento muito forte não só de desenvolvimento de geração de riqueza, mas também como um fenômeno social e cultural. Na Pedagogia Empreendedora, vemos o problema econômico como consequência de soluções ideológicas, sociais e culturais. Eu a vejo como um instrumento de combate à miséria. A Pedagogia Empreendedora e o empreendedorismo que eu defendo, que eu pratico, é aquele que pode provocar a mudança cultural. Estamos falando de mudança, e não de transferência de um conteúdo cognitivo convencional. Estamos falando de uma nova forma de relacionamento entre as pessoas porque é esse relacionamento que estimula ou inibe a capacidade empreendedora. Um relacionamento fortemente hierarquizado, autocrático, tende a destruir a capacidade empreendedora. Já um relacionamento democrático, em rede, onde todos têm a mesma autonomia, têm o poder de influenciar seu próprio futuro e o de sua comunidade; tende a disseminar o empreendedorismo. (2004, p. 128)

E é sobre essa metodologia que as escolas e universidades devem discutir, pensando um eixo de conexão entre essas áreas, trabalhando em conjunto, de forma complementar, somando esforços em prol de um objetivo comum: o desenvolvimento de sujeitos capazes de gerenciar suas vidas, de empreender quando surgirem dificuldades.



## Como a capacidade empreendedora se desenvolve

Na visão da economia clássica, o empreendedor era o agente econômico visto com a capacidade de tomar riscos e agir em um ambiente de incerteza, gerando a inovação que promovia a destruição criativa e propulsão para os ciclos econômicos. Foi assim que Schumpeter trouxe o conceito de “agente empreendedor”. A palavra agente remete à ação, e Schumpeter tenta explicar o sentido da ação do empreendedor através de fatores como motivação, cognição, impulsos e outros, gerando a capacidade para desafiar as instituições e criar novos padrões.

O empreendedor é aquele que realiza novas combinações dos meios produtivos, capazes de propiciar desenvolvimento econômico, quais sejam:

1) "introdução de um novo bem"; "introdução de um novo método de produção" 3) "abertura de um novo mercado" 6) "conquista de uma nova fonte de oferta de matérias primas ou bens semimanufaturados; 7) constituição ou fragmentação de posição de monopólio" (SCHUMPETER, 1985, p. 49).

Desde então muitas são as menções relativas aos fatores e características que geram as capacidades do empreendedor, porém ainda existem muitas

questões sobre tais características, hábitos e comportamentos do empreendedor, principalmente no que se refere às capacidades são passíveis de ensino e aprendizado.

Baseada no questionamento: “o que faz com que os empreendedores se tornem empreendedores?”, a professora Sara Sarasvathy defende o conceito do empreendedorismo baseado em uma lógica *efectual*. Nessa lógica, o empreendedorismo segue uma orientação prática e interativa com o mundo real. Consiste na identificação de oportunidades, solução de problemas e sob a premissa de que empreendedorismo é universal sob a ótica do “aprender fazendo”, onde as tomadas de decisão são feitas com base na experimentação.

Todos os empreendedores começam com três categorias de meios: (1) quem são - suas características, gostos e habilidades; (2) O que eles sabem - sua educação, treinamento, experiência e experiência; e, (3) quem eles conhecem - suas redes sociais e profissionais. Usando esses meios, os empreendedores começam a imaginar e implementar possíveis efeitos que podem ser criados com eles. Na maioria das vezes, eles começam muito pequenos com os meios mais próximos e se movem quase diretamente para a ação sem planejamento elaborado. (SARASVATHY, 2008, p.18)

Em contraponto, a autora defende que prevalece tradicionalmente um ensino de empreendedorismo através de uma lógica causal, que tem origem no pensamento estratégico e consiste em uma progressão sequencial de passos: da ideia à pesquisa de mercado, projeções financeiras, equipe, plano de negócios, financiamento, protótipo, mercado.

Em resumo, enquanto o raciocínio causal foca no planejamento dos meios para o atingimento de objetivos específicos, objetivos esses guiados, o pensamento *efectual* parte dos meios existentes e dos recursos disponíveis e, a partir disso, são determinados os possíveis objetivos. É um processo dinâmico no tempo e parte do pensamento criativo, das inúmeras aspirações e das interações durante o processo.

Tais atributos relacionados à lógica *efectual*, em geral, não podem ser contemplados apenas através do estudo teórico, pois partem da prática para a geração dos meios (sejam eles comportamentais, intelectuais, econômicos, relacionais) e assim criam-se os possíveis objetivos (que podem ser representados por novos negócios).

Embora pareça haver grandes variações para as funções e características desenvolvidas por cada empreendedor, a vontade de empreender, a tomada de risco e a posse de um conjunto de outras habilidades, são temas comuns que prevalecem. Segundo Henry (2015), as habilidades requeridas pelos



empreendedores se enquadram em três categorias distintas: habilidades técnicas, habilidades de gerenciamento de negócios e habilidades empreendedoras pessoais.

- Habilidades técnicas incluem comunicação escrita e oral, gerenciamento técnico e habilidades de organização.
- Habilidades de gestão de negócios são habilidades gerenciais, como planejamento, tomada de decisões de marketing e contabilidade.
- Habilidades empreendedoras pessoais incluem criatividade e inovação, tomada de riscos e persistência.

Nesse sentido, é possível falar especificamente de habilidades destacadas para a finalidade de empreender. Em pesquisa divulgada pela Harvard Business Review (2012), uma das mais renomadas publicações sobre negócios, foram avaliadas as habilidades de empreendedores e comparados o seu desempenho com um grupo de controle. Foi descoberto um conjunto de habilidades com maior correlação à mentalidade empreendedora. Na análise, apenas com cinco habilidades pessoais distintas, foi possível prever com mais de 90% de precisão pessoas que se tornaram empreendedoras em série, sendo elas:

- Persuasão
- Liderança
- Responsabilidade pessoal
- Orientação a objetivos
- Habilidades interpessoais

Em publicação posterior (2013), baseado na mesma pesquisa acerca das habilidades destacadas em empreendedores, foram encontradas quatro habilidades distintas que faltam na maioria dos empreendedores em série:

- Análise e solução de problemas;
- Empatia;
- Planejamento e organização;
- Autogestão;



A partir dessas pesquisas, é possível identificar quais são as habilidades que devem ser desenvolvidas no sujeito a fim de que ele se torne um empreendedor. As habilidades citadas acima apresentam um cenário ideal das habilidades inerentes a um empreendedor, de um cidadão, gestor de suas ações, de suas responsabilidades, de suas escolhas, com a capacidade de gerenciar conflitos, de planejar e coordenar seus projetos de vida, pensando soluções para seus problemas e para os problemas da sociedade da qual faz parte, fazendo gestão da sua vida.

## O empreendedorismo em instituições de ensino

As instituições de ensino têm grande responsabilidade no que se refere à implantação da educação empreendedora em seus cursos de graduação. Desenvolvendo a educação empreendedora não apenas como uma ação isolada na instituição, mas com ações transversais e multidisciplinares, reunindo alunos de cursos diversos, que possam se complementar na criação de soluções a desafios que sejam postos. E a partir do desenvolvimento desses sujeitos enquanto empreendedores de ideias, com autoestima, com confiança em suas habilidades, que eles possam ser multiplicadores dessa metodologia nas escolas da rede pública e privada de ensino, efetivando a extensão universitária e, junto a isso, a aproximação da comunidade. Para ratificar essa necessidade, Guerra e Grazzotin (2010) trazem a importância de que a educação empreendedora não seja uma disciplina específica:

Cabe a todos os professores a responsabilidade de fazer com que os alunos sejam estimulados a pensar e agir com uma mentalidade empreendedora. A sala de aula, cada vez mais, tem de se transformar em laboratório de conhecimento. O assunto empreendedorismo deve ser tratado em todos os cursos e em todos os níveis. (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010, p. 83)

Lima et. al. (2014a) trazem algumas orientações para as instituições de ensino superior, a fim de contribuir para a qualidade da educação empreendedora no Brasil:

a) as instituições de ensino não devem se limitar ao ensino de administração ou gestão de negócios, mas privilegiar o desenvolvimento de competências empreendedoras, independentemente de estarem ligadas ou não a um negócio; b) devem romper com os tradicionais modelos de ensino, fortemente vinculados a teorias e explorar novas técnicas, metodologias e ferramentas que permitam o estudante colocar em prática o seu aprendizado; c) devem explorar a interdisciplinaridade, a



transversalidade e a diversidade no ambiente acadêmico inerente às características do ambiente universitário existente e do ecossistema local de negócios; d) devem estimular a formação de professores específicos, que possam conciliar a formação acadêmica com a experiência prática empreendedora; e) devem estar alinhadas com as principais iniciativas de fomento à atividade empreendedora da região em que se situam, integrando esforços e estabelecendo parcerias com o intuito de melhorar a formação empreendedora dos estudantes; f) devem equilibrar a quantidade de teoria, conceitos e definições acadêmicas tradicionais com o estímulo à prática empreendedora dos estudantes, por meio de atividades extracurriculares e laboratórios de experimentação. (LIMA, et. al., 2014a)

A partir da citação acima, percebe-se a responsabilidade das instituições de ensino como fomentadoras da educação empreendedora de forma transversal e não de forma isolada. É preciso que as equipes diretivas das instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou superior, públicas e privadas, pensem ações contínuas, perenes, a fim de tornar o empreendedorismo parte das ações já existentes.



## **ESTUDO DE CASO: DESAFIO DE EMPREENDEDORISMO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ao encontro do exposto no referencial sobre como são geradas as capacidades empreendedoras e o próprio processo empreendedor, cada vez mais a educação empreendedora passa por métodos ativos e interativos com foco em despertar comportamentos e fatores situacionais que permitam a geração da forma de pensar o empreendedorismo.

Neste artigo é apresentado o estudo de caso de uma abordagem ativa em formato de oficina de empreendedorismo, onde alunos do Ensino Médio, de uma escola pública, da rede Estadual de ensino, localizada no município de Canoas, Rio Grande do Sul, foram estimulados a promover capacidades empreendedoras em atividade realizada na Universidade La Salle.

A atividade planejada foi adaptada da metodologia de *Design Sprint*, criada pela *Google Ventures*, que consiste em cinco etapas com foco na criação de novos produtos e serviços de forma ágil. A metodologia do *design sprint* é apresentada abaixo, de forma resumida:

1. Compreender: onde mapeamos o espaço dos problemas e criamos um cérebro compartilhado.
2. Esboçar: gere uma ampla gama de ideias e reduza para um grupo selecionado.

3. Decidir: como uma equipe, determine o protótipo para responder às suas perguntas de sprint.
4. Prototipar: construa apenas o que você precisa para validar suas ideias em um período de tempo muito curto.
5. Validar: teste com 5 usuários e receba um feedback valioso.

Como na dinâmica o período era de quatro horas de duração e o objetivo, mais do que a geração de produtos e serviços, era a abordagem prática do processo empreendedor. Para a dinâmica foram definidas as seguintes etapas:

- Integração: apresentação da agenda, do grupo e dos facilitadores;
- Mindset empreendedor: refletir sobre o modelo de pensamento para ser criativo e empreende;
- Explorando desafios: refletir sobre desafios e oportunidades, análise de causas e geração de insights;
- Criando soluções: pensar em soluções com base na empatia, ideando e prototipando soluções inovadoras para o futuro;
- Apresentação pitch: apresentar as soluções para os problemas de forma resumida.

Ao refletir sobre os desafios e oportunidades, análise de causas e geração de *insights*, há um detalhamento das dinâmicas utilizadas em cada etapa da oficina de empreendedorismo, com detalhes da aplicação, duração e formato.



Quadro 1: Etapas de realização da oficina

Etapas	Análise
Integração	A atividade de integração buscou formar grupos distintos baseados em cores e mesas definidas. Alunos da universidade auxiliaram na organização e encaminhamento dos alunos de
<i>Mindset</i> empreendedor	Além do conteúdo expositivo com base em frases e pensamentos sobre empreendedorismo, foi aplicada uma dinâmica reflexiva. <b>Dinâmica:</b> Cartões <i>Mindset</i> ; <b>Atividade:</b> Coletiva <b>Tempo:</b> 15 min
Explorando desafios	Além dos conteúdos expositivos falando sobre o processo de empreender baseado em problemas e oportunidades, foi utilizada uma dinâmica de <i>insights</i> . <b>Dinâmica:</b> Cartões de desafios e 5 porquês <b>Atividade:</b> Coletiva <b>Tempo:</b> 25 min
Criando soluções	<b>Reflexão:</b> a máquina do tempo: atividade reflexiva, para discussão em grupo. Quem são as pessoas que lidam com o problema? E como elas lidavam com isso no passado?, Como lidam no presente e como poderão lidar no futuro? Com o desafio e problemática chave. <b>Dinâmica:</b> Ideias 5x3x5 <b>Atividade:</b> Coletiva <b>Tempo:</b> 40 min <b>Dinâmica:</b> Protótipo de Conceito <b>Atividade:</b> Coletiva <b>Tempo:</b> 30 min
Apresentação PITCH	<b>Dinâmica:</b> Apresentação <i>Pitch</i> <b>Atividade:</b> Coletiva <b>Tempo:</b> 30 min

Fonte: elaborada pelo do autor

Na dinâmica havia 80 alunos, esses foram divididos em turmas de 20 e grupos de 5. Além disso, havia um professor por turma e um facilitador por equipe (aluno da universidade). Para a realização das atividades foram impressos materiais e disponibilizados *post-its* para as dinâmicas.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por utilizar um método de abordagem descritivo e qualitativo. Em relação aos seus objetivos é exploratória e tem como estratégia a pesquisa bibliográfica. Busca aprofundamento do tema educação empreendedora com foco em uma experiência em uma escola pública, da rede estadual de ensino.



A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e possibilitando a construção de hipóteses. Tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. É bastante flexível, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (GIL, 2002).

Pesquisa bibliográfica, num sentido amplo, é o planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões. (STUMPF, 2010, p.51)

O estudo de caso é uma investigação empírica que analisa fenômenos contemporâneos dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente evidentes (YIN, 2005).

Quanto aos procedimentos metodológicos optou-se pelo estudo de caso. Segundo Fonseca (2002):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (p. 33).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que no Brasil os debates acerca da Educação Empreendedora são relativamente novos e que nasceram de demandas práticas dos bancos universitários, mais especificamente, nos cursos de Administração.

O ensino do empreendedorismo não teve origem nas escolas regulares, como uma habilidade a mais a ser desenvolvida nos alunos, nem nas discussões filosóficas dos educadores. Na verdade, sua origem está ligada aos cursos de administração de empresas, quase como uma necessidade prática. Foi dentro das faculdades de administração que se desenvolveu, e é lá também que são elaboradas as pesquisas sobre os empreendedores. (LAVIERI, 2010, p. 4)

Os debates acerca do tema, em outros países, já avançaram e contribuem



desde a educação básica, fomentando uma formação que promove a autonomia e a busca por negócios que contemplem demandas sociais, mas que acima disso possam oportunizar um projeto de vida e incentivem o protagonismo. Além disso, observaram-se o aumento da criação de negócios, principalmente pelos jovens, e demonstraram condições de gerenciamento de conhecimento necessário a efetivação de novas ideias e projetos.

Na realidade brasileira, ainda há uma grande resistência ao debate, visto que ao falarmos de educação empreendedora a mesma é vista como um caminho para a formação de mão de obra barata ou a retomada das teorias tecnicistas que tinham por objetivo a formação para o mercado de trabalho.

As experiências no Brasil ainda são muito pequenas e caminham com dificuldade, visto que o diálogo entre as proposições da Universidade e as demandas da Educação Básica não conseguiram se alinhar para dar conta deste novo cenário de mercado, mas acima de tudo, de autonomia e busca por um conceito de sucesso agregador e transformador.

No estudo de caso vivenciado pela Universidade, ganha destaque uma metodologia diferenciada e que estimula os alunos a pensarem soluções práticas e eficientes para situações cotidianas. Foram exploradas estratégias e soluções para atendimento de necessidades e demandas locais. A interlocução entre escolas e universidade é necessária com vistas a potencializar as ações e formar pessoas conscientes e com condições de transformar suas realidades a partir de ideias inovadoras e organizadas. Os conhecimentos adquiridos podem ou não ser aplicados, mas a oportunidade de adquirir conhecimento e poder aplicá-lo na vida amplia possibilidades e horizontes de adolescentes e jovens que, por vezes, não conseguem construir e efetivar projetos de vida, tornando-se protagonistas de sua própria história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou trazer o tema da educação empreendedora para o debate, com o objetivo de aprofundar a interlocução e clarear as possibilidades da mesma para a população jovem brasileira. O cenário socioeconômico do país aponta para o aumento das desigualdades e para a dificuldade de inserção formal no mercado. A baixa qualificação e escolaridade de jovens cria barreiras ainda maiores no que diz respeito à criação de negócios inovadores ou diferenciados.

Logo, para além do que a escola se propõe, é preciso pensar nos saberes necessários à manutenção da subsistência, que possam subsidiar projetos de vida



e promover a autonomia dos sujeitos. A proposta visa não só a formação de uma visão de negócio, mas de vida, de inovação, planejamento e organização.

As críticas feitas a esta ideia tem por base uma versão tradicional, mecanicista e técnica do ensino que, historicamente, formou mão de obra para empresas, explorando seu potencial, mas não incentivando ao desenvolvimento pleno. Diferentemente do que se espera, a educação empreendedora quer agregar valor à escola, auxiliando na construção de um projeto de vida articulado, planejado e catalisador. A educação empreendedora visa à formação de profissionais inovadores, que se sintam capazes de transformar vidas: a sua e a dos demais.

Assim, este estudo não tem a pretensão de se limitar ou encerrar as discussões acerca do tema, mas de fomentar o debate e ampliar os estudos, com vistas a alinhar e potencializar as ações e as instituições a se engajarem nesta perspectiva inovadora para o desenvolvimento da sociedade.



## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. **The Skills Most Entrepreneurs Lack.** Harvard Business Review. Abril, 2013.

BONNSTETTER, Bill. **New Research: The Skills That Make an Entrepreneur.** Harvard Business Review. Dezembro, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio.** Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRITTO, Francisco. WEVER, Luiz. **Empreendedores brasileiros - vivendo e aprendendo com grandes nomes.** Ed. Negócio, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora. Revista de Negócios,** Blumenau, v. 9, n. 2, p. 127-130, abril/junho 2004.

DORNELAS, J. C de A. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios.** Rio de Janeiro: Campus, 2001.

ELMUTI, Dean. KHOURY, GRACE. Omran, Omar. Does Entrepreneurship Education Have A Role In Developing Entrepreneurial Skills And Ventures' Effectiveness? **Journal of Entrepreneurship Education,** Volume 15, 2012. pg 83 - 98.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.  
GOOGLE. **Design Sprint.** Disponível em: <https://designsprintkit.withgoogle.com/methods/> Acesso em: 27/08/2018.

GUERRA, Maria José; GRAZZIOTIN, Zilá Joselita. Educação Empreendedora nas Universidades Brasileiras. In: LOPES, Rose Mary Almeida (org). **Educação Empreendedora: conceitos, modelos, práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, capítulo 4, p. 67-91, 2010.

LAVIERI, Carlos. Educação...Empreendedora? In: LOPES, Rose Mary A. (Org.). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo, Sebrae, 2010.

LIMA, E.; HASHIMOTO, M.; MELHADO, J.;ROCHA, R. Brasil: em busca de uma educação superior em empreendedorismo de qualidade. In: In: GIMENEZ, F. A. P. et. al. (org.) **Educação para o empreendedorismo**. Curitiba: Agência de Inovação da UFPR, 2014a.

SARASVATHY, Saras D. **What Makes Entrepreneurs Entrepreneurial?** The Darden Graduate School of Business Administration, University of Virginia, 2008. Disponível em: [http://www.effectuation.org/sites/default/files/research\\_papers/what-makes-entrepreneurs-entrepreneurial-sarasvathy\\_0.pdf](http://www.effectuation.org/sites/default/files/research_papers/what-makes-entrepreneurs-entrepreneurial-sarasvathy_0.pdf) Acesso: 26/08/2018.

SCHUMPETER, Joseph. O Fenômeno Fundamental do Desenvolvimento Econômico. In: **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1985.

STUMPF, Ida Regina. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## EMPREENDEDORISMO FEMININO: CONFLITOS TRABALHO FAMÍLIA

Kamila Cristina Miranda Cruz<sup>1</sup>  
Denise Regina Quaresma da Silva<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 8 e 9:** Liderança estratégica em Educação e sistema de inovação e informação estratégica em Educação Superior  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

Cada vez mais as mulheres vêm conquistando espaço em diversas áreas profissionais e essas conquistas também estão acontecendo no campo do empreendedorismo feminino, porém, é perceptível que as empreendedoras enfrentam muitas dificuldades em conciliar sua rotina com suas empresas, família e formação. O objetivo geral desta pesquisa é verificar o perfil das participantes de um grupo de mulheres empreendedoras no município de Canoas, Rio Grande do Sul, verificando se a maternidade influencia na carreira profissional e na vida acadêmica destas mulheres, buscando de forma específica verificar qual foi a motivação para empreender; identificar os sentimentos vivenciados pelas empreendedoras na sua rotina e analisar possíveis conflitos entre a carreira, formação e a família. A pesquisa trata-se de um estudo qualitativo de cunho exploratório e descritiva, sendo que a coleta de dados ocorreu nos meses de abril e maio de 2018, por meio de entrevista realizada com a idealizadora do grupo e de questionários com as empreendedoras participantes do grupo. Para analisar os dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Os resultados indicam que as mulheres encontram diversos conflitos ligados a suas famílias, trajetória profissional, caminhada acadêmica, porém ao mesmo tempo é no exercício de suas atividades como empreendedoras que se sentem realizadas.

**Palavras-chaves:** Empreendedorismo feminino, Formação e carreira.

### INTRODUÇÃO

A progressão e a ascensão da carreira profissional, como são entendidas

<sup>1</sup> Universidade La Salle. Pós-Graduada em Gestão de Pessoas Liderança Coach, Tecnóloga em Processos Gerenciais pela Universidade La Salle. (Canoas/RS/Brasil).

<sup>2</sup> Universidade La Salle. Doutora em Educação, psicóloga e psicanalista, professora da Universidade La Salle.



na atualidade, é algo relativamente recente. Foi a partir da Revolução Industrial e das mudanças sociais que, ao final do século XVIII, os espaços públicos de trabalho e os espaços privados das famílias foram delimitados e o mundo do trabalho passou a ser definido como masculino. Neste contexto cabia à mulher a responsabilidade com os cuidados da família. Com o passar do tempo e a crescente demanda da industrialização, no século XIX, foi necessário aumentar a mão-de-obra, o que gerou a entrada das mulheres brasileiras nas fábricas, em particular as solteiras de classe baixa, com o intuito de prover o próprio sustento e da sua família (COUTINHO E COUTINHO, 2011).

No início do século XX, as mulheres de classe média começaram a ser inseridas no mundo corporativo ocupando funções de apoio como, por exemplo, as secretárias, enquanto se preparavam para o casamento. No decorrer do século e com o crescente acesso à educação formal, as mulheres começaram a ocupar gradativamente os espaços públicos, porém ao mesmo tempo continuaram com a responsabilidade no que tange à criação dos filhos. (SCAVONE, 2001).

Segundo D'Alonso (2008), a intensificação da entrada das mulheres no mercado de trabalho impactou no desenvolvimento de métodos anticoncepcionais mais seguros e eficazes para as mulheres, sendo considerado uma conquista para as mulheres.

Os contraceptivos possibilitaram, ao menos às mulheres dos segmentos sociais mais altos, a possibilidade de optar pela decisão de tornar-se mãe, ou decidir o momento que estaria “pronta” para a maternidade, mesmo que a sociedade continuasse com a expectativa que elas deveriam cumprir seu “papel principal de ser mãe”, pelo fato de ter nascido mulher (BARBOSA E COUTINHO, 2007).

A opção de aderir ou não a maternidade pode influenciar na vida das mulheres, fazendo com que elas tomem diferentes tipos de decisões que impactam em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. As questões relacionadas a escolha da maternidade ainda não foram superadas pelas discussões feministas, pois as desigualdades de gênero nas relações afirmam que as mulheres têm assumido a maioria do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, ocasionando dificuldades na carreira profissional (BITENCOURT, 2017). Segundo Barbosa e Coutinho (2007), é perceptível que as mulheres de classe média e alta vem, cada vez mais, diminuindo a quantidade de filhos, pois estão descobrindo que a vida apresenta outras experiências emocionantes e gratificantes fora a maternidade, porém, algumas mulheres em função da maternidade, acabam deixando para segundo plano sua carreira e/ou formação acadêmica.



Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo geral verificar o perfil das participantes de um grupo de mulheres empreendedoras, no município de Canoas - Rio Grande do Sul, verificando se a maternidade influencia na carreira profissional e na vida acadêmica delas. Nos objetivos específicos buscaremos: verificar qual foi a motivação para empreender; identificar os sentimentos vivenciados pelas empreendedoras na sua rotina e analisar possíveis conflitos entre a carreira, formação e a família.

Este estudo é de cunho exploratório buscando explorar mais sobre um determinado assunto, descritivo pois aborda um grupo específico (RICHARDSON, 2007). É uma pesquisa qualitativa que segundo Mynayo (2016) responde questões muito particulares. O grupo, é composto por mulheres empreendedoras do município de Canoas/RS e foi criado em 2015, com o objetivo inicial de trocar e vender produtos/serviços entre as participantes, porém com o amadurecimento da ideia e consolidação do mesmo, foi criada uma rede de empreendedoras do município que promovem o trabalho das colegas do grupo, fazendo uma troca de experiência e clientes, ajudando no desenvolvimento do negócio. O grupo atualmente conta com 200 participantes, sendo em média 110 contratos ativos, as chamadas “patrocinadoras”, que tem como objetivo prestar suporte às mulheres que estejam iniciando e compartilhar suas experiências. Além destes espaços, para fomentar os negócios o grupo promove encontros de formações e momentos de lazer entre as participantes.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas, sendo que a primeira foi a realização de uma entrevista semi-estruturada com a idealizadora do projeto, com o objetivo de entender a origem da motivação para iniciar o grupo e as regras do mesmo, que neste ano completa 03 (três) anos de existência. Posteriormente foi enviado um questionário para 16 empreendedoras participantes do grupo, contendo perguntas abertas e fechadas e não havendo necessidade de identificação, com o objetivo de obter respostas mais rápidas e precisas, pois há maior liberdade e segurança do entrevistado em responder em função do anonimato (MARCONI E LAKATOS, 2006).

Este artigo foi estruturado da seguinte forma: a) da apresentação do referencial teórico sobre o tema; b) da metodologia; c) da análise dos dados; d) das considerações finais.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta alguns conceitos sobre a empreendedorismo feminino.

### GÊNERO, MERCADO DE TRABALHO E FORMAÇÃO ACADÊMICA

Na sociedade, homens e mulheres são vistos de forma diferente, sendo que os homens são considerados os mais intelectualizados por supostamente possuírem mais capacidade de pensamento lógico e político, já às mulheres são atribuídas as características como fragilidade, doçura, emoção e abnegação, ou seja, são negadas às mulheres as competências desejáveis em ambientes públicos (COTINHO, 2005).

De acordo com este último autor, a maioria dos ambientes corporativos continua sendo definidas por padrões e características masculinas, pois desde sempre designou-se que os homens colocassem suas carreiras em primeiro lugar e que os cuidados e preocupações referentes à família ficassem ao encargo das mulheres. Nessa assertiva, a maioria delas sentem-se marginalizadas no ambiente profissional e acabam não assumindo cargos de liderança, segundo a autora mesmo com as mudanças da sociedade nos últimos tempos, espera-se que as mulheres ajustem suas vidas para esses padrões masculinos, ou aceitem uma posição de menor prestígio.

Conforme aponta a pesquisa realizada em 2017, no Brasil apenas 16% das mulheres ocupam cargos de CEO's (International Business Report - Women in Business, 2017), índices muito baixos ao ser comparado com a representatividade feminina nas organizações.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNDA de 2014, desempenhada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, mostra que as mulheres têm um índice de escolaridade maior que os homens, 18,8% das mulheres entrevistadas possuem ensino superior completo, contra 11% dos homens. Mesmo com maiores índices de escolaridade as mulheres, ainda ocupam cargos de menor valorização e recebem menores salários (PEREIRA, 2005).

De acordo com Sandberg (2013), essas desigualdades de gênero ocorrem desde a fase infantil, quando os estereótipos de sexo são construídos e reforçados através das brincadeiras, este é um dos momentos que criam-se os mitos de que



os homens são mais preparados para assumir as posições de liderança e que as mulheres devem ser menos remuneradas de acordo com esses estereótipos impostos pela sociedade.

## MATERNIDADE E ASCENSÃO NA CARREIRA

De acordo com Quental & Wentzel, (2002), equilibrar as responsabilidades dos diversos papéis assumidos no trabalho e nas relações com a família vem, cada vez mais, se tornando um problema, pois os maiores conflitos surgem quando há uma incompatibilidade entre a vida profissional e vida pessoal e é neste momento que algumas vezes é necessário fazer escolhas, umas delas é optar, ou não, pela maternidade.

Quando a escolha é pela a maternidade, mesmo sendo possível planejar o momento desejado para a gestação, as mulheres sempre ficam em dúvidas em como conciliar sua rotina com a maternidade, ficando com medos e anseios de, por exemplo, perder o emprego (MACHADO E GIMENES, 2001). Segundo Sandberg (2013), a maior parte das mulheres planejam o momento da maternidade antecipadamente, porém na maioria das famílias é a mulher que abandona a carreira e os estudos para se dedicar com os cuidados com os filhos.

De acordo com Bitencourt (2017), em função destes cuidados iniciais e no decorrer da vida, se for detectado algum problema comportamental, geralmente a “culpa” será destinada a mãe que foi a responsável por seus cuidados, a mulher vivenciar todos os momentos da maternidade é percebido pela sociedade como algo considerado “normal”, pois estaria desempenhando seu papel de mãe, por outro lado, quando os homens assumem esse papel eles são percebidos como “heróis” e acabam recebendo muitos elogios e, além disso, apontados como exemplos a serem seguidos.

De acordo com Vasconcelos et. al (2014), é durante a licença maternidade que grande parte das mulheres acaba abandonando suas carreiras, pois este período pode ser um fator que afasta as mulheres dos cargos de liderança, esse afastamento pode ser em função das políticas internas das empresas que não compreendem a necessidade de divisão entre carreira e maternidade ou das mulheres que acabam criando bloqueios. Na pesquisa realizada pela International Business Report (IBR) - Women in Business Grant Thornton, em 2015 pela Grant Thornton, entre setembro e dezembro 2015 com 5.404 empresas em 35 economias, foram analisadas 150 companhias brasileiras; quando questionado às mulheres brasileiras sobre a relação entre a maternidade e ascensão de carreira,



28% das mulheres participantes apontam a maternidade como uma barreira para alcançar um cargo de liderança.

Esses dados podem ser confirmados pela pesquisa realizada pelo mesmo grupo (IBR), em 2017, na qual aponta que no Brasil apenas 19% das mulheres estão ocupando um cargo de liderança, sendo que a maioria estão nas gerências de setores como o de Recursos Humanos, podendo a ascensão de carreira estar ligada a maternidade.

Os dados apresentados acabam, algumas vezes, induzindo as mulheres a escolherem pela não maternidade, segundo as mulheres com um grau mais alto de instrução tem um número menor de filhos, em média 01 (um), já comparado com as mulheres com pouca formação o número sobe para 06 (seis), a escolha por não ter ou ter poucos filhos é uma tentativa de ascensão de carreira (Bitencourt, 2011). De acordo com o IBGE, 2010, as taxas de fecundidade estão caindo cada vez mais em relação às mulheres com mais tempo de estudo, pois elas estão buscando a ascensão de carreira (IBGE,2010).



## EMPREENDEDORISMO FEMININO

Com as dificuldades encontradas quando se fala em ascensão de carreira, os índices de desvalorização em relação aos homens e as barreiras em relação a maternidade, as mulheres estão procurando novas possibilidades. Entre elas vêm crescendo o empreendedorismo feminino, segundo os dados do Monitoramento Global do Empreendedorismo - GEM, movimento iniciado em 1999 que estuda sobre o empreendedorismo no mundo, as mulheres são responsáveis por 51% dos empreendimentos iniciais aponta a pesquisa de 2016. Na pesquisa de 2017 é percebido uma mínima diferença entre homens e mulheres quando se trata sobre a prevalência do empreendedorismo feminino (GEM,2001).

Segundo os dados do GEM, o crescimento da participação feminina no segmento do empreendedorismo é devido ao fato de que as mulheres tendem a investir mais nos estudos e capacitações para o mercado. Essa crescente participação das mulheres no ramo do empreendedorismo no Brasil aponta para um grande potencial econômico para o desenvolvimento do país (JONATHAN, 2011). Porém, mesmo que se tenha um grande reconhecimento da sociedade sobre empreendedores, a atividade ainda é reconhecida como masculina, principalmente conforme o segmento que o negócio está inserido. Machado (2012) aponta que em alguns setores “o preconceito se faz mais forte, pois as mulheres ainda estão associadas profissionalmente a carreiras como professoras primárias, bibliotecárias

enfermeiras, psicólogas e assistentes sociais”.

São muitas razões que levam as mulheres a empreender, pois a maioria deseja ser sua própria chefe. De acordo com a pesquisa de Gomes & Santana (2009), uma das motivações para a criação do negócio próprio é a possibilidade de flexibilização de horários, assim sendo possível conciliar sua carreira e família. O estudo destes autores também aponta que algumas empreendedoras optam pela oportunidade do negócio próprio com a intenção de geração de emprego para si e seus familiares.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativa, exploratória e descritiva. Qualitativa, pois busca compreender questões muito particulares, sendo compreendida como parte da realidade social, possibilitando um maior nível de profundidade sobre o comportamento dos indivíduos (MINAYO, 2016); exploratória, pois “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o tema” (GIL, 2010); descritiva, pois propõe-se a descrever características de um fenômeno, abordando aspectos relacionados com um grupo específico (RICHARDSON, 2007).

Considera-se a pesquisa de natureza descritiva, pois tem como objetivo descrever as características de um determinado grupo, abordando de forma ampla os aspectos relacionados ao grupo sujeito do estudo (GIL, 2010), ou seja, a pesquisa se propõe a analisar um determinado grupo de empreendedoras, a partir de suas opiniões e percepções acerca do assunto.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de abril e maio de 2018, em duas etapas, sendo que na primeira foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a idealizadora do grupo, possibilitando que a entrevistada pudesse discorrer sobre o tema em questão (Minayo, 2016). A entrevista teve o objetivo de conhecer a história da empreendedora que criou o grupo e entender seu funcionamento. Em uma segunda etapa foram coletados dados com as empreendedoras participantes do grupo por meio de um questionário previamente elaborado no Google Forms, constituído por questões abertas e fechadas. O formulário foi enviado por e-mail para 20 participantes indicadas pela coordenadora do grupo, retornado 16 respostas. De acordo com Marconi e Lakatos (2006), a utilização de questionários como objeto para coleta de dados, possibilita obtenção de respostas mais precisas, pois proporciona uma maior liberdade aos respondentes em função do anonimato.

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados por meio da análise de



conteúdo. A técnica de análise de conteúdo tem por objetivo examinar as informações de dados qualitativo ou quantitativo, assim sendo possível categorizadas as ideias (BARDIN, 2010).

## PARTICIPANTES

As participantes da pesquisa fazem parte de um grupo de mulheres empreendedoras, que iniciou em 2015 na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, objetivando fomentar os negócios umas das outras. O grupo conta com uma rede de 200 (duzentas) mulheres, entre consumidoras e empreendedoras. Destas, existem em média 110 (cento e dez) contratos ativos, as chamadas “patrocinadoras”, que são as empreendedoras mais experientes e possuem o objetivo de oferecer suporte e compartilhar experiências com as demais mulheres do grupo.

A missão do grupo é proporcionar à todas as participantes a possibilidade de realizarem bons negócios e divulgarem seus trabalhos. O grupo é organizado através de regras previamente estabelecidas, onde é permitido a participação de uma empreendedora de cada segmento do mercado. Além de apoio em divulgação e troca de experiências, é promovido pela diretoria encontros de formações (palestras, workshops), momentos de lazer, reuniões e bazares.



## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Participaram da pesquisa dezesseis empreendedoras do grupo das patrocinadoras e a idealizadora do grupo, os dados informados pelas empreendedoras, que atuam em diferentes segmentos do município de Canoas - RS, foram analisados e emergiram as seguintes categorias: Perfil da empreendedora; Motivação para iniciar o negócio; Conflitos familiares - Maternidade & Trabalho e Percepções das empreendedoras.

### PERFIL DA EMPREENDEDORA

O perfil das empreendedoras do grupo pesquisado está delineado a partir dos elementos de análise: idade, estado civil, filhos, nível de escolaridade, experiência anterior, ano de início do empreendimento, segmento de atuação.

As participantes da pesquisa estão na faixa etária média de 40 anos, sendo a mais jovem com 32 anos e a mais velha com 58 anos. Estes dados são

divergentes com os apresentados pelo GEM (2017), onde a faixa etária em destaque dos empreendedores no Brasil é de 24 a 34 anos, o que nos leva a concluir que as mulheres que fomentaram este estudo começam a empreender mais tarde do que a média nacional. Uma das possibilidades que apontamos sobre sete fato reside no machismo hegemônico que cotidianamente percebemos como sendo exacerbado no Sul do Brasil.

Sobre o estado civil das empreendedoras 75% são casadas, 18,75% divorciadas e 6,25% solteiras, resultado parecido aos encontrados nos estudos de Machado, Barros e Palhano (2003) e Jonathan (2011), onde apresentam que o estado civil predominante é o de casada.

O fato de serem a maioria (75%) casadas pode ter contribuído para o ingresso com mais idade no grupo, pois como apontam Machado, Barros e Palhano (2003) e Jonathan (2011), é comum as mulheres se dedicarem aos filhos, ingressando mais tardiamente no mercado de trabalho. Das participantes desta pesquisa 93,75 % possuem em média de 1 (um) a 2 (dois) filhos, dados similares aos estudos citando anteriormente que também apontam uma média de 2 (dois) filhos por empreendedora, dados que fazem concluir que as mulheres tem adiado a escolha pela maternidade.

Quando verificado sobre o nível de escolaridade das empreendedoras analisadas, percebe-se um elevado índice de escolaridade, similar ao apresentado nos estudos de Machado, Barros e Palhano (2003) e Gouvêa, Silveira e Machado, (2013), pois das respondentes desta pesquisa 68,75% possuem nível superior completo, destas 43,75% possuem pós-graduação completa, nas áreas da administração, direito e educação, sendo as demais formadas no ensino médio e técnico, ou estão cursando o ensino superior. Dados que apontam que as empreendedoras deste estudo tiveram uma preocupação com a continuidade dos estudos, devido ao alto índice de pós-graduadas respondentes da pesquisa, concluímos assim que as mulheres estão cada vez mais preocupadas com sua formação acadêmica.

Em relação a experiências anteriores do empreendimento, elas relatam que trabalhavam como: Coordenadora escolar; professora; advogada; assistente administrativo; gerente; enfermeira e massoterapeuta, assim concluímos como aponta Cotinho, (2005) as premissas de profissões de cunho feminino relacionadas ao cuidado.

Dos empreendimentos participantes da pesquisa, o tempo do negócio varia, tendo o mais antigo 16 anos e o mais recente 1 ano, sendo a maior parte no segmento de prestação de serviços, alimentação, seguindo da área da saúde e



construção civil, dados similares conforme apresentados no pelo GEM (2017), que aponta que 72% dos empreendedores em estágio inicial atuam no setor de serviços, assim explica-se o fato das empreendedoras estarem nesses segmentos.

## MOTIVAÇÃO PARA INICIAR O NEGÓCIO

A pesquisa de Quental & Wentzel (2002), conclui a partir dos relatos das entrevistadas que a opção de empreender é devido a possibilidade de flexibilização dos horários e alta possibilidade de autonomia, essa estratégia é adotada por muitas mulheres para que seja possível conciliar as demandas familiares com o trabalho.

Ao analisar as motivações das participantes desta pesquisa para abertura do seu negócio próprio, é percebido que os motivos são parecidos com a pesquisa citada acima, pois a maioria delas destaca como principais fatores motivacionais a necessidade de flexibilidade nos horários, autonomia, possibilidade de um tempo maior com a família e satisfação pessoal. Conforme expressado na fala de uma empreendedora do ramo da alimentação: “Me chateio com o direito e com os rumos que a justiça brasileira está tomando e também adoeci de forma grave. Então, resolvi fechar o escritório e trabalhar com a bike de café”. Dados parecidos com os apontados nos estudos de Machado, Barros e Palhano (2003) e Jonathan (2011) que apontam desejo de independência e auto realização. O que nos leva a concluir que as mulheres buscaram a alternativa de empreender, pois buscam mais liberdade e flexibilização para conciliar suas atividades.

Um dos motivos que levam as mulheres a empreender, também, é a necessidade de conjugar os diversos papéis desempenhados por elas, somados às dificuldades de ascensão de carreira (Gomes, Guerra & Vieira, 2011). Ao questionar as participantes da pesquisa como entendem a ascensão de carreira das mulheres todas falam que é possível conciliar os papéis, assim possibilitando mais tempo com suas famílias, uma delas destaca que: “é possível conciliar, porém é desafiador”, concluímos com esses dados que uma das grandes motivações para a mulheres optarem por empreender é a necessidade que elas sentem em estar presentes e conciliar com maestria seus papeis.

As participantes da pesquisa também destacam que tiveram como motivação para iniciar o negócio questões financeiras, a possibilidade de uma renda extra, paixão pela área de atuação e em alguns casos foi em função do desemprego,



assim é possível entender que as mulheres estão buscando melhorar suas condições financeiras e fazer exercer uma atividade por um propósito maior nas suas vidas.

## CONFLITOS FAMILIARES - MATERNIDADE E TRABALHO

Como elemento de análise, é verificado com as empreendedoras como foi a relação com a maternidade e, quando questionadas até que momento trabalharam durante a gravidez, somente duas responderam não terem trabalhado, três delas trabalharam até o oitavo mês da gestação e a maioria das mulheres participantes informou que trabalharam até o último momento, conforme expressado no relato de uma das empreendedoras “trabalhei até o dia de ir para maternidade”, foi questionado às empreendedoras quanto tempo depois do nascimento do bebê retornaram ao trabalho e algumas relataram que nunca pararam de trabalhar, outras pararam por menos de 30 dias, as demais demoraram em média de 4 meses para retornar e somente uma retornou 4 anos depois, quando decidiu empreender. Assim concluímos que a maioria das mulheres empreendedoras esteve à frente de seus negócios indiferente da sua gravidez, pois necessitava dar continuidade aos seus negócios.

As empreendedoras relataram os sentimentos ao retornar ao trabalho após a maternidade, algumas falaram que se sentiram péssimas, cansadas, confusas e inseguras, conforme relatado na fala de uma das mulheres, que expressa seu sentimento com o retorno: “Me senti culpada por deixá-la na creche, mas ciente de que com o tempo passaria e seria melhor para ela”. Esse sentimento de culpa também é abordado no estudo de Bitencourt (2017), que expressa a culpa sentida pelas mães ao retornar às suas atividades, sentimento este também apontado nos estudos Quental & Wetzel (2002) Jonathan (2011). Por outro lado, algumas delas relataram que se sentiram ao mesmo tempo tranquilas e felizes ao retornar ao trabalho, conforme a fala de uma participante: “Com o coração partido, mas feliz por estar retornando ao trabalho”. O fato de retornar ao trabalho traz um misto de sentimentos, assim percebemos que ao mesmo tempo que elas se sentem culpadas ao retomar as suas atividades, também se sentem bem por voltar a fazer o que acreditam.

Quando questionadas sobre como estava sendo a experiência como mãe e empreendedora, algumas relataram que é desafiador e ao mesmo tempo maravilhoso conciliar os negócios e a família, conforme é observado nas falas de algumas das participantes: “Maravilhosa, às vezes cansativa”; “Um pouco



atrapalhada..., mas evoluindo”. Outras relataram que é mais difícil do que planejavam, conforme expressou uma empreendedora: “Mais difícil do que como empregada! A flexibilidade que eu tanto almejava acaba não te dando limites de horário!”. Porém, elas expressam orgulho em sua caminhada, conforme se destaca na fala de uma das participantes: “Muito bom poder passar isso para meu filho. Que ele cresça com orgulho das minhas conquistas e tenha o mesmo espírito”. Conciliar a família e a ascensão na carreira não é tarefa fácil como apontam as participantes, algumas delas expressam que a maternidade está em primeiro lugar comparada aos negócios: “Penso que a maternidade está à frente de qualquer ascensão profissional! Você pode ser um excelente profissional, desde que seus filhos não sejam terceirizados e tenha tempo de qualidade com eles!”.

A maioria das mulheres participantes desta pesquisa apontam que o fato de que se tornarem mães mudou a vida delas para melhor e incentivou para o empreendedorismo. Elas ainda destacam a importância do apoio da família, conforme o seguinte relato: “Ao resolver ser mãe fiz uma organização das tarefas envolvendo o marido e os avós que estavam de acordo em me ajudar, tive bastante apoio o que muitas vezes faz falta para a maioria das mães”. Esse apoio relatado pelas participantes é fundamental para a conciliação dos múltiplos papéis destas mulheres empreendedoras.



## PERCEPÇÕES DAS EMPREENDEDORAS

As participantes da pesquisa foram questionadas sobre suas percepções quanto a maternidade, carreira e formação acadêmica. Quando foram perguntadas se dedicavam ao menos uma hora ao dia para cuidados com elas próprias a maioria relata não ser possível dedicar-se a esses cuidados. Elas salientam, ainda, que a escolha de empreender em um negócio traz a ilusão de maior flexibilidade, mas devido a quantidade de trabalho é muito difícil conseguir um tempo para se dedicar a si própria ou para a família. Dados similares foram encontrados nos estudos de Jonathan (2011) e Bitencort (2017), que aponta a percepção das mulheres em relação ao pouco tempo que têm para se dedicarem para si e para a família.

Quando questionado as empreendedoras se elas acreditam que enfrentam desafios maiores que os homens em relação a carreira e a necessidade de fazer escolha em função dos filhos, 95% delas concordam que as mulheres são as mais prejudicadas, pois precisam se afastar de seus trabalhos e estudos, dados similares são encontrados no estudo de Bitencourt (2017) que relata que o fato de ter filhos

exige muita dedicação e pode atrapalhar na construção de uma carreira, principalmente se estiver trabalhando em alguma organização que não compreenda essa questões. As participantes relataram que a escolha por empreender está diretamente ligada ao desejo de se tornar mãe, pois a maioria delas relatou que a maternidade mudou suas vidas, assim concluímos que a escolha pela maternidade está diretamente ligada a trajetória profissional.

Outra percepção apresentada pelas mulheres é o fato da importância de conciliação entre a carreira e estudos com a maternidade. A maioria acredita que fica mais difícil conciliar as tarefas com a chegada de um bebê, conforme a fala de uma das participantes: “Não conseguimos conciliar tudo, temos que fazer escolhas” ainda ressaltam a importância do planejamento sobre a maternidade: “Eu acho que para ter um filho tem que estar bem na carreira e na formação! Tem que planejar para ser mãe”. A importância do planejamento para a conciliação, também é apresentada nas pesquisas de Jonathan (2003) e Bitencourt (2017), que apontam o planejamento e administração do tempo, como sendo uma estratégia para melhorar o desempenho dos papéis. Com esses relatos concluímos como a mulher se preocupa para conseguir conciliar todos esses papeis e acabam adiando cada vez mais a escolha da maternidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o perfil das empreendedoras, participantes de um grupo específico de mulheres empreendedoras, no município de Canoas - Rio Grande do Sul, buscando compreender como a maternidade influencia na carreira profissional e na vida acadêmica delas e, no decorrer da pesquisa, o objetivo foi integralmente cumprido. As análises evidenciam que a maioria das empreendedoras participantes desta pesquisa estão com seus negócios consolidados dentro da sua área de atuação. Elas têm, em média, de 01 a 02 filhos e possuem um alto nível de escolaridade, mostrando assim a preocupação em adquirir conhecimentos para melhor gerenciar seus empreendimentos.

Como resultado da pesquisa, foi possível observar que, em relação à motivação para empreender, a maior parte delas tomou a decisão de gerir seu próprio negócio na expectativa de ter mais autonomia e dispor de um tempo maior com a família. Algumas acabaram resolvendo empreender em função de se planejar para a maternidade, elas ressaltam que o empreendedorismo na visão inicial seria uma possibilidade de conciliar a sua vida profissional com o papel de mãe, porém nem sempre é possível conseguir um tempo livre e conciliar sua rotina.



As participantes destacam que é necessário trabalhar muito mais quando se é a responsável pelo negócio, porém relatam que fizeram uma escolha assertiva quando decidiram empreender, mesmo que necessitem passar por diversos obstáculos.

Sobre a percepção delas em relação a ascensão de carreira a maioria acredita que enfrentam maiores desafios para crescer profissionalmente em relação aos homens, pois na maioria dos casos são elas que necessitam abdicar das suas atividades

Os conflitos em relação a trabalho-família são apontados por todas, algumas relatam sobre o sentimento de culpa em relação a maternidade, já que na maioria dos casos não conseguiram dedicar um tempo para os cuidados iniciais com seus filhos, após o nascimento. Na tentativa de conciliar bem os múltiplos papéis, as mulheres muitas vezes se deparam com a frustração, evidenciando-se, nestes momentos, a importância do apoio emocional da sua família.

É relevante destacar que a mulher que resolve empreende deve estar disposta a mudar sua rotina, pois necessita de muita dedicação. Primeiro porque os cuidados a si própria estão relacionados com a “sobra de tempo” e, assim, elas acabam negligenciando-se para dar assistência afetiva a sua família e segundo, porque a busca pelo equilíbrio entre os papéis de cunho pessoal e profissional são conflitantes e acabam gerando um desgaste emocional.

Apesar disso, a dedicação das empreendedoras em relação ao trabalho e às suas empresas é muito grande e realizada com muito carinho. Após conhecer o perfil destas mulheres é possível afirmar que elas enfrentam batalhas diárias para equilibrar os conflitos e que o apoio do grupo de empreendedoras é fundamental para conciliar a carreira com a vida pessoal.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Patrícia Zulato; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 163-185, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652007000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 maio 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BITENCOURT, Silvana Maria. ATERNIDADE E PRODUTIVIDADE: QUANDO SE É MÃE NO DOUTORADO. In: **Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://slidex.tips/download/maternidade-e-productividade-quando-se-e-mae-no-doutorado-1>>. Acesso em 20 de maio de 2018.



BITENCOURT, Silvana Maria. Maternidade e Universidade: Desafios para a construção de uma igualdade de gênero. In: **Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS**, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt13-17/10724-maternidade-e-universidade-desafios-para-a-construcao-de-uma-igualdade-de-genero/file>>. Acesso em: 20 maio 2018.

COUTINHO, M. L. (2005) Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres com uma carreira profissional bem-sucedida. In T. **Féres Carneiro (Org.), Família e casal: efeitos da contemporaneidade** (p.122-137). Rio de Janeiro: PUC-Rio Disponível em: <<http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebookfamiliaecasal.pdf#page=122>>. Acesso em: 15 maio 2018.

COUTINHO, Maria Lúcia; COUTINHO, Rodrigo Rocha. Mulheres brasileiras em posições de liderança: Novas perspectivas para antigos desafios. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 61-79, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S08734442011000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08734442011000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 maio 2018.

D' ALONSO, G.L. **Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho: trajetórias e travessias**. *Psicol Am Lat*. México. n.15, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X208000400003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X208000400003)> Acesso em: 17 maio 2018.

FERREIRA, Virgínia do Carmo. Relações sociais de sexo e segregação do emprego: uma análise da feminização dos escritórios em Portugal. Tese (Doutorado em Sociologia). 1200f. Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra, 2003.

GEM – Monitoramento Global do Empreendedorismo. **O Empreendedorismo no Brasil. 2016**. Disponível em: <<http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/GEM%20Nacional%20-%20web.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

GEM – Monitoramento Global do Empreendedorismo. **O Empreendedorismo no Brasil - 2017**. Disponível em: <[https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Rela%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL\\_web.pdf](https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Rela%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Gomes, A. F.; Santana, W. G. P. & Araújo, U. P. (2009). “Empreendedorismo Feminino: O Estado-da-arte”. In: Anais do Encontro da ANPAD. 33. São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR1783.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

Gomes, D. T; Guerra, P. V. & Vieira, B. N. (2011). “O Desafio do Empreendedorismo Feminino”. In: Anais do Encontro da ANPAD. 35. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR1980.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

GOUVÊA, Anna Beatriz Cautela; SILVEIRA, Amelia; MACHADO, Hilka Pelizza Vier. Mulheres Empreendedoras: Compreensões do Empreendedorismo e do Exercício do Papel Desempenhado por Homens e Mulheres em Organizações. **REGEPE-Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, [S.l.], v. 2, n.



2, p. 32-54, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.regepe.org.br/regepe/article/view/60/53>>. Acesso em: 18 maio 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – **Mulher no Mercado de Trabalho**. (2010). Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/rabalhoerendimento/pme\\_nova/estudos\\_retrospectiva.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/rabalhoerendimento/pme_nova/estudos_retrospectiva.shtm)>. Acesso em: 18 maio 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNDA**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2018.

JONATHAN, Eva G. Mulheres empreendedoras: o desafio da escolha do empreendedorismo e o exercício do poder. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p.65- 85, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0103-56652011000100005&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 18 maio 2018.

Machado, F. B. (2012). “Dilemas de Mulheres Empreendedoras em Empresas Inovadoras Nascentes”. In: *Anais do Encontro da ANPAD*. 36, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012GCT1184.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

Machado, H. P. V.; Barros, G. V. de & Palhano, D. Y. M. (2003). “Conhecendo a Empreendedora norte paranaense: perfil, porte das empresas e dificuldades de gerenciamento”. In: **Anais do EGEPE- Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. 3. 2003, Brasília. Disponível em: <<http://www.anegepe.org.br/edicoesanteriores/brasil/5B13%5Dpdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MACHADO, H.P.V.; GIMENEZ, F.A.P. Comportamento Gerencial, Gênero e Empreendedorismo. In: *ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, 25, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006. 289 p. ISBN 8522442509.  
MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Quental, C. & Wetzel, U. (2002). “Equilíbrio Trabalho-Vida e Empreendedorismo: a Experiência das Mulheres Brasileiras”. In: **Anais do Encontro Nacional da ANPAD**. 26, Salvador. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-1849.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2018.

Richardson, R. J.; Peres, J. A. S.; Wanderley, J. C.V; Correia, L. M.; Peres, M. H. M. (2007). **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas.

SANDBERG, Sheryl; SCOVELL, Nell. **Faça acontecer: mulheres, trabalho e avontade de liderar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-59, Fev. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-3283200100010004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-3283200100010004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 maio 2018.

VASCONCELOS, D. S.; MARQUES, T. D. L.; SILVA, E. M. Conquistas e dilemas



na trajetória profissional das mulheres ocupantes de cargos de liderança no agreste Pernambucano. In: **Anais XVIII SEMEAD**. Seminários Administração, USP, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1276.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

Women in Business. **Novas perspectivas sobre risco e oportunidade**. 2017. Disponível em: <<http://www.grantthornton.com.br/insights/articles-andpublications/Women-in-business-2017/>>. Acesso em: 14 maio 2018.

Women in Business: **O caminho para a liderança**. 2015. Disponível em: <[https://www.grantthornton.com.br/globalassets/markets/bra/media/arquivos-industrias/estudos/women-in-business---novo-resumido\\_new\\_impressao.pdf](https://www.grantthornton.com.br/globalassets/markets/bra/media/arquivos-industrias/estudos/women-in-business---novo-resumido_new_impressao.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2018.



# ENGAJAMENTO DOS ATORES EDUCATIVOS A PARTIR DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS: UM CASO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Taís Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Simone Ferigolo Venturini<sup>1</sup>  
Renata Ribeiro Silva<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 3:** Participação dos atores educativos  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

Na intenção de maximizar os ganhos e reduzir os desperdícios, a gestão de compras e estoques se torna fundamental e estratégica nos negócios das empresas, dando o enfoque ao volume dos recursos, sobretudo financeiros. As universidades têm como desafio preparar profissionais com competências para a resolução de problemas que possam surgir ao longo desses processos. Dessa forma, o uso de metodologias ativas pode auxiliar na construção do conhecimento e sua aplicação prática. Para isso, esta pesquisa trará como referencial teórico a estratégia de compras e metodologias ativas. Após, esta pesquisa relatará o caso de uma visita técnica realizada em uma indústria de balanças rodoviárias e industriais da região metropolitana de Porto Alegre/RS e uma proposta para o engajamento dos atores educativos. Na sequência, foram coletados dados para a construção de uma Matriz Kraljic, além de elaborar uma lista de sugestões de melhoria para a empresa visitada. Ao final, os alunos refletiram sobre as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do trabalho.

**Palavras-chave:** Estratégia de Compras, Metodologias Ativas, Matriz Kraljic, Competências.

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de maximizar os ganhos e reduzir os desperdícios, a gestão de compras e estoques se torna fundamental e estratégica nos negócios das empresas, dando o enfoque ao volume dos recursos, sobretudo financeiros. Uma aquisição estratégica engloba uma análise e identificação dos potenciais fornecedores, observando aos objetivos organizacionais e não apenas visando



<sup>1</sup> Universidade La Salle. Graduandas em Engenharia de Produção (Canoas/RS/Brasil).

atender aos objetivos de departamentos específicos (PASQUALE, 2012).

A atenção aos objetivos organizacionais e o desdobramento da estratégia empresarial até o departamento de compras torna possível o relacionamento estratégico da empresa com seus fornecedores, bem como as demais áreas da mesma. Assim, cabe à organização em conjunto com o departamento de compras selecionar fornecedores que agreguem valor aos produtos e serviços adquiridos (PASQUALE, 2012).

As universidades têm como desafio entregar ao mercado profissionais com competências para estas atividades e para a resolução de problemas que possam surgir ao longo desse processo. Uma alternativa para este desafio é engajar o aluno no processo de aprendizagem, prática que aumenta as chances dos mesmos atingirem a excelência (PRINCE, 2004). De fato, competências como empreendedorismo e resolução de problemas, requeridas nas normas que regulamentam o ensino da engenharia (CNE/CES, 2002), não são atingidas a partir da aprendizagem tradicional (SOUZA et al., 2014; PRINCE, 2004). Assim, uma das respostas possíveis para preencher essa lacuna é o uso de metodologias ativas (MICHAEL, 2006).

Michael (2006) define metodologias ativas como o processo de aprendizagem em que os alunos estão engajados em atividades que os façam refletir sobre as ideias propostas e sobre como elas estão sendo utilizadas.

Assim, tendo por pano de fundo a disciplina de Planejamento, Programação e Controle da Produção e Materiais II, esta pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta para engajamento dos atores educativos (alunos) a partir do uso de metodologias ativas. Para isso, pretende-se: referenciar (i) parte do conteúdo visto na disciplina, (ii) o conceito de metodologias ativas e (iii) o caso trazendo a aplicação da proposta e seus resultados. Com vistas a atingir esse alvo, este artigo está dividido nesta introdução, no referencial teórico acerca de estratégia de compras e metodologias ativas, na metodologia utilizada, nos resultados obtidos e nas conclusões.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Estratégia de compras**

A Estratégia de Compras (Strategic Sourcing) é uma metodologia utilizada nos setores de compras e de suprimentos, com o objetivo de adquirir produtos e



serviços de forma estratégica dentro de uma organização. Uma aquisição estratégica envolve uma análise e reflexão dos potenciais fornecedores, atentando aos objetivos organizacionais e não apenas visando atender aos objetivos de departamentos específicos (PASQUALE, 2012). Sollish e Semanik (2011), afirmam que Strategic Sourcing (estratégia de compras) é o processo de gestão de suprimentos utilizado para localizar, desenvolver, qualificar e empregar fornecedores que agregam valor aos produtos e serviços adquiridos. Diante disto, é de vital importância nas organizações o desenvolvimento e aplicação de uma estratégia de compras que vise centralizar as compras, permitir poder de negociação com fornecedores, estabelecer contratos e criar especificações para produtos e serviços (PASQUALE, 2012). Dessa forma, é possível garantir um relacionamento estratégico com fornecedores e as áreas internas da organização.

Os produtos adquiridos pela organização podem ser avaliados de diversas formas: i) Classificação de materiais ABC; ii) Classificação de materiais ABC com Criticidade; iii) Classificação XYZ de materiais; iv) Matriz de Portfólio de Kraljic; entre outras (BRITTO FILHO, 2016).

Na classificação ABC faz-se necessário que os produtos sejam ordenados de forma decrescente pelo custo total dos mesmos. Feito isto, poderão ser identificados os itens que representam um grande impacto no orçamento e onde as negociações estratégicas deverão ser concentradas buscando maior economia para a organização (CORRALES, 2013). Britto Filho (2016) classifica os itens como: Classe A - constituído de poucos itens (de 15% a 20% do total de itens) que são responsáveis pela maior parte (aproximadamente 80%) do valor monetário dos custos. O número de itens da classe A é pequeno, porém seu peso no orçamento é maior. Classe B: composto por uma quantidade média de itens (35% a 40% do total de itens) que representam aproximadamente 15% do valor monetário dos custos. São itens intermediários, que têm relativa importância no valor global do orçamento. E, por fim, Classe C: constituído por uma enorme quantidade de itens (40% a 50%) de pequeno valor, que representam uma pequena parte (aproximadamente 5%) do custo. São os itens em maior quantidade e representam pouco valor no orçamento. Essa classificação é amplamente utilizada, porém não preocupa-se com a qualidade dos itens adquiridos, nem leva em consideração a estratégia da organização.

Por sua vez, na Classificação de materiais ABC com Criticidade, ocorre a análise da criticidade do item, isto é, a avaliação do impacto da sua falta na operação do sistema (BRITTO FILHO, 2016). Na classificação de materiais XYZ é avaliado o grau de criticidade do material na realização das operações. A ausência



de materiais tipo Z, interrompe as operações essenciais e colocam em risco as pessoas, ambiente e o patrimônio das empresas. Os itens de média criticidade são classificadas como tipo Y e podem ser substituídos por similares com relativa facilidade. Já a falta dos itens de baixa criticidade, tipo X, não acarreta prejuízo para as organizações (VIANA, 2000).

A Matriz Kraljic classifica os insumos sob os eixos impacto financeiro (ou impacto sobre o lucro) e risco de fornecimento (incerteza de oferta). Essas variáveis definem a relação entre custo e risco (MATTOS, 2016). O mesmo autor afirma que a matriz de Kraljic define quatro quadrantes, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Quadrantes da Matriz de Kraljic



Fonte: Mattos (2016).

Cada categoria requer uma abordagem de compras e tomada de decisão diferenciadas. O quadrante “Produtos estratégicos” têm importância financeira e estão sujeitos a escassez ou dificuldade de entrega. Estes itens têm alto risco de abastecimento e alto impacto financeiro, isto é, são materiais cujo impacto no processo é alto e a carta de fornecedores é baixa. Os “Produtos de Gargalo” exercem impacto reduzido sobre o resultado financeiro, porém têm elevado risco de abastecimento, seja por escassez na produção, seja porque há sempre fornecedores surgindo com nova tecnologia. Esses produtos têm uma moderada influência no resultado financeiro, porém são vulneráveis ao abastecimento. Já os “Produtos de Alavancagem” são aqueles que representam alto percentual de lucro do comprador e que têm muitos fornecedores à sua disposição. Por se tratar de um produto de qualidade padronizada, podem ser obtidos de vários



fornecedores, tendo baixo risco de suprimento relativo. Os “Produtos Não Críticos” são aqueles com baixo risco de abastecimento e baixo impacto financeiro. A oferta é abundante, são considerados commodities. Usualmente têm um pequeno valor por unidade, e muitas alternativas para fornecimento podem ser encontradas.

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

Metodologias ativas são métodos instrucionais, que tem como premissa o engajamento do estudante no processo de aprendizagem. (MICHAEL, 2006; SOUZA et al., 2014). Deve-se supor que o aluno é capaz de autogerenciar seu processo de aprendizagem e ajudá-lo a refletir sobre o que está aprendendo (MITRE et al., 2008; BARBOSA; MOURA, 2014). Dessa forma, o professor figura um orientador, sendo uma, não a única, fonte de conhecimento do processo (BARBOSA; MOURA, 2014).

Outra forma de definir metodologia ativa é contrapô-la com a metodologia tradicional (PRINCE, 2004). Souza et al. (2014) faz algumas comparações entre ambas as metodologias. Por exemplo, com relação à base metodológica para desenvolvimento de atividades, os autores afirmam que as metodologias tradicionais não possuem distinção entre a aprendizagem infantil e a adulta, já as metodologias sim. Em relação às aulas, as metodologias tradicionais geralmente se restringem a aulas teóricas e atividades práticas no local de atuação profissional. Já as metodologias ativas possuem uma gama maior de possibilidades, que variam em objetivo, complexidade e custo. Combinar essas possibilidades aproxima a realidade profissional da sala de aula.

Souza et al. (2014) também apresentam as vantagens e desvantagens das metodologias tradicionais em relação às ativas. Por um lado, as metodologias tradicionais possuem baixo custo para aplicação, contudo, a avaliação consiste em métodos pouco discriminativos, onde não há a possibilidade de garantir que o aluno aprendeu com profundidade. Já as metodologias ativas possuem como vantagens a possibilidade de tratar as necessidades dos alunos individualmente e o atingimento da excelência. Como desvantagem, as atividades consomem bastante tempo do docente para serem preparadas e muitas vezes é necessário abrir mão de alguns conteúdos, a fim de que o conteúdo principal seja trabalhado de forma efetiva (SOUZA et al., 2014).

Devido à amplitude do conceito, as metodologias ativas se desdobram em uma série de estratégias (BERBEL, 2011; BARBOSA; MOURA, 2014; MARIN et



al., 2010; PRINCE,

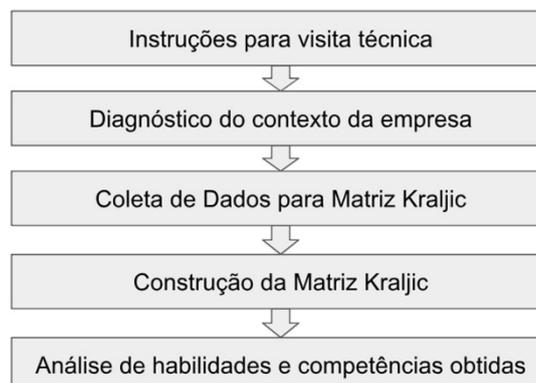
2004; MITRE et al., 2008), as quais são aplicadas de forma estruturada. Entre essas estratégias encontram-se: o problem based learning (PBL), o project based learning, o gamification, a problematização, o estudo de caso e o think-pair-share (ALVES, 2015; BARBOSA, MOURA, 2014; BERBEL, 2011; PRINCE, 2004; SANTOS et al., 2007; MITRE et al., 2008, MICHAEL, 2006; CHIZMAR; WALBERT, 1999).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e possui natureza aplicada, haja vista a intenção de gerar-se conhecimento para aplicação prática (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O procedimento selecionado é o estudo de caso, centrado na compreensão e explicação do fenômeno observado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa foi aplicada na disciplina de Planejamento, Programação e Controle da Produção e Materiais II, pertencente ao oitavo semestre do curso de Engenharia de Produção de uma Instituição de Ensino Superior, ao longo do primeiro semestre de 2018. Esta disciplina possui em sua ementa os seguintes conteúdos: Propósitos dos estoques; Critérios para classificação de estoques: classificação econômica (ABC), classificação de popularidade (PQRS), classificação de criticidade (XYZ), classificação de comprabilidade (123), classificação de abrangência (UVW); Acurácia logística; Valor dos estoques; Avaliação dos estoques: métodos PEPS (FIFO), UEPS (LIFO), Custo Médio; Posicionamento dos estoques; Tamanho do lote; Sistemas MRP, VMI, ECR, CPFR. A Figura 2 apresenta a metodologia de trabalho proposta para este artigo.

Figura 2 – Metodologia de Trabalho



Fonte: Autoria Própria.



Na primeira etapa, o professor fornece instruções acerca da visita técnica. Os alunos são informados que devem se dividir em grupos e selecionar uma empresa para a visita. Neste caso, foi solicitado que a empresa fosse de pequeno porte. Na etapa de diagnóstico, os alunos devem buscar entender o contexto da empresa e sua relação com a estratégia de compras, tendo por roteiro as seguintes questões:

- a) A estratégia de compras está alinhada com o planejamento estratégico de empresa?
- b) A empresa possui metodologia para avaliação e seleção de fornecedores?
- c) Quantos fornecedores a diretos e indiretos a empresa tem?
- d) Quantos fornecedores nacionais e quantos internacionais?
- e) As compras apresentam sazonalidade?
- f) O setor de compras observa alguma diferença entre as aquisições de bens e serviços?
- g) O setor utiliza alguma boa prática em compras? (Exemplos: avaliação de dependência de fornecedor; cláusulas para rescisão de contratos, rotatividade de fornecedores e decisão colegiada de compras).
- h) Quais os principais problemas encontrados no relacionamento com os fornecedores? (Exemplo: prazo de entrega).

Na etapa 3, a coleta de dados para construção da Matriz Kraljic se deu a partir da coleta de dados sobre o impacto financeiro dos itens agrupados por família (classificação ABC) e informações sobre quantidade de fornecedores, dificuldade de entrega, barreiras comerciais e disponibilidade no mercado para análise do risco de fornecimento (BRITTO FILHO, 2016). Com base nestes parâmetros, a Matriz pode ser construída na etapa 4 com auxílio de uma planilha eletrônica. Por fim, a etapa 5 buscar trazer a reflexão sobre as habilidades e competências desenvolvidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho iniciou com as instruções fornecidas pelo professor. As mesmas foram projetadas e houve espaço para questionamentos. Ficou claro aos alunos seu papel como protagonistas (PRINCE, 2004), haja vista que a condução do trabalho seria realizada por eles. Na sequência, os alunos se dividiram em grupos e



decidiram as empresas a serem visitadas.

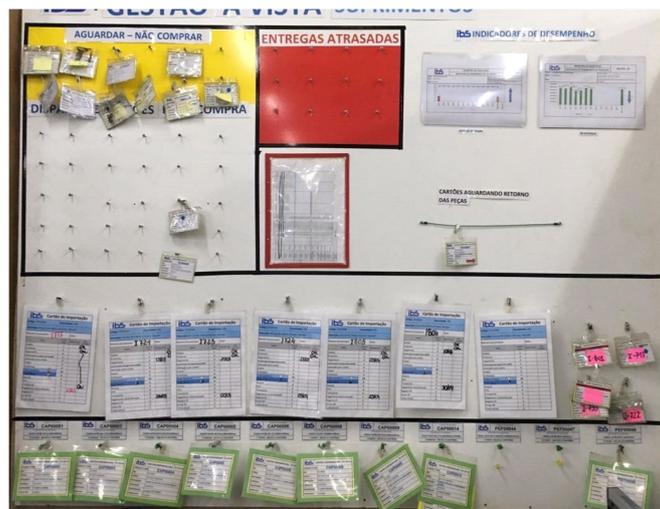
A empresa escolhida neste caso se trata de uma indústria de balanças rodoviárias de pequeno porte, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). A mesma atua no mercado há mais de 30 anos e possui uma trajetória de Pesquisa e Desenvolvimento consolidada. Outras frentes da empresa são: balanças industriais, para agropecuária e projetos especiais.

Em relação ao diagnóstico, inicialmente, foi possível observar que o setor de compras está alinhado com a estratégia da empresa. A organização vem fazendo movimentos para aplicar o pensamento enxuto aos seus processos há alguns anos. Assim, um dos nortes da empresa é o Value Stream Map (VSM) ou Mapeamento do Fluxo de Valor. Conforme o mapa, o processo de compra inicia quando um cartão (ou kanban) é disparado, evidenciando a falta de algum material. A Figura 3 apresenta o sistema de cartões utilizado pela empresa.



VI CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO

Figura 3 – Sistema de Cartões da Empresa Visitada.



Fonte: Empresa Visitada (2018).

Atualmente, o setor está encontrando algumas dificuldades para seguir este modelo. Assim, temporariamente as compras acabam ocorrendo apenas após algum item faltar em algum pedido a ser entregue para o cliente. Também, devido aos lançamentos em estoque estarem temporariamente descolado das notas fiscais, a empresa apresenta problemas de confiabilidade de estoque. Contudo, segundo o gerente do setor, a empresa já está adotando medidas para voltar ao sistema de cartões e corrigir seus processos. A Figura 4 apresenta o Almojarifado da empresa com alguns itens de matéria-prima.

Figura 4 – Almoxarifado da Empresa Visitada.



Fonte: Empresa Visitada (2018).



A empresa não possui uma metodologia específica para avaliação de fornecedores, mas, devido à curva ABC, consegue identificar alguns itens (e por consequência, fornecedores) que seriam estratégicos.

Em relação ao número de fornecedores, o gerente não soube informar. Contudo, os itens diretos relativos à matéria-prima estão na ordem de 400. Os consumíveis são em torno de 200 itens diferentes.

Apenas 1% dos itens de matéria-prima são importados. A empresa observa sazonalidade nos meses de colheita (fevereiro e março). Questionado sobre a diferença entre a aquisição de bens e serviços, o gerente informou que a aquisição de serviços (tratamentos e banhos de superfícies, por exemplo) são raros. Quando ocorre, um cartão é disparado a partir da etapa que necessita do serviço.

Em relação a boas práticas de compras, a empresa informou que não se vale de nenhuma. As práticas questionadas foram: avaliação de dependência de fornecedor, análise de cláusulas para rescisão de contratos, rotatividade de fornecedores e decisão colegiada de compras. Os principais problemas junto aos fornecedores são os prazos de pagamento, geralmente curtos, e a dificuldade de trabalharem no sistema kanban, que necessita que o fornecedor mantenha um estoque de produtos para pronta entrega.

Baseado em Britto Filho (2016), a Matriz Kraljic foi construída a partir da coleta dos seguintes dados:

Impacto financeiro: classificação ABC dos itens agrupados por família;  
Risco de fornecimento: informações sobre quantidade de fornecedores, dificuldade

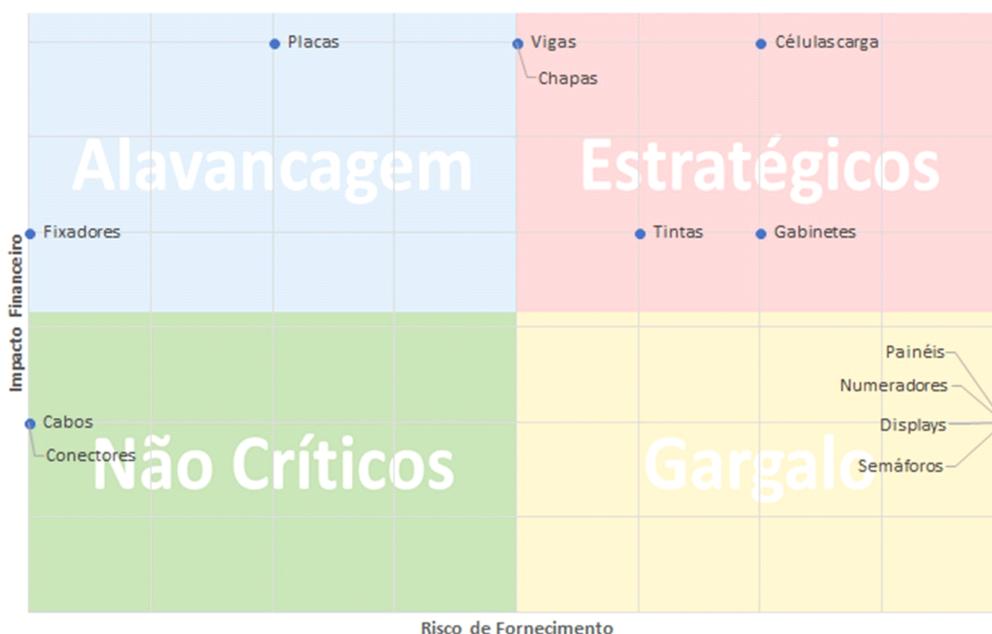
de entrega (a partir da localização do fornecedor: região, nacional ou internacional), barreiras comerciais (positivo caso o fornecedor seja internacional) e disponibilidade no mercado (positivo se o item for de projeto ou de prateleira com especificações diferenciadas). Atribui-se pesos para cada uma das variáveis, conforme padrão:

- Classificação ABC: itens A, peso 6; itens B, peso 4 e itens C, peso 2;
- Quantidade de fornecedores: 1 fornecedor, peso 3; 2 fornecedores, peso 2, mais de 2 fornecedores, peso 0;
- Dificuldade de entrega: itens regionais, peso 0; itens nacionais, peso 1; itens internacionais, peso 2;
- Barreiras comerciais: itens nacionais, peso 0; itens internacionais, peso 1;
- Disponibilidade de mercado: itens de prateleira, peso 0; itens de prateleira com especificações diferenciadas, peso 2; itens de projeto, peso 3.

No caso das variáveis envolvendo o risco de fornecimento, o resultado final foi obtido a partir da soma simples de cada variável. Os resultados para o risco de fornecimento variaram de 0 à

8. A figura 5 traz a matriz gerada a partir dos dados tabulados.

Figura 5 - Matriz Kraljic



Fonte: Autoria própria (2018).



Observa-se que as 13 famílias de produtos foram distribuídas ao longo dos 4 quadrantes. Foram considerados itens estratégicos: chapas, vigas, células de carga, tintas e gabinetes. Os itens gargalo são: painéis, numeradores, displays e semáforos. Já os itens de alavancagem são placas e fixadores. Por fim, os itens não críticos são cabos e conectores. O Quadro 1 traz as ações sugeridas para cada quadrante.

Quadro 1 – Ações Sugeridas por Quadrante

Quadrante	Itens	Ações Sugeridas
Estratégico	Chapas, vigas, células de carga, tintas e gabinetes.	Construir relações de parceria com os fornecedores, observando as boas práticas sugeridas.
Gargalo	Painéis, numeradores, displays e semáforos.	Realizar as aquisições por volume. No caso do uso do sistema kanban, considerar margem para estoque de segurança e manter processo de compra ágil.
Alavancagem	Placas e fixadores.	Explorar o poder de compra. No caso do uso de sistema kanban, sugere-se novas cotações e rotatividade de fornecedores a cada 6 meses.
Não Críticos	Cabos e conectores.	Manter processo de compra eficiente. Ou seja, despender o mínimo de energia para realizar estas aquisições.

Fonte: Autoria Própria (2018).

Isto posto, os alunos foram instruídos a refletir sobre as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do trabalho. Como habilidades, os alunos destacaram: construção de metodologia de trabalho, pesquisa e desenvolvimento de referencial teórico, elaboração de questionário qualitativo, coleta de dados qualitativa e quantitativa, elaboração de Matriz Kraljic e identificação de ações de melhoria. Essas habilidades, atreladas à conhecimentos e atitudes, podem ser de valiosas no diagnóstico e melhoria de um setor de compras. Em relação às competências, os alunos destacaram: disposição para entender o contexto da empresa, capacidade de expor ideias de forma ordenada, resiliência para encontrar pontos em comum com a visão da empresa e tato para sugerir ações de modo que a empresa possa aceitá-las com tranquilidade. Essas competências são essenciais para, junto com as habilidades, garantir uma maior probabilidade de sucesso em consultorias e visitas técnicas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo apresentar uma proposta para o engajamento de alunos a partir do uso de metodologias ativas. Para isso, desenvolveu-se um caso na disciplina de Planejamento, Programação e Controle da Produção e Materiais II. Os alunos foram convidados a conduzir uma visita técnica em uma empresa de pequeno porte, visando aplicar os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Optando por uma indústria de balanças rodoviárias e tendo o conteúdo de estratégia de compras como pano de fundo, um grupo de alunos aplicou um diagnóstico para conhecer a empresa e o setor de compras. Na sequência, eles coletaram dados para a construção de uma Matriz Kraljic, além de elaborar uma lista de sugestões de melhoria para a empresa visitada.

Após, os alunos refletiram sobre as habilidades e competências desenvolvidas ao longo do trabalho. Conforme evidenciado por PRINCE (2004), a aplicação prática do conteúdo visto em sala de aula possibilitou, entre outras coisas, o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe e competências como resiliência e capacidade de ordenar e expor argumentos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2 ed. São Paulo: DVS Editora, 2015. 173p.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Engenharia**. In: XIII International Conference on Engineering and Technology Education. Portugal, 2014.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. Londrina, 2011.

BRITTO FILHO, Adriano Santos Jacobina. **Gestão de compras com Matriz de Portfólio de Kraljic**: Estudo de caso de empreendimento localizado em Salvador, Bahia. 2016. 67f. il. Monografia (Bacharel em Engenharia Civil)-Escola Politécnica, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CHIZMAR, J. F.; WALBERT, M. S. Web-Based Learning Environments Guided by Principles of Good Teaching Practice. **Journal of Economic Education**, 1999.

CORRALES, A. **Recomendações de Engenharia** – Suprimentos, Documento interno O'R, 2013.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T.; **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.



MATTOS, A. D. **Matriz de Kraljic**. Disponível em: <<http://blogs.pini.com.br/posts/Engenharia-custos/matriz-de-kraljic-370742-1.aspx>>. Acesso: 31 maio 2018.

MICHAEL, J. **Where's the evidence that active learning works?**. *Advances in Physiology Education*, 30: 159–167, 2006.

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2008.

PASQUALE, Carla Cristina. Strategic Sourcing. **Revista Técnico-Científica da UNIESP**- Faculdade de São Paulo v. 2, n. 8. São Paulo: Uniesp, 2012.

PRINCE, M. Does active learning work? A review of the research. **Journal of Engineering Education**, 2004.

Resolução CNE/CES 11, de 11 de Março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **D.O.U** de 9 Abr 2002, Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso: 31 maio 2018.

SANTOS, D. M. B. et al. **Aplicação do Método de Aprendizagem Baseada em Problemas no Curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Feira de Santana**. In: XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Curitiba, 2007.

SOLLISH, Fred; SEMANIK, John. **Strategic Global Sourcing – Best Practices**. EUA: Hoboken, 2011.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos a métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. Medicina (Ribeirão Preto), 2014.

VIANA, J. J. **Administração de materiais: um enfoque prático**. São Paulo: Atlas, 2000.



## ESCOLA PARTICULAR E PERFIL DO GESTOR<sup>1</sup> NOS DIAS ATUAIS

Aureo Kerbes<sup>2</sup>  
Louise Quadros da Silva<sup>3</sup>  
Dr. Paulo Fossatti<sup>4</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

O presente artigo possui como tema o perfil do gestor de escolas particulares na atualidade. O objetivo visa descrever este perfil buscando compreender as características necessárias para que este profissional esteja preparado para vencer os desafios da atualidade. Para o presente estudo, realizamos uma revisão de literatura com seleção de materiais a partir de artigos, livros, dissertações e teses. Obtivemos como principais resultados a necessidade de o gestor ser atento e flexível às mudanças sociais. Encontramos ainda oito características, atribuídas ao gestor enquanto: a) professor; b) político; c) inovador e empreendedor; d) coordenador do trabalho pedagógico; e) administrador material da escola; f) planejador; g) líder; e i) possuidor de uma personalidade flexível. Em nossas considerações finais, verificamos que há necessidade de este profissional ser flexível e capaz de adaptar-se aos avanços sociais e às particularidades da escola na qual exerce sua função.

**Palavras-chave:** Perfil do Gestor, Escola Particular, Gestão educacional.

### INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo de constantes transformações, em que a informação está ao alcance de todos com facilidade e a concorrência é cada vez mais acirrada entre as escolas, principalmente entre as particulares. Os responsáveis pelos alunos normalmente são pessoas com nível de formação superior e buscam uma formação de qualidade para suas crianças. Desse modo, necessariamente, os

<sup>1</sup> Utilizamos a termo “gestor”, substantivo masculino no singular a fim de generalizar, porém salientamos que nos referimos a homens e mulheres, ou seja, gestores e gestoras.

<sup>2</sup> Universidade La Salle . Gestor Educacional e mestrando em Educação na Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

<sup>3</sup> Universidade La Salle. Mestranda em Educação na Universidade La Salle – Canoas. Bolsista Institucional e integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

<sup>4</sup> Universidade La Salle. Reitor e docente do PPGEduc da Universidade La Salle, e presidente da Associação Nacional de Educação Católica (ANEC). Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.



professores e demais membros da comunidade escolar precisam estar atualizados para atender a esse público mais exigente. Neste sentido, também os gestores escolares precisam se atentar a essas novas demandas. Exige-se, portanto, que este tenha formação intelectual e pessoal para enfrentar os desafios na condução dos destinos das escolas particulares da atualidade.

Hoje fala-se muito em metodologias ativas e em revitalização do fazer pedagógico com a disseminação de metodologias e estratégias diferentes em sala de aula. Morán (2015) nos ajuda a refletir sobre a transição de modelos escolares convencionais para os mais inovadores, em reflexão sobre a inserção da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. Se o professor e a escola precisam se atualizar, certamente o mesmo será exigido de cargos de gestão, como diretores escolares, razão que fundamenta a importância de nossa pesquisa.

O presente artigo visa responder ao questionamento a seguir: quais são as características do perfil gestor mais adequadas atualmente para os diretores de escola, especialmente particulares? Com o objetivo de descrever este perfil do gestor escolar para vencer os desafios da atualidade, realizamos uma revisão de literatura sobre o assunto a partir das orientações Gil (2008) e Bardin (2011). Assim, como também nos baseamos na recomendação de Triviños (1967, p. 109), “o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”.

A fim de compreender as características do perfil de diretores da Educação Básica em escolas particulares, procuramos dar um panorama sobre o perfil do gestor, refletindo sobre as características que deve ter esse profissional em escolas particulares. Neste sentido, nos debruçamos sobre os seguintes autores: Mezomo (1994), Quaglio (2009), Castro (2009), Paro (2009), Murad (2012), Mariucci (2014), Menegat (2015) Lück (2014), Amorim (2017), Souza et al. (2017). Tais referenciais foram selecionadas a partir de sua pertinência com o tema proposto.

Ao findar esta breve introdução, apresentamos a seguir o referencial teórico contendo os principais conceitos e elementos deste perfil atualmente de escolas particulares. No terceiro tópico temos a abordagem metodológica descrevendo o caminho percorrido neste trabalho. Após, consta a análise e discussão dos resultados, seguida dos principais achados nas considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Entendemos que o papel do gestor é muito importante nos dias de hoje e



observando a realidade das escolas particulares, consideramos que o perfil do diretor é fundamental para o êxito de uma instituição. Dessa forma, realizamos a busca por artigos em periódicos como Capes periódicos, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações (BDTD). Para a seleção dos materiais a serem utilizados nos embasamos nos critérios de Bardin (2011) que traz a pré-análise como momento da leitura flutuante na busca dos trabalhos pertinentes ao nosso tema. Notadamente a maioria dos artigos fazia referência a experiências em escolas públicas, porém, os utilizamos para agregar conhecimento à reflexão sobre a escola particular. Como principais autores deste tema destacamos: Heloísa Lück e Vitor Henrique Paro.

Empreendemos a pesquisa com o intuito de aumentar nossos saberes sobre o assunto proposto, com o objetivo de articularmos o estudo teórico com a prática do cotidiano da gestão escolar em instituição particular. Neste sentido, temos como objetivo um estudo exploratório sobre o tema. Triviños (1987, p. 109) declara que “estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Quanto aos procedimentos realizados para a elaboração desta revisão de literatura, utilizamos a compreensão de Gil (2008, p. 50) que trata esta tipologia como uma pesquisa bibliográfica “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. No intuito de encontrar artigos, dissertações ou teses que fizessem jus a nosso tema, utilizamos como palavras-chave: “gestor escolar”, “escola particular” e “gestão escolar”. No caso de nossa pesquisa, a intencionalidade nos levou a realizá-la nesses termos, por possibilitar maior abrangência sobre o campo de estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico trazemos conteúdos pertinentes ao nosso tema, que são importantes na busca pelas características do perfil do gestor de escola particular. Veremos a seguir em três momentos nosso referencial teórico, a partir dos quais tratamos da gestão escolar, da autonomia do gestor destas instituições e, por fim, suas características.



## Gestão escolar

Compreendemos a gestão escolar como elemento central, pois é sobre o diretor que recaem todas as responsabilidades no que diz respeito à instituição. Dessa maneira, vemos que é o diretor quem responde pelos resultados da instituição. Mesmo em escolas onde há uma liderança mais democrática e participativa, quem prestará contas pelos sucessos ou fracassos será o gestor, principalmente quando nos referimos a escolas particulares. Verificamos, a partir dos autores pesquisados, que existem muitas características que um bom profissional desse cargo deve ter. Deste modo, gestão escolar é

[...] é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político- pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (LÜCK, 2009, p. 24).



Dentre as escolas, decidimos pesquisar sobre as particulares, pois entendemos que são as mais afetadas pelas mudanças sociais e pela concorrência cada vez mais crescente. Continuando nossa delimitação, atentamos, especialmente, às escolas que fazem parte de grandes redes de ensino, realidade que mais conhecemos. Notadamente, são estas que possuem maiores desafios em função de estarem presentes em várias realidades diferentes e, por vezes, terem dificuldades em encontrar gestores com o perfil mais adequado.

Seguindo este viés, verificamos que, em pequenas redes de ensino, diretores possuem maior autonomia mas, por outro lado, há instituições em que há uma completa padronização de procedimentos e parâmetros devido à amplitude da rede da qual faz parte. E neste contexto, cabe ao diretor, a atuação considerando parâmetros pré-estabelecidos pela Mantenedora. A partir deste entendimento, percebemos que há a necessidade de uma série de capacidades e habilidades no perfil do gestor, o qual precisa ser criativo, dinâmico e flexível para que seja capaz de encontrar soluções viáveis para todas as adversidades que surgem. O gestor, conforme Müller (2016, p. 13), é “mais que administrador, é aquele profissional que reconhece as qualidades das pessoas e as potencialidades materiais, as quais a escola tem em seu poder, que cria, inventa, engendra, que promove gestos, que realiza uma gestação, estação na esperança e gestação da esperança”.

No que se refere a redes escolares lideradas por uma Mantenedora, o

trabalho de Mariucci (2014) é clarificador ao analisar como estas escolas e redes se organizam para atingir os seus objetivos. Este autor considera que pode haver quatro tipos de padronização, que descrevemos a seguir. No primeiro caso, pode haver uma **padronização absoluta**, no sentido de que as escolas devem necessariamente seguir todos os processos pedagógicos e administrativos demandados pela Mantenedora. Como por exemplo: calendários, material pedagógico, datas de realização de provas, procedimentos administrativos, etc. Desta forma, a Mantenedora visa garantir a qualidade de procedimentos de todas as escolas. O segundo caso, descreve redes que propõe uma **padronização pedagógica**, a qual uniformiza, por exemplo, o material didático, a formação continuada de seus professores e a própria matriz curricular.

Uma terceira via de formatação, segundo Mariucci (2014), seria a **padronização administrativa**, que centraliza os processos de gestão, especialmente na parte financeira, como ocorre por exemplo com as orientações quanto à previsão de investimentos e a previsão orçamentária anual. E qualquer decisão administrativo-financeira deverá obedecer aos critérios emanados da Central ou da Mantenedora. Por último, a **padronização da marca** diz respeito à unificação da logomarca e campanhas publicitárias, em que qualquer ação de marketing deve obedecer aos critérios da equipe de comunicação do Escritório Central ou da Mantenedora. Visualmente, quem estabelece os parâmetros de comunicação é a equipe de marketing, tendo o diretor apenas o papel de gerenciar essas mudanças em sua unidade, aproveitando-as para bem divulgar a sua escola.

Por conseguinte, Paro (2009) reflete sobre o paradoxo que se estabelece quanto a uma escola ser administrada como empresa, baseada nos princípios e métodos da administração geral, e ao mesmo tempo tendo a obrigação de ser uma instituição que formará sujeitos históricos. O autor comenta sobre o ato de “aplicar-se à escola (uma instituição sabidamente do âmbito do diálogo e da afirmação de subjetividades, não da dominação) os mesmos princípios e métodos administrativos da empresa capitalista” (PARO, 2009, p. 456). Complementando, Paro ainda questiona como isso é possível, “sem que os meios contradigam os fins? Sem que, portanto, se negue o caráter mediador da administração anteriormente afirmado?” (PARO, 2009, p. 456).

Para este autor, não é possível coadunar as duas coisas porque, de certa forma, quando se fala em administração, está se supondo que alguém administra e alguém é administrado, reduzindo o ser humano a situação de dependente e a um ser tão pobre que precisará sempre das orientações de outrem. Para ele, então, a solução seria buscar outros meios de organizar a escola.



No entanto, Paro (2015) faz um alerta no sentido de se priorizar a finalidade central da escola, que é a educação do aluno. Utilizando os meios necessários para atingir este fim, a escola estará cumprindo a sua missão, independentemente do modelo de gestão em curso. Por isso, o autor entende que a administração é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins e para ele “[...] o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja o processo de educá-lo” (PARO, 2015, p. 25) e o gestor, por sua vez, precisa garantir que este fim seja atingido.

O conceito acima, estabelecido por Paro, torna-se interessante ao nosso tema de pesquisa pois trata da importância do diretor enquanto alguém constituído de uma determinada personalidade e características administrativas para desenvolver suas atividades e acompanhar a sociedade.

## **Autonomia do gestor escolar**

Vemos que um importante aspecto da gestão escolar é a questão da autonomia, a qual por vezes é um tanto limitada nos casos de escolas de grandes redes como vimos anteriormente. Nas instituições das quais tratamos, a questão da autonomia do diretor escolar é algo que permite diversas abordagens possíveis. Quaglio (2009, p. 142) ao abordar o tema da dialogicidade problematizadora na gestão da educação, em estudo cuja referência é o Estado de São Paulo, diz que “na prática ignora-se ou dificulta-se a comunicação ascendente que possibilitaria a entrada de novas informações e mesmo contribuições importantes nos processos decisórios”. De modo geral, alega-se a subserviência deste personagem à Mantenedora ou donos da escola.

Dito isso, podemos questionar a autonomia do diretor escolar, pois este ao assumir o cargo, já o faz ciente dos critérios e da forma de organização da instituição. As escolas particulares percebem a importância do trabalho em rede, sem descartar o acompanhamento e a atenção à realidade de cada uma das escolas. É, de certa forma, uma garantia contra possíveis deslizes administrativos e pedagógicos num cenário cada vez mais competitivo. Mariucci (2014, p. 70), lembra que:

Esse fenômeno de organização parece ter sido uma resposta ao cenário competitivo em que muitas ofertas em educação surgiram no mercado, inclusive grupos internacionais, ameaçando enfraquecer escolas e universidades católicas com longa tradição no ensino brasileiro. A



organização em rede, entre as instituições católicas, torna mais visível a presença das congregações que atuam na educação, além de estabelecer uma gestão centralizada que, por ser assim, se propõe a diminuir os custos e ter maior poder de negociação e representação inclusive em relação aos órgãos públicos e esferas políticas.

Porém, observamos que a autonomia do gestor de escola particular pode existir nos elementos interstícios e nas ações do dia a dia, mas naquelas organizadas em rede, há pouco espaço para ações mais ousadas, principalmente no que diz respeito a procedimentos administrativos, embora sempre se considere a criatividade e a originalidade nas ações gestoras diárias. Castro (2009) escreveu um artigo sobre a origem da eleição de diretores no Estado do Rio Grande do Sul, no qual faz uma análise do nível de formação e preparação desses profissionais, que descreve em linhas gerais ser baixo em escolas estaduais. O mesmo autor ainda afirma que tal cargo atrai cada vez menos interessados. Em suas palavras:

Estes dados nos remetem para a questão da gestão democrática da educação, que surge como um ideal a ser conquistado, mas na realidade é um discurso que não se realiza na prática, e impede outras formas de mudança e atualização da instituição escolar. O cargo de diretor de escola se torna cada vez menos atraente em função dos baixos salários e do aumento do trabalho e da responsabilidade. E, assim apesar de ter sido mantido o sistema de eleições dos diretores cada vez menos candidatos se apresentam para o cargo (CASTRO, 2009, p. 116).

Mais uma vez, notamos a importância de verificarmos as características do perfil gestor atual, a fim de compreender as competências e habilidades necessárias. Notamos ainda mais essa relevância devido ao contraponto da baixa autonomia destes cargos, o que interfere em suas ações. Neste sentido, descreveremos a seguir, segundo os autores pesquisados, tais características.

### **Características desejáveis ao gestor escolar**

Conforme nosso objetivo, temos o foco centrado no perfil gestor mais adequado para escolas particulares da atualidade. Portanto, teremos como propósito neste tópico descrever características desejáveis aos diretores.

As redes de escolas estabelecem um padrão e critérios para a escolha dos seus diretores e, em muitos casos, contratam agências de recrutamento e seleção para realizarem tais escolhas. Assim, muitas vezes, as instituições acabam recebendo profissionais com ausência de características técnicas e afinidade com sua cultura. Por exemplo, no caso de escolas confessionais católicas, gestores que não compreendem os valores filosóficos e teológicos, que fundamentam o carisma



e a missão da instituição, poderão não se adaptar. Por outro lado, em tempos de profissionalização, ser membro da congregação não significa “estar preparado para a gestão, faz-se necessário, além da formação eclesial, preparar-se profissionalmente” (MARIUCCI, 2014, p. 176). Ou seja, nem sempre o padre, o religioso ou a religiosa mais preparado(a) para funções no âmbito religioso, o será também para conduzir uma escola nos dias de hoje. Portanto, a contratação acertada e o desenvolvimento dos gestores é muito importante. A partir daí, muitas congregações resolveram profissionalizar também a escolha dos seus dirigentes e começar um processo de qualificação em tudo o que diz respeito à direção de suas escolas.

Segundo Mariucci (2014), as mantenedoras e as congregações buscam principalmente cinco características em gestores para suas escolas, que vemos a seguir. **Credibilidade:** com busca da identificação com o patrimônio espiritual da Instituição; **Liderança:** para buscar a eficácia da gestão; **Afinidade:** com a identidade da escola e familiaridade com o ambiente educacional; **Experiência:** em cargos de liderança dentro e fora da Congregação; e **Eficiência** para atender à expectativa da mantenedora com uma gestão profissional, eficaz e com bons resultados. Assim como nas palavras do autor:

**Credibilidade:** o gestor precisa desfrutar de credibilidade junto ao público interno e externo, portanto, ainda prevalece a mentalidade de que a Irmã, o Irmão ou o Padre transmitem maior credibilidade. [...] **Liderança:** a credibilidade requerida precisa ter expressão de motivação das equipes do colégio e autoridade no relacionamento com a comunidade educativa. [...] **Afinidade:** mesmo quando o gestor é trazido de fora do colégio, verifica-se a necessidade de haver afinidade com a identidade da escola e familiaridade com o ambiente educacional. [...] **Experiência:** os gestores, membros de congregações religiosas, fizeram menção à experiência em cargos de liderança dentro da própria congregação, sendo um dos motivos de aptidão à função. [...] **Eficiência:** especialmente nas redes com gestão centralizada e monitorada pela mantenedora as metas e objetivos estabelecem uma relação de constante prestação de contas entre os gestores e as mantenedoras. [...] (MARIUCCI, 2014, p. 179).

Dentre as redes de Congregações verificamos que estas passam a profissionalizar seus cargos de gestão devido à falta de religiosos. Como consequência temos, então, o aumento expressivo de leigos assumindo postos dentro das escolas confessionais. Além disso, segundo Mariucci (2014, p. 195), um dos motivos consiste no “surgimento de um mercado competitivo no campo da educação privada e a necessidade de profissionalizar a gestão”.

As características do bom gestor escolar do século XXI são diversas e dentre as perspectivas trazidas pelos materiais selecionados para esta pesquisa, julgamos como mais relevantes: o gestor enquanto professor, político, inovador,



empreendedor, coordenador do trabalho pedagógico, administrador material da escola, possuidor de capacidade de planejamento estratégico, líder, além de uma personalidade equilibrada, seguro de si sem querer ser o centro das atenções e aberto ao diálogo..

No decorrer das leituras, aparece uma característica importante para o gestor de escola particular, que é a experiência como docente em sala de aula. É importante que esse profissional tenha domínio das questões pedagógicas. E nesse sentido, concordamos com Mariucci (2014, p. 200) quando afirma que: “Os depoimentos de gestores e mantenedoras confirmam a tendência de se estabelecer, como perfil desejado para a gestão das escolas católicas, uma pessoa que tenha sido professor [...]”. Porém, cabe ressaltar que nem todo bom professor se tornará um bom gestor e nem todo gestor foi ou é um bom professor. No entanto, ainda assim, consideramos esse critério como fundamental.

Continuando, vemos a importância do acompanhamento pedagógico. Muitos gestores escolares se imiscuem desta incumbência de coordenar o trabalho pedagógico dedicando mais horas por dia ao trabalho administrativo. Entendemos que os dois aspectos são importantes: o pedagógico e o administrativo. E, portanto, o diretor é responsável pelos dois vieses, sendo que para o primeiro pode contar com o trabalho de um(a) coordenador(a) ou supervisor(a), mas ele é responsável pelos resultados nesta área. Nas redes com gestão centralizada, certamente o diretor será cobrado também pelos resultados pedagógicos. De outra parte, uma gestão compartilhada também deverá ter enfoque na qualidade pedagógica. Em escolas confessionais e que trabalhem numa gestão centralizada certamente haverá três dimensões exigidas: a qualidade administrativa, pedagógica e pastoral (MARIUCCI, 2014).

O gestor escolar deve ainda ser político, no sentido de saber se relacionar com todos que procuram a escola, e isso passa a ser um grande diferencial. Desta forma, este profissional deve ser estratégico, cooperativo, além de hábil negociador para compreender e conviver com todos os tipos de pessoas que procuram a escola. É necessária a compreensão de que, a boa política, que entendemos aqui como o bom relacionamento com toda a comunidade, despida de preconceitos, é importante para a consecução dos objetivos. Por isso, o diretor precisa manter e valorizar seus relacionamentos com os órgãos públicos de administração, especialmente aqueles voltados para a educação, com a comunidade escolar, com os moradores do Bairro em que se encontra a escola e com as figuras públicas e os administradores das grandes empresas do município. Em síntese, ele precisa ser um líder com múltiplas funções que dizem respeito a relacionamento e conquista de



objetivos, é o que diz Lück (2014, p. 95):

[...] liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando a realização de objetivos educacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que hajam voltadas para a realização de uma tarefa, e efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender.

Neste sentido, cabem ao gestor várias atribuições como, por exemplo, promover a escola e a necessária qualidade pedagógica, unindo todos em prol desse objetivo. No entanto, nossa experiência tem nos afirmado que há “diretores de gabinete”, aqueles que preferem resolver tudo a partir de sua sala e que não transitam muito pelo espaço escolar. Certamente, neste caso, será preciso repensar esta forma de agir, pois hoje é necessário transitar nos vários ambientes da escola.

Em uma sociedade que vem passando por diversas mudanças, principalmente tecnológicas, a gestão escolar precisa estar atenta a esses avanços, buscando se adaptar e se manter atual em meio às novas necessidades e ambições de seus estudantes e dos responsáveis destes. Então, o gestor escolar deve ser inovador e empreendedor, assim como complementa Amorim (2017, p. 75):

O Enfoque da Gestão Inovadora exige que todos participem do processo, contribuam para a consolidação de mudanças significativas no ambiente da escola e no sistema de ensino como um todo, para criar uma cultura escolar e educacional que traga uma visão de totalidade da vida escolar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e de competências inovadoras, que irão fortalecer o trabalho do gestor, tendo a participação de equipes colaborativas e inovadoras.

Logo, ser inovador não se reduz a incorporar no cotidiano administrativo sistemas educacionais e administrativos de ponta, mas sim conjugar um trabalho coletivo de forma a proporcionar novos resultados para a unidade escolar. Esta inovação refere-se também a criar novas habilidades e novas competências para que se alcancem objetivos escolares. É preciso fugir do lugar comum, ou seja, evitar fazer as coisas atuando apenas na zona de conforto (comodidade), e esperar resultados diferentes. Para isso, será necessária uma boa dose de ousadia e coragem para fazer as coisas de forma diferente do que sempre se fez, e isso dará lugar à insegurança e medo, e nem todos estão dispostos a encarar esse tipo de desafio.



A inovação para que se encontre uma qualidade socialmente referenciada em termos de educação, exigirá um gestor seguro e que não fuja ao diálogo e ao trabalho conjunto. Para se abrir ao diálogo, é preciso ter segurança pessoal e estar disposto a apostar nas ideias de outrem, assim como também, ter a humildade de não se colocar sempre como o centro das atenções numa escola. Amorim (2017, p. 77) nos ajuda a refletir sobre isso.

O gestor inovador deve incorporar em seu trabalho diário um perfil de ser a pessoa do diálogo dentro da escola, retirando aquela capa de autoridade imutável, daquele administrador que determina sempre o que fazer e do como fazer. Ele precisa mudar o seu comportamento e trabalhar de maneira colaborativa, grupal, fazendo com que as pessoas percebam o que deve ser feito e a qualidade necessária que cada etapa do processo exige.

Para finalizar a abordagem quanto ao aspecto da inovação e empreendedorismo entendemos como importante que o gestor participe reconstruindo os espaços escolares para tornar essa instituição de ensino mais dinâmica, um organismo vivo de criatividade, de investigação, de valorização da diversidade. Este mesmo gestor “[...] precisa perceber que a escola é o lugar de realização das atividades contraditórias, um espaço pedagógico promissor para efetivar mudanças e buscar a inovação do conhecimento, produzindo saberes significativos para a sua comunidade” (AMORIM, 2017, p. 79).

Segundo Souza et al. (2017, p. 163) o gestor escolar é “perspectivado como um facilitador ou colaborador que age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e do grupo”. Desta forma, inovação, nesse meio, diz respeito ao envolvimento de todos, com decisões em grupo, com a assunção dos resultados por todos, mesmo sabendo que o responsável final será sempre o diretor. Paro (2011, p. 42) nos lembra disso quando diz: “quer pela legislação, quer pelos órgãos superiores do sistema, quer pelas pessoas que com ele convivem [...] o diretor é visto como o responsável último pela escola”.

A inovação diz respeito ao aproveitamento das janelas de oportunidades que surgem ao longo da caminhada, o que aponta para outra característica, a de coordenador de trabalhos pedagógicos. Este profissional precisa estar atento às mudanças cotidianas e buscar sempre as melhorias necessárias. No entanto, salientamos que qualquer mudança, mesmo que pequena, precisa ser bem planejada e acompanhada, pois não adiantará, por exemplo, ter bons resultados pedagógicos e não saber divulgar ou reproduzir tais ações. Qualquer processo de mudança exigirá a continuidade em relação aos fundamentos da organização: sua



missão, seus valores, sua definição de desempenho e resultados, enfim, equilíbrio entre a mudança e a continuidade, como lembra Murad (2012).

Neste cenário, percebemos que o gestor precisa estar aberto a novas ideias e propostas dos discentes. Assim, tal profissional fica incumbido de integrar as diferentes iniciativas a fim de romper com as fragmentações e ações isoladas. Deste modo, precisará definir um plano estratégico na área pedagógica. Para isso, será necessário um acompanhamento técnico de eficiência, justificando a relevância do perfil do gestor. Como explica Amorim (2017, p. 79):

Por isso, entendemos que na construção do novo perfil do gestor contemporâneo seja preciso transformar as instituições de ensino, colocando-as como sendo laboratório de experimentos pedagógicos, de construção das subjetividades sociais, para que elas possam funcionar como sendo verdadeiros laboratórios culturais da inovação educacional, tendo o gestor como sendo o articulador desta inovação, sendo necessário trabalhar, de forma coletiva, de maneira interdisciplinar com o professor, o aluno, o gestor e a comunidade de pais de alunos, para garantir o desenvolvimento de projetos de investigação que propiciem o despertar de novas metodologias de ensino, de renovação dos conteúdos trabalhados, de recursos didáticos inovadores e de tecnologias contemporâneas que auxiliem o educando na construção de novos saberes educacionais.



Amorim (2017, p. 78) acrescenta dizendo que o gestor “tem o controle efetivo das necessidades materiais, humanas e financeiras da escola, atuando de maneira prospectiva para não deixar que haja descontinuidade naquilo que foi planejado e que está sendo executado”. Deste modo, notamos mais uma característica importante deste profissional, como administrador material da escola, devendo, necessariamente cuidar da infraestrutura para que os processos pedagógicos tenham garantidas as condições para a sua execução. De nada adiantam as utopias da escola se não houver processo cuidadoso no manejo e controle do orçamento destinado a estes fins.

É fundamental que o gestor de hoje administre uma escola com planejamento estratégico e que suas decisões sejam baseadas em documentos e em números. Há diversos indicadores que devem ser considerados numa escola de sucesso como, por exemplo, o indicador de custos e comprometimento da receita. Murad (2012) diz que a falta de profissionalismo leva as pessoas e as instituições a agirem mais por boa vontade do que norteadas por indicadores. Mezomo (1994, p. 168), nos fala da importância de tais índices:

Que sirvam de medida da qualidade, de vez que, não existindo medida, não poderemos nunca afirmar que a qualidade existe. Esses indicadores devem sinalizar a qualidade desejada tanto na estrutura quanto nos processos e nos resultados do trabalho realizado, e devem ser permanentemente melhorados, a fim de garantir à organização uma

competitividade absoluta.

O tempo da gestão baseada apenas em intuição está esgotado, não serve mais para as demandas das escolas do século XXI. Hoje é preciso medir, lidar com dados, tomar decisões calcadas em números. Teorias pedagógicas interessantes acabam caindo por terra por falta de planejamento financeiro e, depois, sem resultados adequados, quem padecerá será a própria instituição como um todo. O diretor deve tomar decisões fundamentadas para garantir que os projetos educacionais sejam criados e sustentados de forma equilibrada. Ou seja, é preciso ter como uma de suas características a capacidade de planejamento na assunção de projetos que realmente tenham o aporte financeiro para dar-lhes existência significativa. Menegat (2015, p. 144) ao falar da gestão escolar nos diz que

A sustentação para o modelo de gestão estratégica precisa estar definida nos documentos oficiais da escola: Regimento Escolar, Projeto Pedagógico, Plano Global e Planejamento Estratégico. Estes necessitam ser revisados, pelo menos a cada ano escolar, e reformulados no que for necessário. Eles são os documentos que devem conter a proposta de educação da escola, revelar sua identidade e mostrar os caminhos e as possibilidades de educação que ela oferece. Ainda, estes documentos revelam o estilo de gestão que a escola prática ou que pretende praticar.

Marta Luiz Sisson de Castro (2009, p. 116) diz textualmente que “estudos atuais sobre escolas que conseguem melhorar o seu IDEB e que obtém resultados positivos parecem estar associadas cada vez mais ao papel do gestor”. A autora faz questão de frisar que “estudos atuais têm atribuído cada vez mais papel central a liderança do diretor na conquista da qualidade da educação, na transformação das condições da escola para que o aluno consiga aprender” (CASTRO, 2009, p. 121). Assim, verificamos o papel de líder como uma relevante característica do atual perfil gestor. Complementando, a autora diz que

A formação do gestor em Administração Educacional, os conhecimentos da legislação, do planejamento e das dimensões da escola como organização, além da compreensão do trabalho em equipe e das relações humanas, podem levar o diretor de escola a ser o líder educacional necessário que conduza a escola a seu papel essencial a aprendizagem dos alunos (CASTRO, 2009, p. 121).

Liderar um movimento de renovação e atualização escolar é uma responsabilidade muito grande. Edificar novos avanços e patamares, utilizar dispositivos de diálogo e buscar uma qualidade socialmente referenciada e reconhecida são certamente as responsabilidades de um bom gestor educacional. Souza (2017, p. 124) afirma que liderar requer uma série de capacidades, como:



“gerir os recursos financeiros, a coordenação e liderança de todos os recursos (materiais e humanos), buscando sempre o sucesso dos alunos, a realização dos funcionários e a motivação diária de toda a comunidade escolar”.

Logo, o diretor ou gestor escolar precisa ter a flexibilidade como elemento de sua personalidade, para ter ousadia para buscar a mudança em seu espaço de atuação. Dar dinâmica ao ambiente escolar no sentido de criar um clima de estudos, incentivar os professores e alunos são também exigências necessárias. Nos referimos à personalidade no sentido de capacidade de compreensão e diálogo na busca por melhores soluções. Em redes escolares nas quais sua autonomia é limitada, esta habilidade é ainda mais valorizada. Para bem conduzir o seu grupo, o diretor precisa conhecer suas limitações e potencialidades, e ter domínio sobre suas emoções, pois entendemos que um diretor que não tem esse controle, terá dificuldades em conduzir seus colaboradores, pois a insegurança compromete a confiança do grupo em suas ações. O conhecimento de si mesmo, o autodomínio e a segurança são atributos muito importantes. Só saberá orientar os outros quem orienta a si mesmo e tem o domínio de suas emoções, além de ser racional e afetivo conforme as circunstâncias o exigirem.

Em síntese: ser gestor é fazer com que a escola se desenvolva, em uma constante busca pela qualidade. Ter experiência como professor, ser político, inovador e empreendedor, além de possuir habilidade para coordenar o trabalho pedagógico, administrar materialmente a escola, planejar e agir considerando indicadores, liderar tanto o processo educacional quanto o administrativo, além de possuir uma personalidade flexível e abertura ao diálogo são características do perfil gestor atual.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os avanços de hoje exigem que os profissionais da escola tenham um perfil diferenciado para enfrentar esses novos tempos. O diretor, sendo um dos personagens centrais das decisões da instituição, deverá desenvolver em si e na sua equipe as múltiplas competências necessárias hoje para todos os profissionais do século XXI.

Como resultado da pesquisa, percebemos a necessidade de flexibilização do perfil do gestor de escola particular, que deve saber trabalhar com possíveis restrições à autonomia, quando se trata de escolas de rede, assim como o entendimento da cultura institucional e as normas e padrões de ação da mantenedora. Este, deve também ter habilidade para desenvolver suas ações em



rede, conhecendo o contexto do poder em que atua, sem deixar de lado a importância de compreender as necessidades atuais da sociedade para atender às demandas que o mercado exige. Conforme verificamos em nossa revisão de literatura, surgem alguns elementos importantes para a compreensão do perfil desejável de um gestor escolar. Assim, percebemos o gestor enquanto: a) professor; b) político; c) inovador e empreendedor; d) coordenador do trabalho pedagógico; e) administrador material da escola; f) planejador; g) líder; e h) possuidor de um personalidade flexível. Assim como descrevemos mais detalhadamente abaixo.

- a) Professor: com a experiência de sala de aula poderá tomar decisões dentro dos espaços do ensino e da aprendizagem sabendo como vão repercutir dentro dos vários espaços da escola. Falar com conhecimento de causa dá uma reserva moral ao gestor diante de seus colaboradores. Neste aspecto concordamos com Mariucci (2014) quando em sua pesquisa destacou que um dos critérios importantes estabelecidos por algumas redes de ensino é de que o futuro gestor de suas unidades tenha tido a experiência de sala de aula.
- b) Político: dialogando com os diversos atores do ambiente escolar e do seu entorno. O gestor de escola particular atende aos mais diversos públicos numa escola como, por exemplo, pais, alunos, superiores, coordenadores, orientadores, fornecedores, representantes legais do município e do Estado, etc. Portanto, relacionar-se de forma adequada é fundamental. Amorim (2017) aborda este aspecto ao ressaltar que um bom gestor deve saber envolver a todos em equipes colaborativas e inovadoras para o bem da escola que dirige.
- c) Inovador e empreendedor: tomando o cuidado de disparar processos formativos para sua equipe a fim de acompanhar as mudanças sociais em curso. Neste caso há duas exigências, das quais a primeira é preocupar-se com sua própria formação e, segunda, motivar, incentivar a sua equipe a também fazê-lo. Em tempos de mudanças, ficar parado é a pior opção possível. Souza (2017) e Amorim (2017) ressaltam a importância de o gestor ser o motivador da mudança estabelecendo patamares que possibilitem que todos os profissionais se envolvam no processo de inovação.
- d) Coordenador do trabalho pedagógico: além de ser um bom administrador, o gestor precisa preocupar-se com os resultados pedagógicos de sua



escola. Os pais e responsáveis procuram escolas referendadas em bons resultados acadêmicos. Castro (2009) afirma que crescem as pesquisas que mostram que importantes mudanças para melhoria no IDEB de algumas escolas têm relação direta com o papel do gestor, enquanto motivador do processo pedagógico da escola. Amorim (2017) ressalta a importância de todos se envolverem a transformar a escola num verdadeiro laboratório de aprendizagem.

- e) Administrador material da escola: a fim de garantir a melhor estrutura possível para que novos processos pedagógicos aconteçam com os recursos necessários. Pais e responsáveis utilizam como um de seus critérios de escolha para a futura escola de seus filhos (as), a boa infraestrutura do estabelecimento. Amorim (2017) lembra que cabe ao gestor o controle efetivo das necessidades materiais do estabelecimento de ensino.
- f) Planejador: no sentido de saber organizar os projetos e ações de forma a serem possíveis de concretizar. Olhar para a frente e ter um posicionamento estratégico é muito importante. Perceber-se e perceber o seu entorno também. Menegat (2015) ao falar da boa gestão de escolas particulares, estabelece a importância de um bom planejamento estratégico aparecer nos documentos importantes das escolas. Consideramos que um bom gestor, portanto, planeja e estabelece exigências importantes para o presente e para o futuro da escola.
- g) Líder: para saber se posicionar frente a questões administrativas e tomar decisões com autonomia e segurança. Não somente ser o chefe, mas liderar os processos e as pessoas com a sabedoria que as situações exigirem. Para Lück (2014) liderar é influenciar o desempenho de alguém. Paro (2014) afirma que para se alcançar o fim da escola, que é o aluno educado, haverá a necessidade de se estabelecer uma liderança, que pode ser uma pessoa ou um grupo, mas que o gestor é o responsável último pela escola. Logo, um líder, não apenas mantém a escola, mas lidera seu grupo em busca de novos patamares de excelência.
- h) Possuidor de uma personalidade flexível: com equilíbrio, domínio de si mesmo, e capacidade de compreensão e diálogo para amenizar dilemas institucionais. Não significa ceder a tudo e a todos, mas, no mínimo ter a capacidade de escutar e de dialogar para tomar as melhores decisões possíveis. Ao estabelecer a importância de manter a visão e os valores importantes para a escola, Murad (2012) fala do paradoxo entre a



mudança e a continuidade, alçando o gestor a condição de ser o sujeito que dará o devido equilíbrio a todo o processo. É importante também que este personagem entenda o seu lugar no processo. Neste sentido, de acordo com Amorim (2017), retirar a capa de autoridade imutável do administrador só fortalecerá o trabalho do seu grupo.

Além disso, será preciso sempre considerar outros aspectos importantes quando se fala em escolas particulares, especialmente as confessionais, tais como: afinidade com o carisma da instituição e a busca constante da eficácia e eficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de transições de modelos econômicos, políticos, ideológicos, devido principalmente às transformações nas áreas de tecnologia e comunicações, é importante que o gestor de escola particular mantenha certa dinamicidade em sua gestão. Também se torna relevante que fomente movimentos contínuos de reestruturação na escola. No entanto, este profissional precisa tomar cuidado para não fazer uma reestruturação dos valores fundamentais da instituição, atendo-se àquilo que é contingente nos processos pedagógicos e administrativos desta.

Respondendo ao nosso objetivo, que visa descrever o perfil do gestor escolar, compreendendo as características necessárias na atualidade, percebemos a necessidade de que este profissional seja flexível e capaz de conciliar as exigências institucionais com os avanços da sociedade. Ser um bom gestor nos tempos atuais, significa atender às necessidades sociais, principalmente quando nos referimos a escolas particulares, procuradas por pais ou responsáveis que podem escolher a instituição que mais atender aos seus desejos. Neste sentido, verificamos que algumas características deste gestor devem necessariamente estar presentes para que a escola possa atender às muitas expectativas destes pais ou responsáveis.

Finalizamos nossa pesquisa com a indicação de que tal perfil gestor ainda está em construção e não se encontra um padrão universal, pois cada escola possui características ímpares e nesse sentido irá precisar de um diretor que se integre a ela. Portanto, notamos a flexibilidade como principal característica para o bom gestor na atualidade, possibilitando que este se adapte às exigências da escola na qual vai atuar. Acreditamos que este tema necessita ser ainda mais explorado, principalmente através de pesquisas empíricas em diferentes instituições escolares que atuam em múltiplos contextos.



## REFERÊNCIAS

- AMORIM, António. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, p. 67-82. Disponível em: <<https://goo.gl/th8pvR>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de. Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 114-121, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/xSsoHb>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 (Série Cadernos de Gestão).
- \_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **A formação de gestores e a qualidade da educação nas escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Educação). PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/qa3CCW>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- MENEGAT, Jardelino. **Gestão estratégica nas escolas**. Niterói, RJ: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade na escola: princípios básicos**. São Paulo: Terra, 1994.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/iT48iX>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- MÜLLER, Alcione. **Princípios de boas práticas de gestão escolar a partir de uma escola da região metropolitana de porto alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Unilasalle, Canoas, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/wCi5kM>>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Administração escolar: Introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/p7emyU>>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora.



**RBPAE**, v. 25, n. 1, p. 139-153, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/gNW3Db>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n.03, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/7UXDUa>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

SOUZA, Vanessa Rocha Lima et al. Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 13, n. 25, p. 121-173, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/LmfZnh>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas 1987.



# ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES: OS DESAFIOS DOCENTES

Mariele da Silva de Souza<sup>1</sup>

**Grupo de Trabalho 11:** Temas Emergentes da Educação Básica  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

## Resumo

O presente trabalho é o resultado de um estudo bibliográfico sobre a evolução da educação desde o modo feudal, até o modo contemporâneo, afim de compreender todo processo histórico até chegarmos a inclusão. Desde o século XX ir à escola é um dos processos para ser incluso socialmente, porém somente era privilégio dos ditos “escolarizáveis”, a partir dos anos 90 que a educação toma novos rumos no Brasil e o tema inclusão ganha forças, porém nem todos os professores estão aptos a receber e atender todos estes alunos. A pesquisa prática trata-se de um relato de prática docente e as dificuldades encontradas para atender os alunos de inclusão com a estrutura de pessoal e física que temos a nossa disposição. Foi realizada com dados obtidos durante três anos letivos, de maio de 2015 a maio de 2018, em duas escolas da cidade de Canoas sobre o olhar docente referente a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, se de fato os alunos estão sendo incluídos nesta escola ou somente inseridos, após a as análises, foram traçadas estratégias eficazes utilizadas pelo docente para que este processo de inclusão seja facilitado entre os alunos. Os principais autores utilizados como referencial teórico são Foucault e Maturana. Concluiu-se ao longo do estudo que o caminho para a escolarização de crianças com deficiência em escolas regulares conduz-se de forma lenta, e que os incentivos a formação docente contribuem para o sucesso deste grande desafio. Mas ainda temos muito o que evoluir, tanto nos cumprimentos das leis, quanto nas adaptações dos espaços físicos.

**Palavras-chave:** Inclusão escolas regulares, Escolarização, Deficiência, História da educação.



<sup>1</sup> Unilasalle Canoas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, MBA em gestão de pessoas e liderança coaching pelo UNILASALLE, Pedagoga e professora do Município de Canoas. E-mail: marielelessouza@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A escola é o local onde se amplia as relações sociais iniciadas na família, entre os séculos VX e XVII, ir a escola era privilégio de poucos, principalmente da classe alta, lá era praticado o ensino autoritário, muito mais voltado para a cultura clássica do que para o conhecimento científico. Após o século XX ir à escola passa a ser como a equivalência a ter circulação social, esta referência advém de processos históricos que aos poucos vem ampliando os ditos “escolarizáveis”. Hoje temos metas para escolarização das classes populares, pessoas auto-declaradas negras, deficientes, dentre outras inclusões, a meta é de que a escola possa atender a todas as crianças e suas diferenças. Estas mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos, causa muitos debates acerca da escola para todos.

Estas evoluções nos processos de escolarização passam por alguns momentos distintos como: o modelo de escolarização Feudal, modo de escolarização moderno, e o modo de escolarização contemporâneo e é a partir deste último modo que podemos ter acesso ao ensino gratuito, que se iniciou por volta do século XX, com a oferta de somente dois anos de estudo, passando para quatro e evoluindo até o ensino integral e gratuito para todos. Tendo como proposta de escolarização que leva em consideração a formação integral do sujeito (Owen), omnilateral (Marx) em movimento holístico (Bowen), com princípios de autonomia, da moralidade do trabalho, da aprendizagem por meio da ação centrada nos alunos dentre outros. Porém o que vemos hoje ainda são escolas “conteudistas”, com currículos sequenciais e impostos a todos os alunos.

Com a ideologia de escola para todos, nos meados dos anos 90 com a Conferencia Mundial de educação para todos, na Tailândia, em 1990, e a Conferencia Mundial de Educação Especial, em 1994 em Salamanca, que a educação inclusiva ganhou forças e caracterizou-se como novo princípio educacional. Mas para que de fato ocorra, esta dita “inclusão” ainda há um longo caminho a ser percorrido. É evidente que hoje estamos indo em direção á práticas inclusivas, mas para que de fato seja concretizado a inclusão, estas não poderiam ser apontadas como alunos especiais, fazendo assim a divisão de grupos dos alunos ditos normais e os alunos de inclusão, visto que com está simples distinção já estamos integrando e não incluindo.

O processo de educação para pessoas com deficiência desafia o sistema de ensino tradicional e passa por algumas fases tais como: a fase da exclusão, segregação, integração e a inclusão, os primeiros países a implantar escolas inclusivas foram EUA, Canadá, Espanha e Itália. A inclusão causa mudanças na



perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente alunos com deficiência e sim todos alunos, professores e comunidade escolar. Mas o modelo em que mais presenciamos nas escolas denomina-se *mainstreaming*, seu sentido é um canal análogo á educação geral, que abrange todo tipo de aluno, com ou sem deficiência. Os alunos com deficiência pelo conceito devem ter acesso à educação e sua formação adaptada as suas necessidades específicas, deve favorecer ao aluno um ambiente “menos restritivo” possível, trata-se de uma integração parcial, visto que estes alunos são categorizados como deficientes, e os demais não deficientes.

Nossos currículos únicos e sequenciais exigem um olhar pedagógico diferenciado quando tratamos de inclusão, capaz de atender alunos cujas necessidades de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada, sem demarcações, preconceitos e construtoras de estigmas, ao contrário, incentivando uma crescente conscientização dos direitos de cada um, mas procurando não categorizar alunos com os sem deficiência para que de fato a inclusão seja integral.



## O PROGRESSO DA ESCOLARIZAÇÃO

“Escolarização” diz respeito ao complexo processo envolvendo aspectos relacionados á escola, três importantes pensadores sociais dedicaram a desvendar este fenômeno e identificar sua história. Durkheim (1939), Dewey (1946) e Lerena (1986), em épocas distintas promoveram o processo de escolarização em três modelos ou modo de a sociedade promover a escola.

O modo feudal conhecido como “ escola mosteiro” (Dewey,1946), também denominado “escolástico” (Durkheim, 1939; Lerena, 1986) como foco na leitura, escrita e contar. Nele destacava-se “ os objetivos tradicionais de cristianização e na medida em que as articulações entre memorização oral e memorização escrita, entre leitura e escrita, estre prática gestual e prática escrita da numeração obedece (ra)m as divisões e as exclusões” (Ribeiro apud Hébrard, 1990, p.67), justificando a seletividade e discriminação social.

O modo moderno, intimamente identificado entre os séculos XV e XVIII com a constituição do capitalismo, formando novas classes sociais. A luta religiosa gerou necessidade de crianças e adolescentes serem envolvidos por um processo de escolarização. Foi instaurada “uma nova ordem mundial de escolarização moderna” (Ribeiro apud Hamilton, 1993, p. 15), que trouxe um ambiente escolar diferenciado com a implantação de prédios, salas de aula, refeitório e dormitório, o currículo era orientado por autoridade e disciplina social. A partir deste modo que

se instituiu a separação das crianças por idade em classes diferentes. Neste período em que a escola se volta para o atendimento as classes mais pobres, com os Irmãos das Escolas Cristãs de João Batista de La Salle, criaram escolas voltados para os órfãos, criando condições para que eles pudessem sobreviver em condições assalariada nas funções não qualificadas. Esta “escola elementar de caridade”, serviu de modelo para escola primária única, base do sistema escolar para toda a escolarização futura.

O modo contemporâneo instaurou-se após a crise dos colégios e iniciou-se aí as mudanças curriculares que incluíam matemática, ciências naturais, letras, etc. estariam correspondendo aos aspectos “literário, intelectual, físico, moral e industrial” da instrução que se desejava alcançar (Ribeiro 2009, p. 64 apud Manacorda, 1989, p.269). Este período também foi marcado pela revolução industrial, Manacorda (1989, p. 249) justifica esta mudança na escolarização por este processo “fábrica e escolas nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprirem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)”. No início do século XIX escolarizar-se se tornou um direito e não um ato beneficente, a laicização escolar trouxe a evidencia da luta política do Estado com as Igrejas.

Este modo contemporâneo que presenciamos atualmente está sendo posto em xeque, visto que já perpassa muitos anos, e muitas transformações econômicas e sociais ultrapassaram estes séculos, a inclusão é uma delas. Surgirá um novo modo de escolarização, capaz de tirar o foco do conteúdo e levar em conta o desenvolvimento de etapas e fases da criança?

## DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

Desde o século XVIII, as diferenças entre os normais e anormais eram bem definidas pela sociedade. Nossa sociedade, de forma crescente, encarcerou, excluiu e escondeu pessoas anormais, enquanto mais do que nunca as observava, examinava e questionava cuidadosamente (Eizirik 2009, p. 37 apud Foucault, 1988, p 164). Para Foucault, a exclusão é uma questão cultural, muito mais do que social, segundo o autor, podemos identificar quatro sistemas de exclusão associadas a figura do louco: exclusão do trabalho, exclusão da família, exclusão da palavra e a exclusão do jogo. Estudando os maiores modelos de exclusão, dos loucos e prisioneiros, constatou que as exclusões constituem uma separação original e estrutural que impõe limites na sociedade ocidental.

Sendo assim, cada lugar corresponde a um sujeito e, cada sujeito um lugar,



formando um enquadramento social, que o diferente fica de fora de determinados espaços, fica excluído de alguns lugares e lhes é oferecido outros espaços como: manicômios, prisões, escolas especiais, enfim tendo a inclusão pela exclusão.

A educação está encarregada de promover o conhecimento, vivenciar experiências e produzir olhares críticos capazes de formar cidadãos com uma nova visão de mundo, por este fato pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes dos processos civilizatórios (Faermann, 2009, p.39).

Já estamos no século XXI, mas ainda temos escolas com modelos modernos, o que dificulta a questão da inclusão, que tem como enfoque a extinção das categorizações e das oposições excludentes.

“Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.” (MANTOAN, 2003, P. 19).



A inclusão requer que todos sejam tratados como iguais, sem fazer distinção entre deficiência, cor, classe social ou qualquer outro fator que rotule um sujeito. Estas diferenças, precisam ser levadas em conta pelos profissionais para o processo educacional destas pessoas, porém este fator provoca uma crise institucional e abala a identidade dos professores, formando barreiras para que a inclusão ocorra de fato. Se por um lado existe uma crescente compreensão das relações entre o sistema educacional e os sistemas políticos, econômicos e culturais nacionais e internacionais, por outro lado, há importantes questões sobre as relações pedagógicas na sala de aula que os estudos sobre a sala de aula deixam de levantar. (MIRANDA, 2008 P.291)

No Brasil as diretrizes que instituí a educação especial na educação básica estão amparadas sobre a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e a Resolução 02/2001 do CNE-CBE (Brasil,2001). No período posterior a LDB de 1996, os gestores passam a ter que ofertar a escolarização no ensino comum a todos, principalmente as escolas da rede Municipal que assumiu este protagonismo. As pesquisas que se dedicam aos estudos de educação especial, tem destacado a precariedade dos dados relativos ao atendimento educacional. (BAPTISTA, p.18)

## UMA VISÃO DA INCLUSÃO PELA ÓTICA DOCENTE

Após revisões bibliográficas da evolução na qual a educação perpassou, e os processos sociais da qual vivenciamos, percebe-se que o tema inclusão não é um assunto novo, e sim uma transformação que está presente neste processo de evolução tanto educacional, quanto social.

Nesta perspectiva evolucionar, contamos com inúmeros casos de inclusão dentro de nossas salas de aula. O governo, as legislações, tornam as escolas laicas, capazes de aceitar á todos, mas esse tipo de aceitação está de fato acontecendo? Ou o mundo ainda só quer que os sujeitos se ajuste a ele? E para se ajustar, temos que ser iguais á todas as pessoas!

Nossa realidade física, são escolas nos modelos modernos do século XV, nos quais temos prédios, salas de aula, refeitórios, etc. Falamos em escolas para todos, mas nossas escolas não estão adequadas a receber todo o tipo de sujeito. A lei inclui a todos, mas esta inclusão de fato ainda não ocorre, visto que não estamos nos adaptando aos sujeitos e sim os sujeitos estão se moldando aos nossos modos. Ao meu ver ainda estamos no período de integração, ajustando todos ao mesmo estilo e mesma educação, pois é assim que o mundo quer.

A inclusão está presente, e acredito que seja ótima para ambos os lados, os alunos com necessidades especiais podem interagir com os alunos ditos normais de forma integral, gerando uma relação de empatia. Ainda que estamos rumo aos processos inclusivos, muito já se avançou na questão referente a aceitação, porém ainda existem algumas barreiras quanto as estruturas físicas das escolas, cumprimento de leis e formação docente.

## RELATO DA PRÁTICA DOCENTE

Iniciei no município de Canoas no ano de 2015, quando assumi duas turmas do fundamental, foi diferente a tudo que tinha visto de teorias na graduação. Na prática é tudo diferente da teoria, imaginei-me com uma turma perfeita de 20 alunos, sem inclusões, mas ao contrário, iniciei minha carreira docente com turmas de trinta, trinta e cinco alunos, ambas com mais de duas inclusões. Neste momento comecei a vivenciar as dificuldades docentes existentes referente ao tema inclusão.

Segundo a lei nos informam, os alunos de inclusão que frequentam a escola regular, possuem planos de ensino diferenciado de acordo com sua deficiência, além de “terem” a disposição um auxiliar e turmas com número de alunos reduzidas, mas na prática muitas vezes esta realidade não ocorre. Temos turmas



numerosas, sem ou com pouco auxílio, e que nós professores temos que atender de forma justa.

Acredito que nossos currículos da graduação, tanto da pedagogia, quanto das demais áreas do ensino, não nos dá suporte necessário para o atendimento dos diferentes tipos de deficiência que encontramos na sala de aula.

No segundo ano como docente, lecionei como titular em duas turmas de quintos anos do fundamental, ambas com 37 alunos e totalizando 09 inclusões. Novamente tive as minhas mãos um novo desafio. Atuar como docente em turmas numerosas e com muitos alunos com dificuldades de aprendizado e diferentes comorbidade, exige tempo, atenção e dedicação do professor.

Em 2017, iniciei como professora em outra escola do Município de Canoas, nesta escola assumi como titular de uma turma de primeiro ano do fundamental, além de toda disciplina de artes. Na minha turma de primeiro ano tive uma aluna diagnosticada com TEA, e nas demais turmas todas continham um, ou mais alunos de inclusão. A partir deste ano iniciei uma pesquisa sobre inclusão nesta escola.



## **INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?**

Após a realização de pesquisas bibliográficas diversificadas sobre os assuntos escolarização e inclusão, desenvolveu-se, no ano de 2017, a prática de um estudo de caso realizado em uma escola pública de ensino regular na cidade de Canoas, que compunham 12 turmas, com alunos de inclusão e alunos regulares do ciclo Fundamental I e II. Sou professora e atuo em todas as turmas, tive acesso a observação diária do comportamento dos alunos ditos normais com relação aos alunos com NEE.

Inicialmente foi observado o comportamento e evolução da questão sócio emocional de uma turma da qual sou professora titular com relação a uma menina com TEA. Está observação iniciou-se em março com término em julho de 2017, ou seja, cinco meses de observação.

No início do ano as crianças estranhavam o comportamento da menina com autismo e questionavam suas “prioridades”, foi então que iniciou-se um trabalho de adaptação e inclusão com a turma.

Foram desenvolvidos trabalhos sobre cuidado e diferenças para que compreendessem que nossa aluna com NEE necessitava de um atendimento diferenciado. Após cinco meses de pesquisa é notório a conscientização e proximidade da turma com a menina portadora de TEA, percebeu-se um processo de proteção e auxílio com ela. Ao perceber a melhora na relação das crianças com

a colega especial, iniciou-se a observação nas demais turmas, afim de constatar se todas as turmas agiam da mesma forma com os alunos especiais.

Esta observação foi feita nas 12 turmas da escola, com alunos do 1º ano do fundamental ao 8º ano, desenvolvida durante os meses de maio a dezembro de 2017. Nestas turmas percebi a questão do cuidado presente em todas elas, claro que nem todos os alunos tem esta percepção, mas em torno de 70% das turmas incluíam realmente os alunos com NEE, e não simplesmente os integravam.

## **ACEITANDO PARA INCLUIR**

A pesquisa deu segmento no ano de 2018, porém com somente uma turma sendo analisada. A turma continha 27 alunos, frequentando o primeiro ano do ensino fundamental, destes um aluno é portador de diversas síndromes, dentre elas síndrome de Down. No início do ano letivo os alunos tinham medo do menino, medo de agressões, medo pelo modo de agir, enfim o diferente assustou.

O processo de inclusão do menino na turma iniciou-se com a conscientização destes alunos sobre a deficiência, as diferenças e igualdades de todos. Foi trabalhado um projeto sobre identidade, gostos e cores, além de traçado metas para inclusão principalmente social deste aluno com necessidades especiais.

Novamente houve sucesso quando o trabalho docente foi realizado não somente com o aluno de inclusão e sim com toda a turma, relações como empatia foram enfatizadas neste processo, pode-se constar a aceitação e uma melhor relação pessoal de todos da turma, não somente com o aluno especial como todos da turma, pois todos são especiais, cada um ao seu modo.

A aceitação e respeito a si mesmas é o princípio que a criança deve desenvolver para que possa aceitar o outro, como irão viver e educar é como viveram e foram educadas, portanto enquanto professores podemos contribuir para a hominização influenciando os nossos alunos a conviver com diferentes tipos de deficiências e inclusões, respeitando e aceitando a todos.

“Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivenciando esse espaço de convivência.” (Maturana. 2002 p. 30)

Enfim um dos desafios docentes que presenciamos hoje é a aceitação e respeito dos alunos com o diferente, as crianças já trazem consigo toda uma



bagagem de educação que lhes foi fornecida pelos pais, algumas já chegam aceitando e acolhendo todos, outras precisam ser ensinadas primeiro a se aceitar, amar e respeitar, para que possam aceitar e viver em harmonia com os outros. Maturana enfatiza que sem a aceitação e respeito por si mesmo, não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro não há fenômeno social. (Maturana, 2002, p. 31)

## **O AMOR COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO**

O amor é um sentimento único e especial, que move, une e comove. Quando amamos alguém queremos o bem, estar perto, cuidar e proteger. Nesta perspectiva utilizar o amor e empatia como forma de incluir a todos no ambiente escolar é uma das principais e mais eficazes ferramentas que o professor pode utilizar. Maturana define o amor como “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto amar é abrir um espaço de integrações recorrentes como o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”(2002 p.67)

A palavra amor tem sido mal-usada e desgastada, se tornou uma concepção falsamente romântica, amando aos meus e não aos outros. Mas o real significado que aqui apresento sobre o amor é ele como forma de estabelecer laços como um meio de comunicação. A pessoa que ama, passa a ter conscientemente maior generosidade e menor egoísmo, desenvolvendo com maior facilidade a empatia.

Portanto o amor e o amar pode ser considerado uma ótima ferramenta para se desenvolver nas salas de aula, o desafio do docente é como despertar este sentimento nos alunos, acredito que o primeiro passo é ama-los e demonstrar respeito por todos, após ensinar a valorizar as companhas e atitudes dos outros. Claro não serei hipócrita em dizer que todos irão amar a todos, mas desenvolvendo o sentimento de respeito e empatia já seria ótimo para estabelecer relações saudáveis.

## **FORMAÇÃO DOCENTE**

Como os inúmeros programas sociais de incentivo a formação de professores, a qualificação dos docentes tem aumentado, grande maioria já possui nível superior, alguns tem especialização em sua área de atuação, mas os cursos superiores realmente preparam para trabalharmos com todos tipos de inclusão? Não. Estamos recebendo em nossas escolas uma enorme variedade de alunos com



as mais diversas deficiências, e a graduação não nos dá suporte necessário para suprir esta demanda.

Talvez seja difícil todos os professores disponibilizarem tempo para formação complementar, devido a suas altas cargas horárias, mas o fato é que temos a necessidade de uma formação que nos auxilie com este processo de inclusão, na graduação aprendemos muita teoria sobre o campo em que iremos atuar, mas pouco se vê sobre o tema inclusão. As graduações seguem com os mesmos currículos, mas as crianças com deficiência estão frequentando o ensino regular, e esta é uma realidade que está cada vez maior em nosso dia-a-dia, nós professores temos que nos adequar a esta realidade.

Este desafio frente a inclusão escolar é solucionado pelo próprio docente, disponibilizando tempo e motivação para formações, e muitas vezes até recursos financeiros, visto que nem sempre o poder público disponibiliza formação para todos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O tempo transformou o espaço escolar e as relações sociais. As escolas que antes atendiam somente as classes privilegiadas aos poucos foram mudando e expandindo seu público. As maiores transformações do espaço escolar são a educação para todos, e a inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares. Ao que se percebe, a educação de deficientes em escolas regulares trouxe consigo uma superficialidade no atendimento a estas crianças, visto que nem todos os professores tem formação para tal atendimento.

Ainda carecemos de estudos que deem suporte para que possamos compreender este movimento de inclusão no ensino comum, quais são e serão seus efeitos e consequências para ambos os lados, alunos, professores, escolas, família e sociedade. Se pensarmos em nosso passado – Geração que frequentou escolas regulares pouco antes da inclusão de deficientes nelas- Não tínhamos colegas deficientes, estes eram alunos de escolas especiais, que tinham professores habilitados a trabalhar com tais tipos de deficiência, vindo por esta perspectiva, estes alunos deficientes eram melhor atendidos, mas se pensarmos pelo viés social, nós não tivemos o contato com estas crianças na escola.

Esta nova geração que já está convivendo com diferentes tipos de inclusões e deficiência, desde a pré-escola provavelmente serão mais flexíveis no futuro. Maturana enfatiza que as crianças se moldam de acordo com suas vivências e aprendizados, é nos espaços escolares onde ela terá a oportunidade de



transformar-se:

“É a formação das crianças durante o seu crescimento que determina o caminho da história humana, mas as crianças formam-se em sua convivência com os adultos e outras crianças e, na sua vez, serão adultos de uma classe ou de outra, segundo forem os adultos e as crianças com quem conviverem em sua infância e juventude. É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência, e o humano. O ser humano, conserva-se-á ou se perderá no devir da história através da educação.” (MATURANA, 2000, p. 81)

De acordo com as pesquisas desenvolvidas, tanto bibliográfica, quanto prática, nota-se que o processo de inclusão tem que ser estudado de várias formas, compreendemos que a inclusão não é somente da criança ou adulto com deficiência, é também de todas as diferenças: de cor; raças; classe social, etc. Abrangendo alunos, professores, escola, família e sociedade. Ao que tudo indica, estamos passando por um processo de transformação educacional, que está fazendo valer a “educação para todos”.

Encontramos muitos desafios para de fato está inclusão ser concretizada, se passaram mais de vinte anos desde as leis que incluem o ensino de deficientes em escolas regulares, mas o que ainda presenciamos e com frequência é o *mainstreaming*, que se traduz em inclusão parcial, os alunos são categorizados como deficientes e não deficientes. Até quando teremos esta realidade? Não se sabe ao certo, todo o processo de mudança tem seu tempo, suas limitações e no assunto inclusão não será diferente.

Muito se fala em inclusão, mas nós docentes ainda enfrentamos muitos desafios e dificuldades para que esta ocorra, temos turmas numerosas, pouco auxílio de pessoal, estrutura física debilitada, pouco incentivo financeiro para formações, enfim uma gama de barreiras que não podemos resolver, mas ainda assim temos o poder de transformar e auxiliar a inclusão de crianças deficientes em escolas regulares. Fácil não é, mas é possível.

Enfim enquanto docentes, podemos trabalhar com a turma, este processo de aceitação do outro, insistir na formação emocional que está presente na existência humana, para fortalecer e facilitar a inclusão, Maturana dia que “ Toda aceitação apriorística se dá partindo de um domínio emocional particular, no qual queremos aquilo que aceitamos, e aceitamos aquilo que queremos” (2002, p. 171). Se o professor conseguir assumir o papel de mediador desta aceitação recíproca, poderá estar contribuindo para formar cidadãos conscientes que as pessoas com deficiência são capazes, e estão se tornando mais presentes e com maiores contribuições, na família, escola, sociedade, trabalho, enfim convivendo e



contribuindo todos juntos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização desde seu início vem se modificando, e a cada mudança, um novo desafio, que nos causa medo, insegurança e desespero. A escola inclusiva e democrática é mais uma destas mudanças. Assim como as demais mudanças, ocorre em um processo lento, onde todos temos uma contribuição para o sucesso desta transformação. As famílias, escola e sociedade tem que se adaptar a está nova realidade, e auxiliar cada um de sua maneira.

Antes as pessoas com algum tipo de deficiência eram escondidas, e privadas da vida em sociedade, hoje estão presentes, assim como todos nós, para participar e contribuir para uma sociedade melhor. Todos somos iguais na sociedade, e podemos ser expectadores, ou contribuir para que todos tenham direitos iguais.

Há inúmeros motivos que impedem o professor de promover a inclusão de todos os alunos, sejam eles culturais, de postura, financeiro, mas precisam ser mudados. Sabemos que ninguém promove a inclusão sozinho, que precisamos de políticas claras e apoio, porém enquanto isso não ocorre devemos ter coragem de ensinar e favorecer o ensino aos excluídos que estão chegando em nossas escolas.

Claramente os resultados mostram que a aceitação do outro contribui para uma inclusão social, mas ainda temos o desafio do saber tradicional e arcaico que ainda temos em nossas escolas, e que com as adaptações curriculares os alunos “incluídos” nem sempre o atingem. Cabe ao professor em sua prática dentro da sala de aula, contribuir para a formação integral de todos.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos, Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.



MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006

MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson . **A Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisls. **Formação Humana e capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.



## ESTRATÉGIA COMPETITIVA E A GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Henrique Guths<sup>1</sup>  
Carlos Eduardo dos Santos Sabrito<sup>2</sup>  
Paulo Fossatti<sup>3</sup>

**Grupo de Trabalho 8 e 9:** Liderança estratégica em Educação e Sistema de inovação e informação estratégica em Educação Superior

### Resumo

A qualidade de vida no trabalho (QVT) tem sua origem no ambiente industrial e de produção. Sua aplicabilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) precisa ser aprofundada devido à incompatibilidade da simples transposição do tema para essa realidade. Este artigo tem como tema geral a gestão da QVT na IES. Seu propósito é verificar a importância da estratégia competitiva para a gestão da qualidade de vida no trabalho (QVT-G) nas IES. O método utilizado foi baseado no Design Science Research, onde a estrutura para a gestão da qualidade de vida no trabalho foi construída. O campo empírico da pesquisa foi uma IES da Região Sul do Brasil. Os resultados expressos têm foco no Macroelemento Estratégia associado com os determinantes da literatura e com fatores críticos de gestão. As considerações finais apontam para a necessidade de definir uma estratégia institucional e uma implementação de outros elementos apoiados pelos colaboradores da organização, alinhados com a cultura organizacional.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida no Trabalho, Estratégia Competitiva, Instituição de Educação Superior.

### INTRODUÇÃO

O termo Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) surgiu na década de 1970, através de Louis Davis. Percebia a QV e a saúde dos colaboradores como uma maneira de Bem- Estar geral dentro das organizações no desempenho de suas tarefas (PADILHA, 2010). A pesquisa pioneira foi realizada por Walton em 1975 ao

<sup>1</sup> Doutor em Engenharia. Coordenador da Área da Saúde e Qualidade de Vida da Universidade LaSalle. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.

<sup>2</sup> Doutor em Informática na Educação. Coordenador e Professor do Curso de Administração da Universidade LaSalle.

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Reitor e docente do PPGEdu da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos.



propor determinantes envolvidos na QVT: compensação justa e adequada; condição de trabalho segura e saudável; capacidade e oportunidade de desenvolvimento humano; oportunidade de crescimento na carreira; integração social da força de trabalho; constitucionalismo; relação trabalho e QV e relevância social (JAYAKUMAR; KALAISELVI, 2012). O tema ganhou interesse e atenção quando foi verificado que a melhora da QVT dos colaboradores impacta numa maior produtividade tornando a organização altamente competitiva (MEJBEL et al. 2013).

Oliveira et al. (2012c) afirmam que as ações para uma QVT podem ser variáveis. Um ambiente organizado, com uma gestão dinâmica, no qual os fatores social, psicológico e tecnológico estejam interligados, saudáveis e propícios, proporcionará aumento significativo da produtividade e conseqüentemente refletir-se-á no comportamento do colaborador (LAWLER, 2005). Sinha (2012) evidenciou a inserção de novos determinantes que afetam a QVT nas organizações partindo do pressuposto de que a QVT é diferente de satisfação no trabalho.

O tema QVT tem sido pesquisado e discutido nas últimas décadas, especialmente em decorrência da maior pressão empresarial gerada pela alta competitividade e pelos desafios socioeconômicos originados das novas tecnologias, dos novos padrões de consumo, estilo de vida, internacionalização das relações e do mercado de trabalho (FRANÇA; KANIKADAN, 2006). Com os avanços da concorrência no mercado educacional, as Instituições de Educação Superior (IES) passaram a investir em conceitos de gestão da qualidade e modelos de planejamento estratégico. Este comportamento é reforçado com a fundamentação conceitual do enfoque sistêmico e dos princípios da qualidade como proposta de modelo de gestão (TACHIZAWA; ANDRADE, 2006). Ainda, segundo Colombo (2004), as vantagens competitivas das empresas estão cada vez mais ligadas à qualidade do corpo de funcionários e não mais principalmente a equipamentos e ao capital.

As IES cada vez mais necessitam de docentes com características que transcendem ao professor que se ocupa apenas com sua rotina em sala de aula, ou seja, aquele que apenas cumpre sua carga horária em sala de aula (OLIVEIRA et al., 2012a). Atualmente, na carreira docente, os professores têm funções que extrapolam o ensino e a produção de conhecimentos. Logo, eles passam a ser cobrados pela produção e publicação técnico-científica na elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, além da vida administrativa da universidade que, por ser colegiada, envolve a gestão de seus órgãos setoriais pelos seus pares (PIZZIO; KLEIN, 2015). As exigências decorrentes



de sua atuação acadêmica podem influenciar negativamente seu estilo de vida e, conseqüentemente, diferentes aspectos de sua QV (OLIVEIRA, 2012b) como estresse, acidentes de trabalho, absenteísmo, adoecimento, presenteísmo, queda de produtividade, reclamações sobre produtos e serviços de baixa qualidade, entre outros (PIZZIO; KLEIN, 2015; OLIVEIRA, 2012a).

Segundo Fernandes (1996), não se pode falar em qualidade de produtos e serviços se aqueles que vão produzi-los não têm QVT. Um dos maiores desafios para as IES está em alcançar o equilíbrio entre todos os pontos levantados com foco na QVT. Ou seja, uma estratégia formulada de maneira adequada permite trazer ótimos resultados para empresas que tenham apenas um nível médio de eficiência (OLIVEIRA, 2001, p. 26). Para Xavier (1997) a gestão da qualidade se apoia em um conjunto estrategicamente organizado, de princípios e métodos. Normalmente deixa-se de lado a análise da complexidade das relações no ambiente ocupacional e o questionamento acerca do porquê de sua configuração (SANT'ANNA; KILIMNIK; MORAES, 2011).

No âmbito da QVT, a maioria dos estudos é voltada para ambientes fabris e manufatura. O objetivo deste artigo é verificar a importância da estratégia competitiva para a gestão da qualidade de vida no trabalho em instituições de educação superior. Questiona-se aqui sobre os elementos que estão relacionados à QVT na rotina de uma IES quando comparados à rotina de trabalho em uma indústria. A pouca literatura voltada para a QV nas IES justifica a questão: Como estruturar a QVT em IES a partir de um modelo conceitual de gestão de QVT? O campo de estudos é o Unilasalle Canoas/RS – Brasil. Esta é uma instituição comunitária e filantrópica.

## **VANTAGENS COMPETITIVAS E QVT**

Na cultura organizacional contemporânea, o tema QV obteve destaque, recebendo a denominação de QVT. Os principais setores envolvidos com este tema abordam-no como elemento diferenciador para a sobrevivência das organizações e dos trabalhadores, diferenciais estes explorados a seguir numa perspectiva estratégica.

## **ESTRATÉGIA E VANTAGENS COMPETITIVAS POR INTERMÉDIO DAS PESSOAS**

Os modelos modernos de gestão exigem o desenho e operacionalização de



estratégias que consolidem vantagens competitivas reais, sustentadas e duradouras para as empresas. O sucesso das empresas, em vez de absoluto, é relativo por estar ligado a uma situação competitiva, ligada a processos, tornando a concepção de sucesso sempre dinâmica (ZACCARELLI, 2000, p.10). Por sua vez, os condicionantes da estratégia empresarial, conforme descrito por Oliveira (2001), podem ser representados pelo ambiente empresarial e pela situação interna da empresa:

- a) *ambiente empresarial*: pode ser visto como o conjunto de fatores externos que, de forma direta ou indireta, proporcionam ou recebem influência da empresa. Para o delineamento da estratégia, busca-se realizar a análise dos fatores externos com o propósito de estudar a relação existente entre a empresa e o ambiente em termos de ameaças, oportunidades e posições atual e futura de mercado. Entendendo que o ambiente não é estável, “o objetivo estratégico da empresa é encontrar uma posição no setor onde ela possa melhor se defender contra essas forças ou influenciá-las a seu favor” (PORTER, 1998b, p.12).
- b) *situação interna*: pode ser identificada por intermédio de um diagnóstico, realizado de maneira estruturada e sistêmica. A análise interna visa evidenciar as qualidades e deficiências da empresa, tendo como parâmetro o desempenho dos concorrentes do setor. Trata-se da análise das grandes funções da organização (marketing, finanças, produção, pessoas) e dos seus aspectos principais (estrutura organizacional, políticas, habilidades, rede de distribuição, portfólio, controle de qualidade, etc.). Interligando os fatores externos e internos na formulação da estratégia, a empresa pode estabelecer sua posição no mercado e buscar obter vantagens competitivas. Segundo Rumelt (2001, p.68), “Não é exagero afirmar que a estratégia competitiva é a arte de criar ou explorar essas vantagens que são mais convincentes, duráveis e mais difíceis de serem copiadas”.

A competitividade de uma empresa é derivada cada vez menos dos seus atributos de preço e desempenho em produtos existentes, convergindo, no longo prazo, para a capacidade de formar competências essenciais as quais permitem o surgimento de produtos ou serviços que não podem ser antecipados facilmente pela concorrência (PRAHALAD; HAMEL, 1998).

Vantagem competitiva significa gerenciar no sentido da singularidade,



desenvolvendo uma competência que diferencie a empresa (GHEMAWAT, 1998, p.29). Existem vários tipos de vantagens competitivas, cada um com suas características peculiares, o que os torna diferentes entre si, embora levem à mesma consequência: o sucesso da empresa. Há algum tempo, pessoas que estudam e escrevem sobre empresas, juntamente com dirigentes de organizações, têm discutido sobre a questão do novo papel da gestão de pessoas, a partir de dúvidas comuns a respeito das contribuições destas para o desempenho organizacional. Segundo Zaccarelli (2000, p.91-101), a vantagem competitiva pela existência de talentos especiais se estabelece em detrimento da maior habilidade que tais pessoas possuem para perceber oportunidades de bons negócios antes dos concorrentes ou sair de negócios desfavoráveis. É decorrente de pessoas com grande capacidade de enxergar a situação futura do mercado. Lucena (1991, p.60) afirma que:

... as fontes de vantagem competitiva mudam constantemente com o passar do tempo. Na visão de Pfeffer (1994, p.4-6), "Reconhecer que a base para a vantagem competitiva mudou é essencial para o desenvolvimento de uma estrutura diferente de referências para considerar questões de administração e estratégia". É nesse contexto que a QVT emerge como diferencial.

Segundo Porter (1998a, p.56), "para criar uma estratégia competitiva é preciso ser diferente. Significa escolher um conjunto de diferentes atividades que permitam um conjunto único de valores. Para que determinada posição estratégica seja sustentável, torna-se necessário que sejam exercidas opções excludentes em relação às demais posições.

Ulrich (2000), destaca que os profissionais têm reagido alterando seu foco anterior para algo mais voltado a resultados. Entenda-se resultado não como o conjunto de atividades isoladas das pessoas, mas sim como o impacto coletivo sobre o desempenho e a capacidade de alavancar a organização. Dessa forma, as atividades que os gestores devem desenvolver para atingir a excelência organizacional por intermédio das pessoas como promover a unidade estratégica, gestão das mudanças e geração de capital intelectual (ULRICH, 2000), necessitam da QVT como suporte às verdadeiras vantagens competitivas.

## QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A noção de QV é eminentemente humana, e abrange muitos significados que refletem conhecimentos, experiências e valores do individual e da coletividade



(SCHMIDT, 2004). A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera que a QV engloba as seguintes dimensões: saúde física, saúde psicológica, nível de independência, relações sociais e meio ambiente. O conceito de QVT é apresentado por França (1997; 2003) como conjunto de ações de uma empresa no sentido de implantar melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais no ambiente de trabalho. A autora ainda afirma que a construção da QVT ocorre a partir do momento em que se olha a empresa e as pessoas como um todo, a partir do enfoque biopsicossocial.

Com o advento da Administração Científica o estudo do trabalho humano, de suas potencialidades e de seu relacionamento com o ambiente ganha uma nova dimensão (SANT'ANNA; KILIMNIK; MORAES, 2011; KANTEN; SADULLAH, 2012). Para o contexto desta investigação interessa, também, a discussão sobre a QVT em IES, assunto abordado na sequência. Este tema envolve um conceito multidimensional onde estão envolvidos a trilogia pessoas, trabalho e organização (TABASSUM; RAHMAN; JAHAN, 2011; JAYAKUMAR; KALAISELVI, 2012).

A mensuração da satisfação, do absenteísmo e da motivação representa a possibilidade de estimar a QVT (AHMED et al., 2010), bem como a produtividade (FARJAD; VARNOUS, 2013) e equilíbrio entre trabalho e vida, e também, pela ausência de novos desafios no trabalho (GILLET et al. 2013). Neste contexto, Noor e Abdullah (2012) reforçam a perspectiva de que o tema em questão deve ser percebido como uma maneira de pensar sobre as pessoas, em seus ambientes de trabalho, na organização.

Os determinantes sobre a qualidade de vida no trabalho são considerados ao problematizar a forma de sua apresentação pela literatura. Muitas vezes, esses determinantes são apenas sinalizados como integrantes dentro da complexidade e multidimensionalidade da temática deste artigo.

## **GESTÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO**

A QVT passa a ser uma preocupação cada vez mais presente nas organizações por ser complexo, multidimensional e envolver vários determinantes (OLIVEIRA; FRANÇA, 2005). Entendida por França (2011) como uma capacidade de administrar o conjunto de ações que envolvem diagnóstico, melhorias, inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais no local de trabalho. Legitimam-se também os esforços da QVT como a gestão dinâmica e contingencial de fatores físicos, tecnológicos, psicológicos e sociais refletindo-se no bem-estar do trabalhador e na produtividade das empresas (FERNANDES; GUTIERREZ, 1998;



FRANÇA, 2003).

A G-QVT está baseada em processos organizacionais que buscam contribuir para o melhor resultado da organização. Estes processos estão relacionados diretamente à eficiência da gestão dos indicadores financeiros, não financeiros e de desempenho, bem como aspectos de absenteísmo e presenteísmo estudados por Cancelliere et al. (2011).

Bardoel e Cieri (2014) apresentam elementos para a QVT: Programas e Políticas; Compromisso da Liderança; Cultura e Atitudes; Métricas e Impactos; Práticas e organização do trabalho; Comunicação e Estratégia. Já Rongen et al., (2014) trabalham a importância do nível de engajamento e participação dos colaboradores em programas de promoção em saúde.

Por outro lado, foram identificadas barreiras para a QVT como os determinantes relacionados à privacidade, ao trabalho e à saúde (RONGEN et al., 2014). Reforçando este cenário, Nöhammer; Stummer; Schusterschitz (2014), identificaram seis barreiras: integração com a rotina diária, informação, desequilíbrio entre custo – benefício, requisito de participação, barreiras interpessoais e falta de credibilidade. Outras foram identificadas como as barreiras de nível institucional (TOKER et al., 2014) e autores como Wierenga et al. (2013) identificaram as barreiras: características do contexto sociopolítico; da organização; da implementação; do programa de intervenção e dos participantes.

A compreensão deste processo de construção de uma nova forma de administrar o bem-estar, com competências e habilidades complexas, é reforçada, como se procura demonstrar, por evidências e sinais das organizações, do mercado, dos tipos de trabalho e do estilo de vida individual. Este conjunto de evidências indica o desenvolvimento de nova gestão a partir do entendimento dos fatores críticos e das barreiras apontadas.

## MÉTODO DE PESQUISA

O estudo se caracteriza por ser uma abordagem baseada no Design Science Research (DSR). Entende-se DSR como um método que busca, a partir da construção de artefatos, solucionar problemas específicos, aproximando a teoria com a prática de forma satisfatória (DRESCH et al., 2015).

O campo de estudos é a Unilasalle Canoas – Brasil. Instituição comunitária e filantrópica. O método está baseado nas etapas do DSR. A etapa 1 foi caracterizada como a formalização da questão de pesquisa evidenciada a partir do problema. A etapa 2 busca as evidências de que não há soluções adequadas para o problema



foi identificada a partir do exposto no referencial teórico desse estudo.

A etapa 3 ocupou-se da construção do modelo de G-QVT. Para solucionar a questão de pesquisa deste artigo teve-se por base o desenho organizacional proposto por Galbraith (2002) onde estabelece a inter-relação de elementos organizacionais na forma de uma estrela. Identificou-se elementos na literatura que extrapolam as cinco proposições do modelo de estrela e que representam importância quanto à temática em questão e a QVT em uma IES.

Na etapa 4 a validação foi desenvolvida através do estudo realizado na IES em questão. A validação do modelo de G-QVT construída na etapa 3 ocorreu por meio de grupo focal com os Gestores Estratégicos e com as Diretorias.

Este grupo trabalhou em duas sessões, cada uma de 2h. Na primeira sessão realizou-se a atividade de forma individualizada e posteriormente foi socializada com todos os integrantes do grupo. Nesta sessão utilizou-se a metodologia ativa do *Design Thinking*. O alinhamento de todos com relação à temática aqui abordada se deu por meio de um documento contendo as definições de base que conceituam possíveis macroelementos, buscando assim, a homogeneidade da informação para todos os integrantes.

Na segunda sessão realizou-se a associação dos determinantes encontrados na literatura aos macroelementos que estão envolvidos com a temática deste artigo. Os determinantes foram agrupados por afinidade temática resultando em grupos de determinantes. Em paralelo a esses determinantes, foram inseridos na associação aos macroelementos os seis fatores críticos para a G-QVT.

Tais procedimentos metodológicos permitiram chegar ao diálogo do macroelemento com os determinantes da literatura e os fatores críticos para a G-QVT.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise permite afirmar o Macroelemento Estratégia interveniente para a G-QVT em uma IES. Este justifica-se tendo como critérios: incidência; determinantes da literatura; conteúdos emergentes da investigação e especificidade de uma IES.

Os resultados deste primeiro momento emergem da Etapa 4 realizada pelo Grupo Focal Gestores Estratégicos. O modelo comporta elemento em diálogo com os determinantes da literatura e os fatores críticos para a G-QVT como segue:

*Estratégia para gestão da QVT*



A associação do grupo focal ao macroelemento estratégia vem aproximar-se dos conceitos de Desenvolvimento, Crescimento e Segurança trabalhados por (MEJBEL et al. 2013; ROOPA; NARAYANAN, 2014; SINHA, 2012; WALTON, 1973; FERREIRA; ALVES; TOSTES, 2009). Já o crescimento pessoal e profissional enfatizados pelo grupo são também destaques de Belanger (1983). Da mesma forma que o reforço dado pelo grupo focal, outros autores colaboram com a abordagem da coesão entre a vida e trabalho (MEJBEL et al. 2013); relação trabalho e vida social (MEJBEL et al. 2013; MEDEIROS, 2011; FERREIRA; ALVES; TOSTES, 2009; WALTON, 1973); equidade no trabalho (MEDEIROS, 2011).

O fator crítico que o grupo focal associa a este macroelemento é a produtividade. Esta, de acordo com Fernandes (1996) só é possível atingir as metas de produtividade através do comprometimento dos empregados satisfeitos com o trabalho. Quando não é levado em consideração o fator humano, o desempenho do cliente interno, o empregado, fica comprometido pelos baixos níveis de satisfação. Dessa forma, afeta o atendimento às exigências do cliente externo inviabilizando as estratégias voltadas para a melhoria da qualidade dos produtos e serviços.

Recentemente, os profissionais têm recebido atenção às necessidades de melhorar a eficácia das iniciativas de gerenciamento da relação vida-trabalho, seus objetivos de desempenho financeiro e não financeiro assim como de eficácia organizacional em geral. Bardoel e Cieri (2014) apresentam quatro dimensões importantes para serem consideradas na G-QVT. Elas se apresentam ligadas às métricas de avaliação da relação entre a vida e trabalho que compõem o planejamento e alinhamento, a customização, a cultura de apoio, e a demonstração de valor.

A promoção da saúde no ambiente de trabalho é uma estratégia que combina os esforços dos empregadores, dos trabalhadores e da sociedade para saúde e bem-estar dos colaboradores (ROBROEK et al. 2012). Outros estudos apontam para a relação entre comportamentos insalubres de estilo de vida e obesidade com maior licença por doença e perda de produtividade no trabalho (ROBROEK et al. 2011; SCHMIER; JONES; HALPERN, 2006; SCHULTZ; EDINGTON, 2007). Estas situações elevam os custos indiretos para os empregadores.

A busca por melhorar o estilo de vida através de intervenções organizacionais tem por objetivo manter uma força de trabalho mais produtiva e gerar economias nos custos indiretos (ROBROEK et al. 2011). Intervenções voltadas para a prevenção primária em saúde têm por objetivo contribuir para o cuidado da



população dos colaboradores em direção de uma vida mais saudável.

Sabe-se que pequenas mudanças de comportamento no estilo e controle dos hábitos de vida, em uma população, pode ter um impacto significativo na saúde pública (SORENSEN et al., 2004). Tais programas são benéficos para os empregadores, pois melhoram a produtividade dos colaboradores e os objetivos da organização (GOETZEL; PRONK, 2010).

Entende-se que para a estratégia poder estar sendo atendida, é necessário haver políticas institucionais para a QVT. Tais políticas levam ao entendimento pela ênfase na criação e descrição dos Processos para QVT, ligados à temática em questão, com impacto na QVT. Ou seja, processos organizacionais (empenho da organização) geram impacto na QVT e nos processos dos programas de QVT (empenho dos colaboradores).

Para potencializar a execução dos processos faz-se necessário que a Liderança para QVT exerça uma atividade contributiva junto à sua equipe de trabalho. O propósito deste modelo conceitual para a G-QVT não é ficar restrito a um setor da organização, mas ser visto como uma oportunidade de olhar a IES como um todo. Portanto, a Estrutura para a QVT deve levar em consideração a especialização dessa temática, a forma como será executada, a distribuição de atividades e a sua departamentalização.

A partir do momento que se percebe a complexidade e sua multidimensionalidade, avança-se também na atenção aos Recursos para a QVT. O entendimento de recursos transita entre a necessidade de capital, informação, tecnologia e o tempo necessário da alta gestão e colaboradores envolvidos no processo.

Neste cenário destaca-se a necessidade de uma Cultura voltada para a QVT e com foco nas Pessoas da IES. O objetivo desse macro elemento está, além da integração com os demais, na capacidade de mobilização, motivação, cuidado, envolvimento, engajamento de toda a IES para viver a QVT. Muito tem sido discutido sobre mecanismos de envolver os colaboradores nas ações e gerar o engajamento destes com a sua QVT. O macroelementos Benefícios e Incentivos passa a ser um importante fator que proporciona alcançar os objetivos estabelecidos para a QVT. Por fim, a QVT sugere ter como foco a mensuração dos resultados esperados em todas as suas variáveis de análise (biológica, psicológica, social, organizacional e financeira). Para isso, os Resultados em QVT poderiam integrar o modelo conceitual para G-QVT como o ponto em que há necessidade de análise e, se necessário, recondução da estratégia.

O processo de construção da administração do bem-estar, com as



competências e as habilidades complexas, é reforçado pelos sinais das organizações, do mercado, dos tipos de trabalho e do estilo de vida de cada indivíduo. Este conjunto de evidências indica o desenvolvimento de nova gestão a partir do entendimento dos fatores críticos e das barreiras. Dessa forma, o desenvolvimento dos gestores em Qualidade de Vida no Trabalho, sob o prisma da estratégia competitiva, recomenda-se o desenvolvimento da excelência organizacional por intermédio das pessoas contemplando a Unidade Estratégica, Gestão das Mudanças e Geração de Capital Intelectual.

A partir da ótica da Unidade Estratégica, pode-se dizer que uma organização possui capacidade estratégica quando enfatiza os objetivos, cria significado para os que estão dentro e fora da empresa, formata as práticas organizacionais de forma a garantir a eficiência, modela o comportamento dos empregados e cria um diferencial para investidores e clientes (ULRICH, 2000, p. 16). Dessa forma, as empresas mantêm-se focadas, com procedimentos e visão estabelecidos de forma a garantir a unidade estratégica.

As pessoas desempenham um papel de suma importância no planejamento das práticas e na implementação da estratégia organizacional. Por sua vez, os gestores buscam fortalecer os valores e objetivos da empresa, bem como alinhar os colaboradores às estratégias através de programas de capacitação e desenvolvimento. Desempenham o papel de agentes de mudança (CHIAVENATO, 1999a, p. 148), através de observações e intervenções, possibilitando que as empresas sejam capazes de manter o foco e direcionar esforços para o alcance dos objetivos.

Para o desempenho efetivo do papel estratégico, os gestores necessitam ampliar suas funções tradicionais, ou seja, conhecer plenamente os processos operacionais, bem como a teoria e a prática da formação e implementação de estratégias. Devem possuir competência suficiente para reunir os executivos das diversas áreas para discussões a respeito de visão, valores e objetivos, auxiliando no ajuste das atividades da empresa (ULRICH, 2000, p. 18).

Carvalho (1995) destaca ainda a necessidade de transmitir o pensamento estratégico para toda a empresa, de modo a garantir sua implementação. A contribuição de cada indivíduo para as organizações se dá através do desempenho de um papel organizacional. Segundo a autora:

A função dos recursos humanos nas empresas é cumprir as estratégias e moldar seu comportamento às diretrizes estabelecidas [...] são formadores de estratégia em todos os níveis, na medida que qualquer participante organizacional tem condições de identificar e formular estratégias que ajudem a organização a otimizar suas interações com o meio ambiente



(CARVALHO, 1995, p. 70).

A Gestão das mudanças parte do referencial de que a visão convencional de gestão estratégica defende a ideia de que quase toda a mudança deve ser contínua, ou seja, a organização deve estar se adaptando a todo o momento. A busca da estratégia pelas organizações se dá no sentido de estabelecer uma direção, definir cursos de ação e obter a cooperação dos seus membros em torno de diretrizes comuns. Para muitas empresas o ambiente configura-se em uma variável incontrolável e imprevisível. Dada esta instabilidade, existe a necessidade de se promover mudanças rapidamente, sem perder o foco nos resultados. Palavras como velocidade, agilidade, flexibilidade e redução de ciclo tornam-se cada vez mais presentes no vocabulário dos gestores de empresas bem-sucedidas. “Quase todas as empresas entendem que a capacidade de fazer com que as mudanças aconteçam é muito importante. No entanto, elas desenvolvem essa capacidade de diversas maneiras” (ULRICH, 2000, p. 18).

O sucesso da estratégia de uma empresa encontra-se vinculado à velocidade de implementação das mudanças, com base nas expectativas futuras dos clientes (internos e externos), e na credibilidade, para fazer com que as mudanças aconteçam. Faz-se necessário o desenvolvimento das habilidades de criar novos modelos; envolver os responsáveis pelos processos decisórios e coerência (ULRICH, 2000, p. 19).

A Geração do capital intelectual secundário ao conhecimento tornou-se uma vantagem competitiva para as empresas, através do qual busca-se a diferenciação e criação de valor para os clientes, investidores e comunidade. Conforme a abordagem de Drucker (2001, p.10), “A empresa típica será baseada no conhecimento, uma organização composta, sobretudo, de especialistas, que dirigem e disciplinam seu próprio desempenho, por meio do feedback sistemático”. O desafio está em mensurá-lo e potencializá-lo. Na atual dinâmica, as empresas são capazes de identificar os elementos que geram conhecimento e incentivá-los a criar valor para a companhia. Os gerentes têm consciência de que o capital intelectual se estabelece como uma variável importante para a competitividade das empresas. O sucesso passa por identificar, desenvolver e reter pessoas com capacidade de dinamizar uma organização através de competência e comprometimento. “Se o êxito competitivo é conseguido por meio de pessoas, então as habilidades dessas pessoas são críticas” (PFEFFER, 1994, p. 17).

Por fim, a identificação de talentos pode ser tanto interna quanto externa. Consiste, no aproveitamento do potencial intelectual dos integrantes da



organização e na contratação de integrantes de outras empresas, mais qualificados. Neste segundo caso, promovem-se novas ideias a partir de uma nova visão e de um novo conjunto de experiências. O desenvolvimento das pessoas para a geração de capital intelectual parte do princípio da criação de novas maneiras de se realizar o trabalho. Através de programas formais de treinamento, buscam-se novas ideias, questionando-se os métodos e processos de trabalho, substituindo as antigas práticas por novos procedimentos e atitudes. O desenvolvimento deve manter-se alinhado às estratégias sob pena de perder o foco e não agregar valor ao negócio (KLEIN, 1998, p. 2).

## CONCLUSÃO

Este artigo abordou a QVT em Instituições de Educação Superior. Tal temática tem impacto na relação trabalho-vida que causa nas pessoas de forma geral, sejam elas trabalhadores do setor industrial ou de serviços, como no caso da educação superior. Em todos os cenários em que há relação trabalhista, os fatores de risco para a saúde e as variáveis que causam efeito no desempenho da organização (produtividade, absenteísmo, presenteísmo, entre outros) são motivo de atenção e G-QVT. Entende-se que para a estratégia poder estar sendo atendida, é necessário haver políticas institucionais para a QVT ser implementada e reconhecida pelos colaboradores de toda a organização.

A relação entre os fatores críticos, o macroelemento e os determinantes da literatura justifica-se por estar presente no modelo conceitual de gestão. Este aspecto vai ao encontro da teoria de Galbraith (2002) quando refere que o modelo organizacional da estrela necessita relação de todos com todos.

A estratégia competitiva sob a ótica da G-QVT significa transcender o olhar apenas para a saúde do trabalhador. Tal perspectiva é fundamental para justificar a peculiaridade deste assunto e, assim, apresentar a necessidade de envolver todos os níveis organizacionais, nas políticas, estratégias, processos, lideranças, estruturas, recursos, cultura e pessoas, benefícios, incentivos e resultados.

As limitações dão-se na escassez da literatura voltada para a educação superior, tanto em estudos nacionais (Brasil) quanto internacionais. Da mesma forma, a pouca literatura específica quando se apresenta, mantém uma visão cartesiana, fragmentada, com maior ênfase para os aspectos biológicos e relacionais. Outro aspecto constatado foi a inexistência de estudos mostrando a consolidação de programas de qualidade de vida no trabalho em Instituições de Educação Superior, demonstrando uma lacuna na literatura científica. O curto



período de tempo da inserção de programas de qualidade de vida no trabalho em Instituições Educacionais apresentou-se como fator limitante. Este se dá por ainda não se identificar uma cultura da gestão deste tema em organizações desta natureza.

O avanço desta investigação, reforçando o já foi expresso, situa-se na apresentação de um modelo integrado e associado aos determinantes e fatores críticos para a G-QVT. Outro avanço foi agregar ao campo das instituições educacionais a proposta de G-QVT.

Em se tratando de futuras pesquisas baseadas no modelo proposto, pode-se vislumbrar a estratégia a ser implementada e reconhecida em sua aplicação prática do modelo através de ensaios de programas de QVT em instituições educacionais de qualquer natureza. Já do ponto de vista teórico, o modelo necessita ser aprimorado ou melhorado no que diz respeito ao aprofundamento das associações dos determinantes e fatores críticos para a G-QVT de acordo com a realidade e necessidades dessas instituições educacionais.



## REFERÊNCIAS

- AHMED, I. et al. Effects of motivational factors on employees' job satisfaction a case study of University of the Punjab, Pakistan. **International Journal of Business and Management**, v. 5, n. 3, p. 70-80, 2010.
- BARDOEL, E.A.; CIERI, H. A framework for work-life instruments: a cross-national review. **Human Resource Management**, v. 53, n. 5. p. 635-659, 2014.
- BELANGER, L.; BERGERON, J.L.; PETIT, A. **Gestion des ressources humaines: une approche global et intégrée**. Quebec: Gaëtan Morin, 1983.
- CANCELLIERE, C. et al. Are workplace health promotion programs effective at improving presenteeism in workers? a systematic review and best evidence synthesis of the literature. **BMC Public Health**, v. 11:395, p. 1-11, 2011.
- CARVALHO, Maria do Socorro. Gestão organizacional estratégica. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, FGV, p.70-77, jan./mar. 1995.
- COLOMBO, S.S. **Gestão Educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- DRESCH, A. LACERDA, D.P. JÚNIOR, J.A.V.A. **Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Bookman Editora, 2015.
- DRUCKER, Peter F. O advento da nova organização. In: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Gestão do conhecimento: "on knowledge management"**. Rio de Janeiro: Campus, 2001, p.9-26.
- FARJAD, H.R.; VARNOUS, S. Study of Relationship of Quality of Work Life (QWL)

and Organizational Commitment. **Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business**, v. 4, n. 9, p. 449-456, 2013.

FERNANDES, E.C. **Qualidade de vida no trabalho** – como medir para melhorar. São Paulo: Casa da Qualidade, 1996.

FERNANDES, E.C.; GUTIERREZ, L.H. Qualidade de vida no trabalho (QVT): uma experiência brasileira. **Revista de Administração da USP**, v. 23, n. 4, p. 29-32, 1998.

FERREIRA, M.C.; ALVES, L.; TOSTES, N. Gestão da qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 319-327, 2009.

FRANÇA, A.C.L.; KANIKADAN, A.Y.S. A construção de um instrumento de coleta de dados a partir do modelo de indicadores biopsicossocial e organizacional – BPSO/96 e do modelo de competências do bem-estar – BEO, sobre gestão de qualidade de vida no trabalho. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 12, n. 54, p. 598-621, 2006.

FRANÇA, A.C.L. **Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2011.

FRANÇA, A.C.L. **Qualidade de vida no trabalho: critérios e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Atlas, 2003.

FRANÇA, A.C.L. Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. **Revista Brasileira de Medicina Psicossomática**. Rio de Janeiro, Científica Nacional, v. 1, p. 79-83, 1997.

FRANÇA, A.C.L. **Indicadores empresariais de qualidade de vida no trabalho: esforço empresarial e satisfação dos empregados no ambiente de manufaturas com certificação ISSO 9000**. 1996. 296 f. Tese de Doutorado (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GALBRAITH, J.R. Organizing to deliver solutions. **Organizational Dynamics**, v. 31, n. 2, p. 197-207, 2002.

GILLET, N. et al. The mediating role of organizational justice in the relationship between transformational leadership and nurses' quality of work life: A cross-sectional questionnaire survey. **International journal of nursing studies**, v. 12, n. 4, p. 513-527, 2013.

GOETZEL, R.Z. et al. Estimating the Return on Investment From a Health Risk Management Program Offered to Small Colorado-Based Employers. **JOEM**, v. 56, n. 5, p. 554-560, 2014.

GHEMAWAT, Pankaj. Vantagem sustentável. In: MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael E. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p.29-41.

JAYAKUMAR, D.R.A.; KALAISELVI, K. Quality of work life-an overview. **International Journal of Marketing, Financial Services & Management Research**, v. 1, n. 10, p. 140-151, 2012.



KANTEN, S, SADULLAH, O. An empirical research on relationship quality of work life and work engagement. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 62, p. 360-366, p. 2012.

KLEIN, David A. (org.). **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

LAWLER, Edward E. Creating high performance organizations. **Journal of Human Resources**, Asia Pacific, v. 43, n. 1, p. 10- 17, 2005.

LUCENA, Maria Diva S. **Planejamento de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1991.

MEDEIROS, J.P.; OLIVEIRA, J.A. Qualidade de Vida no Trabalho: proposta de um instrumento síntese de medida. In: SANT'ANNA, A.S.; KILIMNIK, Z.M (Org.). **Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos**. Rio de Janeiro: Elsevier; Belo Horizonte, MG: Fundação Dom Cabral, 2011. p. 113-139.

MEJBEL, A.A.E. et al. The Drivers of Quality of Working Life (QWL): A Critical Review. **Australian Journal of Basic and Applied Sciences**, v. 7, n. 10, p. 398-405, 2013.

NÖHAMMER, E.; STUMMER, H.; SCHUSTERSCHITZ, C. Employee perceived barriers to participation in worksite health promotion. **J Public Health**, v. 22, p. 23-31, 2014.

NOOR, S.M.; ABDULLAH, M.A. Quality Work Life among Factory Workers in Malaysia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 35, p. 739-745, 2012.

OLIVEIRA, E.R.A. et al. Gênero e qualidade de vida percebida – estudo com professores da área de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 741-747, 2012a. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a21.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

OLIVEIRA, L.R. et al. Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações. **Revista Produção**, Niterói, n. 1, p. 70-82, 2012b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop\\_0007\\_0245.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/v22n1/aop_0007_0245.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2012.

OLIVEIRA FILHO, A.; NETTO-OLIVEIRA E.R.; OLIVEIRA, A.A.B. Quality of life and risk factors of university professors. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 23, n. 1, p. 57-67, 2012c.

OLIVEIRA, P.M.; FRANÇA, A.C.L. Avaliação da gestão de programas de qualidade de vida no trabalho. **Revista de Administração de Empresas-eletrônica**, v. 4, n. 1, p. 1- 21, 2005.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Estratégia empresarial e vantagem competitiva: como estabelecer, implementar e avaliar**. São Paulo: Atlas, 3.ed., 2001.

PADILHA, V. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 549- 563, 2009/2010.



PERSON, A.L. et al. Barriers to participation in a worksite wellness program. **Nutr Res Pract**, v. 4, n. 2, p. 149-154, 2010.

PFEFFER, Jeffrey. **Vantagem competitiva através de pessoas**. São Paulo: Makron Books, 1994.

PIZZIO A, KLEIN K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, 2015.

PORTER, Michael E. **Competição: estratégias competitivas essenciais**. Rio de Janeiro: Campus, 1998a.

PORTER, Michael E. Como as forças competitivas moldam as estratégias. In: MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael E. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1998b, p.11-27.

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, Gary. A competência essencial da corporação. In: MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael E. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p.293-316.

ROBROEK, S.J. et al. Determinants of participation in worksite health promotion programmes: A systematic review. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 6, n. 26, p. 1-12. 2009. Disponível em: <doi:10.1186/1479-5868-6-26>. Acesso em: 14 nov. 2016.

ROBROEK, S.J. et al. The role of obesity and lifestyle behaviors in a productive workforce. **Occup Environ Med**, v. 68, p. 134-139, 2011.

RONGEN, A. et al. Barriers and facilitators for participation in health promotion programs among employees: a six-month follow-up study. **BMC Public Health**, v. 14, p. 573-583, 2014.

ROOPA, A.V.; NARAYANAN, T. Quality of Working Life and Job Behavior of Workers in IT Industry: A Comparative Study of Private and Public Sectors. **Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology**, v. 8, n. 9, p. 1061-1065, 2014.

RUMELT, Richard R. Avaliando a estratégia dos negócios. In: MINTZBERG, Henry; QUINN, James B. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 3.ed., 2001, p.64- 72.

SANT'ANNA, A.S.; KILIMNIK, Z.M.; MORAES, L.F.R. Antecedentes, origens e evolução do movimento em torno da Qualidade de Vida no Trabalho. In: SANT'ANNA, A.S.; KILIMNIK, Z.M (Org.). **Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos**. Rio de Janeiro: Elsevier; Belo Horizonte, MG: Fundação Dom Cabral, 2011. p. 3-30.

SCHMIDT, D.R.C. **Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho de profissionais de enfermagem atuantes em unidades de bloco cirúrgico**. 2004. 177 f. Dissertação de Mestrado (Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, 2004.

SCHMIER, J.K.; JONES, M.L.; HALPERN, M.T. Cost of obesity in the workplace. **Scand J Work Environ Health**, v. 32, p. 5-11, 2006.



- SCHULTZ, A.B.; EDINGTON, D.W. Employee health and presenteeism: a systematic review. **J Occup Rehabil**, v. 17, n. 3, p. 547-579, 2007.
- SINHA, C. Factors Affecting Quality of Work Life: Empirical Evidence From Indian Organizations. **Australian Journal of Business and Management Research**, v. 1, n. 11, p. 31-40, 2012.
- SORENSEN, G. et al. Reducing social disparities in tobacco use: a social contextual model for reducing tobacco use among blue-collar workers. **Am J Public Health**, v. 94, p. 230-239, 2004.
- TABASSUM, A.; RAHMAN, T.; JAHAN, K. A comparative analysis of quality of work life among the employees of local private and foreign commercial banks in Bangladesh. **World Journal of Social Sciences**, v. 1, n.1, p. 17-33, 2011.
- TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R.O.B. **Gestão de instituições de ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- TOKER, S.; HEANEY, C.A.; EIN-GAR, D. Why won't they participate? Barriers to participation in worksite health promotion programmes. **European Journal of Work and Organizational Psychology**. Published online: 20 Oct 2014. p. 2-16, 2014. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2014.968131>.
- WALTON, R.E. Criteria for quality life. In: DAVIS, L.E.; CHERNS, A. B. **The quality of working life**: problems, prospects and state of the art. New York: The Free Press, 1975. p. 1121.
- WALTON, R.E. Quality of work life: what is it? **Sloan Management Review**, Massachusetts, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.
- WHOQOL. The world health organization quality life assessment (WHOQOL Group). Position paper from the world health organization. **Soc. Sci. Med.**, Oxford, v. 41, n. 10, p. 1403-09, 1995.
- WIERENGA, D. et al. What is actually measured in process evaluations for worksite health promotion programs: a systematic review. **BMC Public Health**, v. 13, p. 1190-1206, 2013.
- XAVIER, A.C.R. Em busca de um novo paradigma gerencial para as instituições de ensino superior: a gestão da qualidade total. **Estudos**, Brasília, ABMES, v. 15, n. 18, p. 93-97, 1997.
- ULRICH, Dave (org.). Recursos humanos estratégicos. São Paulo: Futura, 2000. ZACCARELLI, Sérgio B. **Estratégia e sucesso nas empresas**. São Paulo: Saraiva, 2000.



## EVASÃO, PERMANÊNCIA E FATORES DE PERSISTÊNCIA

Breno Arno Hoernig Jr<sup>1</sup>  
Paulo Fossatti<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 6:** Temas emergentes para a Gestão da Educação Básica e da Educação Superior  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

### Resumo

É indiscutível que na educação superior a problemática da evasão e da permanência dos alunos nas instituições de ensino consiste em uma situação que perdura longo período e que as formas de investigação deste fenômeno são muito variadas. Apresentam-se como fatores intervenientes ao problema, os apontados pelo Projeto Alfa-Guia, que são de ordem individual, acadêmica, econômica, institucional e cultural. Dentre estes fatores, o que apresenta um maior número de variáveis associadas é o fator individual, ao passo que o econômico é preponderante para a permanência do aluno na instituição. Nota-se que existem diferentes formas de evasão nesta modalidade de ensino, pois encontramos nanoevasão e microevasão. Estas questões constituem motivo de preocupações para a gestão educacional, levando a busca de respostas para a problemática. A presente pesquisa é de ordem qualitativa e natureza bibliográfica através da imersão nos artigos produzidos especialmente nas últimas edições da Conferência Latino-americana sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES). É também um estudo descritivo, pois busca caracterizar dois importantes atributos que contribuem à persistência manifestada pelo aluno até alcançar a conclusão de sua graduação. O objetivo da pesquisa é destacar a motivação como elemento fundamental durante o processo educativo e que induz ao envolvimento do aluno, e proporciona algumas consequências tais como a curiosidade, a perseverança, a aprendizagem eficaz e um maior desempenho. Os envolvimento acadêmicos ou sociais ocorrem dentro de contextos sociais e culturais específicos e entre indivíduos cujos valores lhes dão significado. O envolvimento parece mais importante para alguns alunos do que para outros, porém, é no contexto da sala de aula, através do contato entre alunos e professor, que se manifesta o envolvimento

1 Unilasalle. Mestre em Engenharia pela Universidade Luterana do Brasil. Professor de Engenharia da Universidade La Salle (UNILASALLE/ Canoas), Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: breno.junior@unilasalle.edu.br.

2 Unilasalle. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Reitor da Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas), Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.



acadêmico de forma nítida. Encontramos ainda, na revisão da literatura, as implicações destes dois fatores na permanência e formação dos alunos no ensino superior.

**Palavra-chave:** Evasão, Permanência, Motivação, Envolvimento.

## INTRODUÇÃO

A evasão no ensino superior é um fenômeno que produz uma repercussão em diversas esferas, seja de ordem social, econômica, educacional, familiar, e individual e que afeta a sociedade como um todo. Devido à diversidade de estudos e pesquisas relativas ao tema, este estudo procurou destacar a motivação como elemento fundamental durante o processo educativo e que induz ao envolvimento do aluno, e proporciona algumas consequências tais como a curiosidade, a perseverança, a aprendizagem eficaz e um maior desempenho. Desta maneira torna-se mais evidente os aspectos de contexto educacional que podem influenciar a permanência do aluno no ensino superior, principalmente relacionado à sua motivação e ao envolvimento, para que ele venha a obter a conclusão de sua graduação. Davoglio, da Conceição Lettnin e dos Santos (2016, p. 294), afirmam que: “no contexto educacional a motivação tem papel fundamental pela sua importância para a aprendizagem, a permanência e a continuidades dos estudos, alinhando-se com a qualidade da educação”. Segundo Galland e Bourgeois (2011), as pesquisas apontam que os fatores psicológicos individuais e os psicossociais desempenham um papel decisivo no envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e nos aspectos cognitivos, comportamental e emocional. E que a interação entre as características individuais e as características do contexto da aprendizagem são fundamentais no processo de motivação dos alunos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Abandono e permanência

Atualmente, a nível internacional, o fenômeno da retenção e abandono, passou a ser considerado como um dos mais relevantes manifestações que ocorrem no ensino superior, de tal maneira que o êxito nos estudos (*study success*), que é o seu viés inverso, está presente nas comunicações mais recentes



divulgadas pela agenda do Processo de Bolonha (CHEPS / NIFU, 2015), conforme destacam Munizaga, Cifuentes e Beltran (2018). Ao mesmo tempo, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), monitora periodicamente quantos alunos concluem o ensino superior (OECD, 2016). Também existe o interesse de várias instituições internacionais como o Banco Mundial, o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe (IESALC), e o Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) associados à UNESCO (Banco Mundial, 2017; CINDA, 2006; OCDE, 2009, 2016; UNESCO, 2009).

Para Vitelle, Fritch e da Rocha (2015), a evasão escolar significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação, e é caracterizada por ser um processo de exclusão determinado por diversos fatores e variáveis internas e externas. Para estes autores, a evasão no ensino superior causa perda para o sistema educacional, para os atores envolvidos no processo e para as instituições de ensino. Enquanto isso, na concepção de Cássia Riberio Tosta, *et al.* (2017), a evasão é indicativa de falhas no processo de ensino e ineficácia do serviço prestado.

## METODOLOGIA

O método utilizado neste estudo é de natureza qualitativa. Segundo Flick (2009) a pesquisa qualitativa possui uma variedade de abordagens. A abordagem adotada foi de uma revisão de literatura. Para Creswell (2010) a revisão de literatura cumpre vários propósitos, entre eles, o de compartilhar com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àquele que está sendo realizado. Flick (2009) afirma que os pesquisadores qualitativos utilizam os *insights* e as informações provenientes da literatura como formas obter o conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito do tema de pesquisa. Fez-se uso da Análise de Conteúdo proposto por Bardin ao se proceder a categorização dos elementos temáticos encontrados na bibliografia utilizada.

Este artigo consta também de uma pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias, pois trata-se de levantamento de referências já publicadas, em forma de artigos científicos, livros, teses e dissertações. Segundo Lakatos (2017), sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto de seu interesse. Esta autora menciona que a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se



cristalizaram suficientemente. (MANZO, 1971. P. 32). E a revisão de literatura adotada visa estabelecer um diálogo contínuo na literatura e preencher as lacunas, ampliando os estudos anteriores (CRESWELL, 2010).

## RESULTADOS: FATORES E VARIÁVEIS

Para contextualizar o estado do conhecimento a respeito do tema da pesquisa, buscou-se respaldo em Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018) que ao analisarem as publicações em português e espanhol, entre os anos de 1990 e 2016, os autores encontraram 111 variáveis diferentes associadas ao fenômeno do abandono/evasão, o que dá uma ideia da complexidade desta problemática. Contudo, de acordo com o projeto ALFA-GUIA, estas variáveis podem ser associadas a cinco fatores, a saber:

a) Fator Individual: envolve os traços pessoais, aspirações e expectativas dos estudantes e suas famílias. Agrupa variáveis como a motivação, vocação, hábitos de estudo, adaptação, etc.

b) Fator Acadêmico: considera a trajetória acadêmica prévia dos estudantes e seu desempenho na Educação Superior Universitária (Educación Superior Universitaria, ESUP). Agrupa variáveis como carga horária acadêmica, disciplinas aprovadas, etc.

c) Fator Econômico: relaciona-se com o ingresso dos recursos econômicos pessoal e familiar, além das formas de financiamento dos estudos universitários.

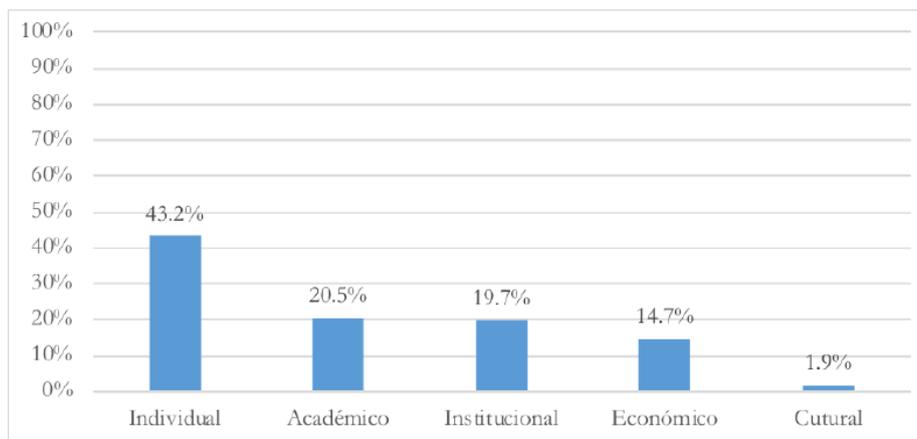
d) Fator Institucional: envolve o apoio institucional que é proporcionado aos estudantes durante sua formação. Agrupa variáveis como: acompanhamento psicológico, bolsas, auxílios, interação estudante-professor, ambiente universitário, etc.

e) Fator Cultural: Refere-se aos hábitos e práticas que fazem parte do contexto cultural do estudante e que incidem em suas tomadas de decisões. Agrupar as variáveis como: crenças, costumes sociais, familiares, entre outros.

Os autores Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018) apresentam uma representação gráfica em colunas relativa aos cinco fatores que se manifestam na América Latina e no Caribe associadas às porcentagens das mesmas, conforme a Figura 1.



Figura 1 – Porcentajes de los factores asociados a la retención/abandono en ALC.



Fonte: Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018).

A distribuição acima associa os números de variáveis admissíveis em cada fator proposto pelo Projeto Alfa - Guia, e não a frequência destes fatores, pois o fator preponderante e de maior frequência nos artigos analisados pelos autores para o abandono do ensino superior são os de ordem econômica. Para Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018), dos cinco fatores propostos pelo Projeto ALFA-GUIA, o que se mostra como o mais importante devido ao número de variáveis associadas é o fator "Individual", dentre os quais se distingue a "motivação".

Outro fator que é acentuado neste estudo é o fator "Acadêmico", e entre as variáveis que se ajustam sobressai o "desempenho acadêmico". Enquanto isso, no contexto institucional se destacam as ações promovidas pela instituição na adaptação e integração dos seus estudantes. Porém, as variáveis associadas ao fator "econômico" são profundamente intervenientes na permanência do aluno no ensino superior, visto que muitos necessitam de recursos provenientes de financiamentos e/ou bolsas de estudos para concluírem sua graduação e não poderiam dar conta dos desafios sem estes recursos. Sabe-se, também, que um número significativo de alunos não consegue concluir seu ensino superior por razões econômicas. Nesta direção Munizaga, Cifuentes e Beltrán (2018, p.17) afirmam que:

Un número importante de estudiantes no pueda terminar sus estudios superiores por razones económicas, es una gran cortapisa para el desarrollo económico y social de la región y que certamente forma parte de um circuito que perpetúa la exclusión y la pobreza em el continente.

A partir dos estudos de Vries *et al.* (2011), é possível identificar alguns tipos



de alunos que abandonam o ensino superior. O primeiro tipo é aquele que deixa graduação por motivos principalmente pessoais, que podem variar desde gravidez a problemas de integração no ambiente estudantil. Geralmente tal grupo caracteriza em torno de 5% dos alunos desistentes. Um segundo tipo consiste naqueles que começam a faltar e decidem abandonar a graduação por esse motivo. Eles mostram ter a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e geralmente têm uma média baixa no ensino médio. No entanto, é um grupo pequeno com apenas 7,9% e indicam que o fato de não atingirem os índices mínimos de aprovação foi muito importante no momento da decisão de sair. O terceiro tipo de desertores escolhe deixar a graduação porque consideram que esta não era a sua vocação. Uma característica distinta deste grupo é que eles geralmente têm alto capital familiar e boas notas no ensino médio e no exame de admissão. Se trata de um grupo que tende a escolher por estudar outra carreira. O quarto grupo indica não dispor de tempo para se dedicar a sua graduação como principal razão. Este é o maior grupo, em torno de 51,4%. Em geral eles vêm de famílias com menor capital educacional (o que sugere que eles têm menos capital financeiro) e que eles estavam trabalhando no momento de decidirem deixar a graduação.

Conforme De Lima e Zago (2017), em artigo apresentado na Sétima Conferência Latino-americana sobre el abandono en la Educación Superior (VII CLABES), baseados em Gilioli (2016), identificaram quatro categorias de evasão. Um quadro-síntese é representado pela figura 01, mostrado a seguir.



Figura 01 – Definições e modalidades da evasão

		MACROEVASÃO	
		MESOEVASÃO	Saída do estudante do curso, da IES e do sistema.
		MICROEVASÃO	- Cancelamento da matrícula. - Trancamento da matrícula.
NANOEVASÃO	Saída do estudante do curso, permanecendo na IES e no sistema.	- Mudança de IES para curso idêntico.	- Abandono ou desistência do curso.
Permanência no curso, IES e sistema, mas com alguma alteração administrativa.	- Mudança para outro curso na mesma área do conhecimento na IES. - Mudança para outro curso em outra área do conhecimento na IES.	- Mudança de IES para curso de mesma área do conhecimento. - Mudança de IES para curso de outra área do Conhecimento.	- Jubilamento.
- Mudança de campus, no mesmo curso e IES. - Mudança de turno, no mesmo curso e IES. - Mudança de modalidade de ensino no mesmo curso e IES. (presencial ou EaD) - Mudança de formação no mesmo curso e IES. (licenciatura ou bacharelado).	* Não podemos desconsiderar as mudanças para cursos em distintos <i>campus</i> , turno, modalidade de ensino e de formação.	* Não podemos desconsiderar as mudanças para cursos em distintos turnos, modalidades de ensino, e de formação, além do perfil da IES, pública, comunitária ou particular.	* Devemos considerar que esta saída pode ser definitiva ou temporária, pois o estudante pode retornar (nos casos de trancamento), ou ainda ingressar novamente por novo processo seletivo.

Fonte: Elaboração própria baseada em Gilioli (2016), e TOSTA et. al. (2017).

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para Lakatos e Marconi (2003), a análise de um texto passa por uma série de fases com a finalidade de se obter um exame sistemático dos seus elementos, com a finalidade de um estudo mais amplo da realidade. Para estas autoras, a análise se compõe em fases distintas, onde a primeira consta inicialmente de uma análise dos elementos do texto, visando a sua compreensão, já que os elementos utilizados por cada autor podem estar dispostos de forma explícita ou implícita. A segunda fase é uma análise das relações que têm como objetivo definir e estabelecer as conexões entre os elementos constitutivos dos textos. Esse tipo de análise permite estabelecer uma série de relação entre os elementos, entre as diferentes partes do texto, e entre elas e a ideia central. Entre as relações podemos encontrar: a) fatos específicos que conformam uma opinião; b) pressupostos básicos de uma tese ou reflexão sobre a qual se apoia; c) elementos de causa e



efeito; d) elementos de argumentação e afirmações pertinentes ou não entre outros.

## **Fatores fundamentais para a permanência**

Na busca de um modelo explicativo para o fenômeno da evasão/permanência do aluno no ensino superior, a proposta de Vicent Tinto que é tonada como um marco referencial. Para Schmitt e Santos (2016), o modelo teórico proposto por Tinto (1975) relaciona o conceito de desvinculação estudantil como consequência de um processo de alienação social ou a falta de integração dos estudantes como o sistema acadêmico, que é composto por normas e valores próprios dentro da comunidade escolar e que regula como ocorrem as interações sociais e seus diversos processos. Para Tinto, o abandono estudantil estaria mais propenso a ocorrer em situações em que os estudantes não desenvolvem níveis adequados o suficiente para se integrar no contexto da universidade. Schmitt e Santos (2016), tendo por base a proposição de Tinto, apresentam três fatores fundamentais que estão relacionados ao abandono universitário. O primeiro é o pré-ingresso, onde se caracteriza individualmente cada estudante, tais como sua personalidade, seu nível de conhecimento, seus valores, crenças e expectativas e o contexto familiar e socioeconômico. Em segundo, são apontados as metas e o comprometimento que se associa ao seu projeto de vida, produzindo um elevado empenho tanto aos estudos individuais como um compromisso com a própria instituição. O último fator destaca a própria interação acadêmica e social resultante das diferentes experiências e situações formais e informais que o aluno vivencia.

É importante salientar uma distinção apresentada por Cassiano, Cipagauta e Reyes (2016), em artigo apresentado no VI CLABES, na qual, na perspectiva de Sawezko (2008), os termos persistência e retenção estudantil apresentam enfoques distintos. A persistência se refere à habilidade de um aluno e em sua motivação para atingir as metas acadêmicas, enquanto a retenção remete à capacidade da instituição em manter os alunos de um ano para outro. Deste modo, a persistência é uma medida centrada no aluno, ao passo que a retenção é direcionada à instituição. Em nossa pesquisa fazemos apontamentos relativos a dois fatores fundamentais que influenciam diretamente na permanência e em sua persistência nos programas de graduação de qualquer instituição, a saber: a sua motivação e o seu envolvimento.



### a) **Motivação**

Boza Carreño, ao iniciar seu artigo apresentado no segundo Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (II SIPASE), evento realizado em maio de 2009 na PUC/RS, trouxe o seguinte questionamento: Nossos alunos, quando estão na universidade, o que perseguem? Quais são seus motivos? O que os impulsiona a seguir uma universidade? E ele, inicialmente, sugere outra pergunta: O que é motivação? O termo motivação deriva do termo latim *movere* (mover-se). Segundo Carreño (2009), o dicionário da Real Academia Espanhola o define da seguinte forma: ação e efeito de motivar, como motivo e como ensaio mental preparatório de uma ação para animar-se e executar com interesse e diligência. Para o autor, esta posição define perfeitamente o conceito ao qual nos referimos no contexto educativo. Carreño (2010) cita Pintrich e Schunk (2006), que definem a motivação como o processo que nos direciona ao objetivo ou à meta de uma atividade, que implica na existência de propósitos, requerendo certa atividade (física ou mental) decidida e sustentada.

Bergamini (2003, p.63) afirma que “não há mais nada desmotivador do que tentar motivar alguém”. Quando falamos de motivação, segundo ela, estamos nos referindo a um tipo de ação que vem do próprio indivíduo. Pois trata-se de uma fonte autônoma de energia que se situa no mundo interior de cada um. Bergamini (2003, p.64) declara que

o estudo da motivação humana consiste na pesquisa dos motivos pelos quais as pessoas fazem o que fazem e se encaminham em direção aos seus objetivos – objetivos estes que são, em última análise, escolhas de ordem interior ou intrínsecas à personalidade de cada um.

Para ela a motivação é um processo que parte do desencadeamento de momentos interiores experimentados, que levam o indivíduo a mobilizar a sinergia ou as forças já existentes em seu interior. Segundo Bergamini (2003), podemos encontrar fatores associados a motivação, tais como a realização pessoal, a responsabilidade, o trabalho em si e o reconhecimento do esforço pessoal.

Habitualmente, se têm diferenciado entre motivação como extrínseca ou intrínseca. A motivação extrínseca é o que leva à realização de uma tarefa como meio de atingir um objetivo (um fim). Portanto, depende de incentivos externos. Os incentivos extrínsecos proporcionam uma satisfação independente da atividade em si. A motivação intrínseca seria aquela que não depende de incentivos externos, pois estes são inerentes à própria atividade. As atividades intrinsecamente motivadas são interessantes por si mesmas e não necessitam de reforço algum. Não são dois polos que se contrapõem e estão vinculados a um momento e a um



determinado contexto (CARREÑO, 2010).

Temos que assinalar que a motivação em educação sempre tem relação com o rendimento do aluno. A motivação também pode influenciar na aprendizagem, desenvolvendo uma relação recíproca. Se um aluno alcança suas metas de aprendizagem, isso o motiva a estabelecer novas metas e desafios. Desta maneira se identifica um dos principais fatores de êxito acadêmico e que se agrega na persistência de concluir sua graduação, apesar dos obstáculos. Assim, a motivação direcionada à graduação influencia na capacidade de esforço a favor de conquistas futuras e no ajuste adequado entre as capacidades do sujeito e as exigências da titulação e, concomitantemente, na satisfação com a graduação cursada.

Carreño (2010, p.36) conclui que, globalmente, as variáveis do sujeito (motivação intrínseca) influenciam mais que as variáveis de contexto (motivação extrínseca) no abandono dos estudos universitários. Sendo assim Rey et al (2017), apresentaram no VII CLABES, pesquisa comparativa entre a *Universidad de la Republica* (Udelar – Uruguai) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS – Brasil) sobre os processos motivacionais em seus estudantes e seus efeitos sobre a permanência e a evasão. Tal pesquisa está baseada nos estudos de Vallerand (1989), o qual afirma que se tem demonstrado que a motivação é um dos conceitos mais relevantes para a educação e que algumas consequências são a curiosidade, a perseverança, a aprendizagem e o desempenho.

Neste sentido, Rey (2017) cita Hagarty (2010), o qual estabelece que as aprendizagens já não se atribuem somente à capacidade intelectual, senão que se reconhece um conjunto de forças psicológicas que interferem em alcançar um bom desempenho acadêmico. Vallerand (1989) propôs um instrumento de medição identificado por Échelle como *Motivation à l'Éducation* (EME), o qual reconhece três tipos e de motivações primordiais: a) intrínseca; b) extrínseca e amotivação. De acordo com este autor, citado por Rey et al. (2017), a motivação intrínseca pode ser:

En términos generales, la motivación intrínseca (MI) refiere “al hecho de desarrollar una actividad por el placer y satisfacción que se obtienen durante la realización de la actividad/.../ cuando la persona realiza actividades voluntariamente y por interés propio/.../este tipo de motivación deviene de la necesidad de desarrollar habilidades y autodeterminación” (Vallerand et al., 1989, p. 324)

Davoglio, da Conceição Lettnin e dos Santos (2016, p. 295)) mencionam que

A MI determina o engajamento em algo pelo interesse e prazer inerentes à



própria ação, estando, portanto, em consonância com os valores e objetivos pessoais, refletindo o maior grau de autodeterminação.

Já a motivação extrínseca (ME), apresentada por Rey *et al.* (2017), é definida por Vallerand *et al.* (1989, p 327) como:

Por fim, a terceira categoria, a amotivação, é registrada quando:

[...] a pessoa não percebe qualquer relação entre suas ações e os resultados obtidos / ... / não há ME ou MI, seus comportamentos estão relacionados a uma resignação /.../ os sujeitos antecipam não sendo capazes de controlar os resultados de suas ações, sentem-se oprimidos e não entendem por que realizam a atividade e geralmente a abandonam (VALLERAND *et al.*, 1989, p. 309).

Neste sentido, segundo Davoglio, da Conceição Lettnin e dos Santos (2016), comentam que quando não há um objetivo percebido como significativo para a pessoa, e ela não encontrará razões para engajar-se em uma ação, mantendo-se indiferente as suas conseqüências, permanece em amotivação.

Já para Cassiano, Cipagauta e Reyes (2016), baseados em Tinto (2015), a motivação se converte em uma característica maleável, resultado da interação dos objetivos dos estudantes e o valor percebido pelo plano de estudos. Deste modo, torna-se importante que o aluno, desde o primeiro semestre, reflita sobre seu papel como estudante e como futuro profissional alicerçado em um programa acadêmico eficiente.

## **b) Envolvimento**

Para Galand e Bourgeois (2011), a aprendizagem é um verdadeiro trabalho e, como tal, exige a mobilização de recursos pessoais cognitivos, afetivos, comportamentais e requer um profundo envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Segundo eles, o envolvimento do aluno é condição *sine qua non* para uma aprendizagem de qualidade, ou seja, não há aprendizagem sem o envolvimento do aluno na tarefa. Na visão destes autores, o vínculo entre envolvimento e desempenho de aprendizagem frequentemente proporciona uma “espira infernal”, o que chamaríamos de “círculo vicioso”, para o aluno, onde o não envolvimento aumenta o risco de fracasso e, o fracasso, evidentemente contribui para a falta de envolvimento. Este par fracasso/desmotivação proporcionará que o aluno venha a adotar um comportamento de alienação ou de rebeldia que pode chegar à violência. E no ensino superior, provável evasão.

Nesta direção, Tinto (2012) menciona que um dos fatores mais importantes



para a permanência dos alunos é o seu envolvimento, ou o que é agora comumente referido como engajamento (*engagement*). Segundo ele, quanto mais os alunos estiverem academicamente e socialmente envolvidos no campus, com outras pessoas e especialmente com seus professores e seus pares, provavelmente irão continuar e concluir suas graduações na universidade. Ele refere-se a um estudo longitudinal desenvolvido por Fischer (2007), que tratava das diferentes formas de engajamento no primeiro ano da faculdade e da satisfação dos alunos, da realização acadêmica e da permanência da faculdade pelo segundo ano.

Menciona ele que, entre todos os estudantes, independentemente da etnia e da raça, os que tinham um maior número de conexões acadêmicas formais com o corpo docente, bem como um maior número de conexões sociais formais e informais com professores, funcionários e pares, tinham maior satisfação e maior retenção na instituição. Inversamente, a ausência de tais laços provou ser preditor da saída dos alunos.

Bergamin (2003, p. 67), menciona que “um indivíduo engajado em uma atividade que para ele faz sentido espera ser recompensado quando percebe que está fazendo jus ao prazer de uma reputação positiva”.

Segundo ela, isso significa reconhecimento, independência e está associado ao potencial criativo que se manifesta no indivíduo.

Segundo Tinto (2012), os envolvimento acadêmicos ou sociais não ocorrem no vácuo. Eles ocorrem dentro de contextos sociais e culturais específicos e entre indivíduos cujos valores lhes dão significado. Não é simplesmente o grau de envolvimento que afeta a permanência do aluno, mas o envolvimento leva a formar o “senso de pertença” entre os acadêmicos. Para este autor, o envolvimento acadêmico e social influencia a retenção discente de várias maneiras. O impacto do envolvimento acadêmico decorre principalmente do envolvimento da sala de aula e do contato entre alunos e professor. Ele salienta que o envolvimento parece importar mais para alguns alunos do que para outros, em especial aqueles com maiores dificuldades acadêmicas, onde o engajamento parece ajudar a compensar os efeitos negativos da defasagem de ensino e da menor habilidade acadêmica (TINTO, 2012).

Dos Santos e Schimitt (2016) mencionam Astin (1985), o qual sustenta que o sucesso das políticas e das práticas educacionais estaria associado com a capacidade dos alunos em elevarem o seu nível de participação e envolvimento. Este autor evidenciou que a persistência do aluno se relaciona com grau de envolvimento que deve alcançar, assim, quanto mais elevado este nível, maior será



a probabilidade de persistir em seus estudos.

Tinto (2010; 2012) chama a atenção em torno de alguns fatores que estabelecem as condições necessárias para que se desenvolvam programas que incrementem a permanência do aluno na instituição. No que tange a incumbência dos gestores educacionais, ele cita cinco princípios que considera fundamentais em torno dos quais as instituições podem se estruturar:

- 1) conhecer e trabalhar as expectativas dos estudantes;
- 2) oferecer suporte social e acadêmico frente às necessidades dos alunos;
- 3) desenvolver métodos eficazes de avaliação o oferecer *feedback* de forma contínua e rápida;
- 4) Elevar os níveis de envolvimento dos estudantes no ambiente acadêmico;
- 5) Desenvolver e otimizar ações administrativas em torno do tema.

Para diversos estudiosos, o modelo proposto por Tinto (1975) serve de base para todos os demais estudos, pois se trata de um conjunto de conhecimentos que oferece suporte conceitual e empírico para diversas situações associadas a esta temática (DOS SANTOS, SCHIMITT, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, os fatores motivação e envolvimento são fundamentais para que o aluno venha a permanecer na instituição de ensino superior e persistir até alcançar sua titulação. Neste contexto, as evidências apontam para a importância de as instituições de ensino superior, a partir do incentivo da gestão educacional, realizarem intervenções em benefício dos alunos, gerando ambientes favoráveis na adaptação e integração à vida universitária. Trata-se de acompanhamento pedagógico e psicológico, incentivando relações entre professores e alunos, promovendo dentro das possibilidades uma flexibilidade curricular que venha contemplar as necessidades dos alunos. Salientamos que se torna de extrema relevância conhecer a motivação dos alunos ao se direcionarem uma graduação, buscando entender as suas expectativas e aspirações para poder agir de maneira preditiva, de forma mais adequada frente aos possíveis problemas, dentre eles, a própria evasão do aluno.

Estabelecer estudos subsequentes relativos aos demais elementos que corroboraram com a permanência do aluno e que incentivem a sua persistência até



obter sua titulação é um fator a ser destacado. Também salientamos que a organização administrativa, infraestrutura e ambiente acadêmico e social podem influenciar neste contexto. Assim, a atenção adequada ao aluno e considerar aspectos não somente acadêmicos, mas de ordem familiar, social e econômica, seria importante para os jovens ao decidirem sobre sua permanência ou abandono na instituição que os acolhe.

## REFERÊNCIAS

- ASTIN, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, 25(4), 297-308.
- ASTIN, A. (1985) **Achieving education excellence**. San Francisco: Jossey-Bass.
- BERGAMINI, Cecília W. Motivação: uma viagem ao centro do conceito. **GV-executivo**, v. 1, n. 2, p. 63-67, 2003.
- BOURGEOIS, Étine; GALAND, Benoît. **Motivar(-se) para aprender**. Tradução de Antônio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- CASSIANO, Angela María; CIPAGAUTA, Patricia; REYES, Nicolás. **Identidad profesional como factor explicativo de la permanencia estudiantil**. In: Congresos CLABES. 2016.
- CARREÑO, Angel Boza. Motivação Acadêmica em la Universidad. *In: A motivação em diferentes Cenários*. Porto Alegre: EDUPUCR, 2010. p.33-43.
- CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes, 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.
- DAVOGLIO, Tércia Rita; DA CONCEIÇÃO LETTNIN, Carla; DOS SANTOS, Bettina Steren. Motivação Discente E Abandono Acadêmico. In: **Congresos CLABES**. 2016.
- TOSTA, Marielce de Cássia Ribeiro et al. "Por Que Eles Desistem? Análise Da Evasão no Cursos de Engenharia de Produção, Ufes, Campus São Mateus." ["WHY DO THEY GIVE UP? EVASION ANALYSIS IN THE PRODUCTION ENGINEERING COURSE, EFES, CAMPUS SÃO MATEUS"]. **Revista Produção Online**. vol.17, n. 3, July 2017, pp. 1020 – 1044.
- DE LIMA, Franciele Santos; ZAGO, Nadir. **Evasão no ensino superior: desafios conceituais**. In: *Congresos CLABES*. 2017
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRITSCH, Rosangela; DA ROCHA, Cleonice Silveira; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, 2015, 52.38: 81-108.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de**



**metodología científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003

MUNIZAGA, Felipe; CIFUENTES, M. Beatriz; BELTRÁN, Andrés. Retención y Abandono Estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una Revisión Sistemática. *Education Policy Analysis Archives*, 2018, 26.

REY, Rafael et al. **Propensión al Abandono y Procesos Motivacionales. Un Estudio Comparado PUCRS–UDELAR.** In: Congresos CLABES. 2017.

SCHMITT, Rafael Eduardo; DOS SANTOS, Bettina Steren. **Permanencia Estudiantil En La Educación Superior: Un Estudio Metateorico Basado En La Bioecología Del Desarrollo Humano.** In: Congresos CLABES. 2016.

TINTO, V. (1975). **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research.** *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

TINTO, V. (2010). **From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention.** (vol. XXV). In: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 51-90.

TINTO, V. (2012). **Completing College: rethinking institutional action.** London: Chicago Press

VRIES, Wietse de et al. ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Rev. educ. sup*, México, v. 40, n. 160, p. 29-49, dic. 2011.



# EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM: DAS METODOLOGIAS ATIVAS AO *MINDSET* GOOGLE FOR EDUCATION

Augusto Niche Teixeira<sup>1</sup>  
Miguel Nascimento da Costa<sup>2</sup>

**Grupo de Trabalho 8 e 9:** Liderança estratégica em Educação e Sistema de inovação e informação estratégica em Educação Superior

## Resumo

Este artigo versa sobre a tradição educacional da rede lassalista e sobre as melhorias qualitativas pedagógicas consolidados a partir da parceria estabelecida entre a maior rede educacional do mundo e a maior empresa de mediação cultural e tecnologia da informação do planeta. Universidade LaSalle (Rede LaSalle) e Google juntas, por meio da produção de experiências significativas de aprendizagem Google for Education no âmbito da Educação Superior. O metatexto apresenta a trajetória do projeto em tela, a epistemologia essencial e os conceitos fundamentais que sustentam a revolução pedagógico-científica empreendida na Universidade LaSalle Brasil em tempo de Cultura Digital.



## INTRODUÇÃO

O mundo passa por transformações importantes, seja no âmbito da comunicação, do comportamento, das ciências, das tecnologias, mas sobretudo, da inovação, e isso traz reflexos para a educação e os processos de aprendizagem de modo geral. O tempo parece ter acelerado (seria isso possível?). As necessidades são enormes, os recursos naturais e materiais são cada vez mais limitados e as respostas são exigidas maneira cada vez mais ágil.

Com efeito, trata-se de discurso comum – no que se inclui a própria Universidade, seus estudantes, professores/pesquisadores e comunidade – de que a humanidade está diante de novos e desafiadores tempos. Alguns fariam em “tempos modernos”, mas as expressões *hipermodernidade*<sup>3</sup>, de Lipovetzky ou como

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação pelo PPGEDU da PUCRS. Coordenador de Educação & Cultura da Universidade La Salle. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, vinculado ao PPGEDU da Universidade La Salle. Pesquisador do Grupo de Pesquisa do Grupo de Pesquisa do Mal e Bem-Estar na Docência vinculado ao PPGEDU da PUCRS.

<sup>2</sup> Doutorando e Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Sinos. Pró-Reitor de Graduação, Diretor de Graduação e Professor do Curso de Graduação em Direito e dos Cursos de Especialização da Universidade La Salle. Advogado.

<sup>3</sup> LIPOVETZKY, Gilles. e CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcaroll, 2004.

quer Bauman, *modernidade líquida*<sup>4</sup>, parecem melhor traduzir esse inquietante momento histórico.

Nunca se criou, publicou, postou, compartilhou ou inovou tanto e em tão pouco tempo, como agora. Tudo é muito rápido, efêmero e urgente. A educação, mais especificamente, o ensino superior, é integralmente impactada por essa realidade. Nos últimos séculos (ou seria, *na última semana?*), muitas profissões desapareceram, novas e inimagináveis foram criadas, máquinas foram automatizadas, ao passo que tarefas repetitivas já podem ser realizadas por computadores e até robôs<sup>5</sup>. Estas disruptivas e significativas alterações no cenário das profissionais, do conhecimento, da educação e da ciência, incontroversamente, devem ser acompanhadas pela Universidade, sob pena dela própria perder espaço e identidade ou de não conseguir dar respostas adequadas ao novo perfil de estudante que surge no âmbito dessas alterações culturais, sociais e tecnológicas, típicas desse momento histórico.

Realmente o mundo mudou, está mudando e vai mudar ainda mais, bastando pensar nos desafios éticos, jurídicos e filosóficos que surgem com a inteligência artificial, com o estudo de células-tronco, das energias renováveis e da nanotecnologia, isso apenas para citar os temas mais comumente referidos por pesquisadores. E é justamente nesse contexto que as Instituições de Ensino, em especial a Universidade (foco do estudo que elas linhas ora se propõe), devem se posicionar ou na verdade, se reposicionar. Não bastassem os desafios diários decorrentes das regulamentações público-estatais do ensino superior e da necessidade cada vez mais premente de sustentabilidade econômica, financeira, estrutural e ambiental, essas Instituições precisam se reinventar, seja na sua gestão, seja na sua atuação.

Nesse cenário, os modelos tradicionais de gestão do ensino superior (voltados a administrações puramente acadêmicas, religiosas e até familiares) tendem a sucumbir ante a propostas de administração cada vez mais voltadas à obtenção de resultados que garantam, não somente a sobrevivência financeira, mas sobretudo a possibilidade de novos investimentos e a continuidade de todas as atividades de construção de um conhecimento sólido, científico, erudito e amplo, próprio das Instituições de Ensino Superior.

<sup>4</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<sup>5</sup> FEDRIZZI, Alfredo. *As escolas e a sociedade do futuro*. In. Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino. Organizadora: Mônica Timm de Carvalho – São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos; Porto Alegre: SINEPE RS, 2017. p. 11.



Na maior parte dos setores industriais, a competitividade resultante do uso das tecnologias é considerada vital (inerente) e nas Universidades não pode ocorrer de outro modo, a fim de que as mesmas possam se tornar protagonistas (líderes) de todo esse processo e não meras expectadoras dessa *revolução* que a humanidade experimenta. Influenciadas pelo *hipercompetitivo* mundo moderno, as Universidades devem ser continuamente desafiadas a se tornarem mais ágeis, mais empreendedoras, mais inovadoras e mais criativas<sup>6</sup>.

Diante de tal contextualização cultural, histórica, social e educacional, a Universidade deve propiciar novas experiências educativas aos seus estudos, as quais podem ocorrer por meio da educação a distância (*e.g*) ou através de novas metodologias de aprendizagem. Apresenta-se, pois, como necessária, inevitável e irremediável, a introdução de novas técnicas em sala de aula, seja através de uma moderna oferta de educação superior, seja através da introdução de tecnologias nos processos de aprendizagem<sup>7</sup>.

Não se trata de – no caso da Universidade La Salle – de abandonar a sua tradição educativa e pedagógica integral e integradora, centrada no estudante e destinada a ensinar a bem viver, mas de identificar oportunidades de evolução, inovação e revitalização do ensino superior, seja com o a finalidade de aproximar-se cada vez mais das necessidades da humanidade, seja como forma de se conectar com essa hipermodernidade (*hiperhumanidade* ou *hipermundo*).

## A influência lassaliana na tradição educativa

Sabidamente, a Rede La Salle é herdeira e repositória da obra educativa iniciada por São João Batista de La Salle, no século XVII, na França e faz parte de uma congregação mundial educativa, presente em mais de 80 países, distribuídos por todos os continentes<sup>8</sup>. O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundado em



<sup>6</sup> CHRISTENSEN, Clayton M. *A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro*. Porto Alegre: Bookman, 2014. p. 9.

<sup>7</sup> Aqui, imprescindível reproduzir a crítica de Clayton Chistensen quanto à histórica estagnação da educação superior em nível glotal: “Os bisavós dos estudantes universitários de hoje reconheceriam com facilidade os componentes essenciais da educação moderna de nível superior. Embora haja maior diversificação entre os estudantes, o formato das salas de aula, o estilo e as matérias de ensino mantêm-se todos incrivelmente fiéis aos seus ancestrais de um século de idade” (CHRISTENSEN, Clayton M. *A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro*. Op. cit. p. 12).

<sup>8</sup> SALAMI, Marcelo Cesar. MENEGAT, Jardelino. SARMENTO, Dirléia Fanfa. *Estudos lassalistas: a relevância das investigações sobre a Rede La Salle e seu ideário educativo*. In *Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista*, volume 1. Cledes Antônio Casagrande, Marcelo Cesar Salami, Paulo Fossatti, organizadores – Canoas,RS: Ed. Unilasalle, 2017. p. 17.

1680, na cidade de Reims na França é a origem e a inspiração da ação educativa lassalista, no Brasil e no mundo. Tal tradição vem se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais, visando a, sobretudo, responder com criatividade, efetividade e carisma, as necessidades do mundo moderno<sup>9</sup>.

Nesse sentido, a identidade institucional lassalista congrega uma série de tradições e pressupostos educativos que respondem aos seguintes enunciados:

- a) *Universal*: todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e sociais, deveriam ter acesso à educação;
- b) *Popular*: que atendesse, especialmente, aos filhos dos artesãos e dos pobres, que tinham menores possibilidades e condições de receber educação, naquela época;
- c) *Integral e integradora*: que formasse integralmente, com atenção ao todo da pessoa, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e as relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida; em síntese, La Salle, se propôs a “ensinar a bem viver”;
- d) *Cristã*: La Salle queria que suas escolas tivessem origem, orientação e finalidade cristãs. Isso nos inspira a reconhecer que somos Igreja, comunidade e povo de Deus, partícipes e cooperadores na construção do Reino de Deus, através da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva e humana;
- e) *Centrada na pessoa do educando*: o educando era o centro do processo educativo, o que implica em conhecê-lo da melhor maneira possível, bem como atendê-lo com atenção diferenciada, adaptada e personalizada;
- f) *Ligada à vida*: a educação lassalista, de caráter prático, partia da vida concreta dos educandos e formava à vida em geral, à vida cristã e também à vida profissional;
- g) *Eficaz e eficiente*: La Salle considerava imprescindível que os estudantes progredissem no processo de aprendizagem. Para isso, organizou ações pedagógicas de natureza preventiva, corretiva e propositiva, inseridas em um modelo pedagógico, com organização dos conteúdos, dos métodos e do funcionamento das escolas, bem como a supervisão do trabalho pedagógico realizado;



---

<sup>9</sup> SALAMI, Marcelo Cesar. MENEGAT, Jardelino. SARMENTO, Dirléia Fanfa. *Estudos lassalistas: a relevância das investigações sobre a Rede La Salle e seu ideário educativo*. Op. cit. p. 18.

- h) *Fraterna e participativa*: que fosse pautada na relação de fraternidade entre membros da Comunidade Educativa, e com a presença ativa dos educandos em sala de aula e na escola;
- i) *Aberta*: à sociedade, na educação de qualidade dos cidadãos; à Igreja, no estímulo às práticas religiosas e à participação na comunidade eclesial; à família, no diálogo com pais e responsáveis sobre a educação dos filhos.<sup>10</sup>

Em verdade, dizer “escola lassalista” significa fazer referência a um modelo educativo com especificidade e identidade próprias<sup>11</sup>. Necessário, nesse contexto, estabelecer que o legado educativo de La Salle se fundamenta no Evangelho de Jesus Cristo, na perspectiva de uma prática vivida e experimentada como comunidade<sup>12</sup>. Nada obstante, querer reduzir a proposta educativa de La Salle ao catecismo equivale a *empobrecer la experiencia educativa lassalista*, visto ser um educador que, observando seu entorno, estabeleceu uma leitura da realidade para o bem da aprendizagem<sup>13</sup>.

Em verdade, na atualidade, compreender a ação pedagógica lassalista, mormente no ensino superior, deve significar um olhar sob os prismas da fraternidade, do diálogo e da solidariedade. Constituem-se, pois, em pressupostos que devem ser desafiados às instituições educativas lassalistas em todo o mundo<sup>14</sup>. Veja-se que num mundo moderno, marcado pelo individualismo, pela competição e super valorização pelo consumo, a opção pelo diálogo e à interação é pressuposto necessário à vida comunitária, à manutenção da existência humana e à construção de um mundo mais equilibrado<sup>15</sup>, tudo isso plenamente articulado com a tradição educativa lassalista.

Em suma, o projeto educativo da Rede La Salle pode ser resumido pelas



<sup>10</sup> Proposta Educativa Lassalista. 2014. p. 11/12.

<sup>11</sup> ZAMORA, Rodolfo Patrício Andaur. *Las finalidades de la Escuela Lasaliana*. In Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista, volume 1. Cledes Antônio Casagrande, Marcelo Cesar Salami, Paulo Fossatti, organizadores – Canoas,RS: Ed. Unilasalle, 2017. p. 111.

<sup>12</sup> ZAMORA, Rodolfo Patrício Andaur. *Las finalidades de la Escuela Lasaliana*. Op. cit. 112.

<sup>13</sup> ZAMORA, Rodolfo Patrício Andaur. *Las finalidades de la Escuela Lasaliana*. Op. cit. 112.

<sup>14</sup> CASAGRANDE, Cledes Antonio. *Fraternidade, diálogo e solidariedade nos escritos pedagógicos de João Batista de La Salle*. In. Reflexões teórico-práticas sobre a educação do presente e do future. Marcelo Cesar Salami, Cledes Antônio Casagrande. Paulo Fossatti (organizadores). Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018. p. 93.

<sup>15</sup> CASAGRANDE, Cledes Antonio. *Fraternidade, diálogo e solidariedade nos escritos pedagógicos de João Batista de La Salle*. Op. cit. p. 93.

seguintes urgências educativas abaixo descritas:

- (i) democratização do conhecimento; (ii) acesso às novas tecnologias de informação e comunicação; (iii) educação de qualidade; (iv) educação na e a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; (v) educação no e a partir do respeito aos direitos humanos.<sup>16</sup>

Esta perspectiva, com efeito, pode e deve ser projetada para a educação superior que, dentre outros elementos, receberá os reflexos trazidos a partir das modificações que a reforma digital do ensino tem causado. É inexorável, portanto, que os reflexos das novas tecnologias a serviço do ensino provocarão, nas palavras de Lluís Vicente e Paulo Fossatti, ao menos três mudanças fundamentais na universidade, a saber: 1. A universidade não se circunscreverá em um ambiente geográfico concreto, mas sim compreenderá um contexto internacional; 2. aparecerão novos modelos de organização, estrutura e vocação nas universidades; 3. aparece um novo perfil de professor que se distanciará da academia<sup>17</sup>.

O modelo educativo lassalista, portanto, aposta no protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, a partir dos primados da resiliência e da persistência (sempre acreditar). E nesse prisma, a aposta nas novas tecnologias, visam a renovar o ensino, para que a Instituição Educativa atenda os desafios do seu tempo, fazendo o estudante buscar novos horizontes, sempre com base em uma pedagogia baseada no ser humano e na educação para o bem viver. Crescer e fazer crescer, fazendo sentido para si e para o outro, são elementos essenciais dessa pedagogia lassaliana.

## REFORMA PEDAGÓGICO-CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE LASALLE

A história lassalista foi marcada, nestes três séculos, por revoluções pedagógicas fundamentais para a transformação social contida nesta temporalidade. Para tanto, foi necessária a abertura diante do novo e a ruptura paradigmática constante.

Diz Moraes (1997, p. 77) que:

<sup>16</sup> SALAMI, Marcelo Cesar. MENEGAT, Jardelino. SARMENTO, Dirléia Fanfa. *Estudos lassalistas: a relevância das investigações sobre a Rede La Salle e seu ideário educativo*. Op. cit. p. 19.

<sup>17</sup> VICENTE, Lluís. FOSSATTI, Paulo. *Novo panorama universitário*. In. *Gestão no Ensino Superior: governança internacional*. Organização Wendel Freire ... [et. al.]. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 125.



No velho paradigma, o conhecimento científico poderia alcançar a certeza absoluta e final. No novo paradigma, segundo David Bohm (1992), a pesquisa científica em grande parte está assentada sob a forma de *teorias*, o que para esse autor significaria, basicamente, uma forma de *insight*, ou intuição, ou seja, um modo de olhar para o mundo e não uma forma de *conhecimento* de como ele é na realidade. Entretanto, o humano continua desenvolvendo constantemente novas formas de *insights* que possuem uma certa clareza até um certo ponto e que depois, com o tempo, passam a ser obscuras, o que nos leva a supor, segundo Bohm (*idem*), que não existe nenhuma forma de *insight* final correspondente a uma verdade absoluta, ou mesmo a uma série de aproximações de uma forma de conhecimento final. O que ocorre na realidade, segundo esse autor, é o desenvolvimento de uma forma interminável de novos *insights*, gerando novas teorias que traduzem a maneira de olharmos o mundo como um todo e o conhecimento absoluto de como as coisas são. Temos, portanto, teorias “transitórias”, significando aproximações progressivas do conhecimento e não a verdade absoluta e final. Portanto, é ilusória a natureza da verdade factual.

O texto aponta para uma outra dimensão metodológica possível, cujos aspectos teórico-práticos e epistemológicos direcionam-se ao processo de desenvolvimento de metodologias e processos didáticos voltados à Educação Superior Lassalista, contexto brasileiro. Com este texto pretende-se contribuir para a atribuição decisiva de significado e sobre a importância do conhecimento e da aprendizagem. Desta forma, o metatexto apresenta a trajetória do projeto em tela, a epistemologia essencial e os conceitos fundamentais que sustentam a revolução pedagógica empreendida na Universidade LaSalle Brasil em tempo de Cultura Digital.

Para pensar a complexidade acerca da Educação Contemporânea é importante ressaltar que em plena aurora do terceiro milênio a racionalidade de muitos professores e gestores educacionais e, por conseguinte, das instituições educacionais ainda está arraigada a um pensamento mutilador e fragmentário que, remanesce no *mindset* científico atual, porém fundado no tempo da modernidade cartesiana e newtoniana.

A reforma pedagógica inscrita no tempo da Cultura Digital perpassa necessariamente por uma reforma do pensamento educacional. Para tanto, é necessário avançar para além das fronteiras do conhecimento, guardadas pelos batalhões disciplinares que asseguram o pensamento mutilador na esfera educacional acadêmico-escolar. Trata-se do pensamento interdisciplinar. A interdisciplinaridade não é um fenômeno curricular e meramente de inter-relação entre disciplinas. É fenômeno humano. É a contraposição ao pensamento totalitário, disjunto, fragmentário, absolutista, binário e disciplinar. O modo de pensar reducionista ainda é encontrado na racionalidade acadêmica e científica.

Neste sentido, é fundamental a abertura frente à complexidade. Pensar a



complexidade, ainda preso por algumas linearidades e por reducionismos, não é um desafio de fácil proporção.

Com o intuito de avançar na discussão e diálogo dentre as comunidades científicas apresenta-se a experiência da Universidade LaSalle a partir do relato de abordagens pedagógicas didático-metodológicas transformadas a partir do uso de novas tecnologias educacionais. O texto versa em primeira instância por uma reforma didático-metodológica.

O processo fundamental para a construção da reforma pedagógica consistiu no estabelecimento de pontes de diálogos entre professores, gestores educacionais e alunos, protagonistas de processos recursivos de ensino e aprendizagem.

O movimento de transformação didático-metodológica teve seu principal pilar alicerçado no discurso e no direcionamento institucional acerca das metodologias ativas.

Durante a caminhada de ressignificações didático-metodológicas tornou-se evidente que as reformas pedagógicas são sempre reformas científicas. Pois, perpassam inevitavelmente pelo ser pensante - professor proponente da docência. E a docência é uma ciência.

Assim, fomentou-se por meio de ações de formação de professores e acompanhamento pedagógico uma profunda transformação didático-metodológica-tecnológica em aulas no âmbito de Cursos de Graduação. Por conseguinte, constatou-se um significativo movimento de mediação cultural em sala de aula cuja principais pontes de aproximação das novas linguagens didático-metodológicas foram as tecnologias/ferramentas do GSuite - Google for Education.

Revelou-se até o momento um legítimo processo de ciência com consciência. Portanto, uma revisão ética do processo pedagógico por parte dos docentes. Para Morin (2005f:117) “responsabilidade é noção humanista ética que só tem sentido para o sujeito consciente”. No entanto, para Edgar Morin (2005f) a ciência clássica instituída, que remanesce e, para além de reminiscências dos pensadores, de forma não ética, ainda segue viva nas escolas e universidades. Deste modo, sob a lógica da ciência clássica ressalta-se que o postulado e o legado clássico científico concentram-se na eliminação do sujeito do conhecimento científico. Ou seja, a separação axiomática de fato e valor promove a eliminação supracitada, não permitindo e não fornecendo pilares para a construção e mediação de conhecimento para saber o que é um sujeito. As metodologias ativas preconizam o protagonismo dos sujeitos professores e alunos. Logo, a reforma pedagógica da Universidade LaSalle, do ponto de vista epistemológico, é uma reforma científica. Assim, para Morin (2005f), sob esta ótica da ciência clássica a



responsabilidade é não sentido e não ciência. Isto é um paradoxo para os constructos da ciência da Educação e para a ciência da docência com consciência, uma contradição para a produção de metodologias ativas.

Ora, a própria definição de ciência parece não ser uma científica proposição.

A questão “o que é a ciência?” não tem resposta científica. A última descoberta da epistemologia anglo-saxônica afirma ser científico aquilo que é reconhecido como tal pela maioria dos cientistas. Isso quer dizer que não existe nenhum método objetivo para considerar ciência objeto de ciência, e o cientista, sujeito. A dificuldade de conhecer cientificamente a ciência cresce com o caráter paradoxal desse conhecimento: progresso inaudito dos conhecimentos correlativos ao progresso incrível da ignorância; progresso dos aspectos benéficos do conhecimento científico correlativo ao progresso de seus caracteres nocivos e mortíferos e; progressos crescente dos poderes da ciência e importância crescente dos cientistas na sociedade em relação aos próprios poderes da ciência. (MORIN, 2005f, p.119).

O professor para além da consciência acerca do processo construtivo da docência e fenômenos decorrentes do ato pedagógico pode reconhecer a impureza da ciência por ele produzida. Não há como decantar o que é científico e o que não é científico em sua produção didático-metodológica, educacional e pedagógica. E isto é também a riqueza da ação docente. Não se produz cientificidade sem arriscar-se previamente na não cientificidade. Há de ser produzida uma ciência da docência, no entanto, com a consciência de que esta produz uma projeção alicerçada numa intencionalidade, num projeto. A ciência não produz somente achados e postulados e a docência não diferentemente o faz.

A reflexão e produção de ciência sobre a docência é contemplação da complexidade.

[...] no famoso Círculo de Viena, nesse grupo de cientistas, lógicos e matemáticos que tinham em comum a total ojeriza pelo arbitrário da filosofia e da metafísica. Em suma, eles queriam que a filosofia, o pensamento, refletisse a imagem da ciência, isto é, que houvesse enunciados dotados de sentido, e que fossem baseados no que é observável e mensurável. (MORIN, 2005 f, p. 37).

Cabe aos professores a maestria científica num tempo propício para a reforma do pensamento docente, tempo de tensão para a resignificação ao ato pedagógico, tempo de crise de um modelo moderno tardio de uma sociedade necessitada de uma nova organização oriunda do caos. Para tanto, a instituição potencializou e fomentou a autonomia dos professores e, assim, por conseguinte, a Universidade LaSalle em pleno século XXI constituiu-se berço de inventividade e criatividade docente. O primeiro passo para o desenvolvimento de metodologias ativas é a produção/manutenção de atmosfera e ambiência de trabalho, nas quais



docentes sejam e sintam-se ativos na construção da pedagogia universitária.

A docência requer ciência e um ciclo recursivo e sistemático de ação-reflexão-ação que podem originar uma nova construção identitária para professores inscritos na educação contemporânea, na Universidade do século XXI.

## **Experiência Google for Education - A linguagem da Cultura Digital & o GSuite**

Para Prensky (2005), Cultura Digital no contexto acadêmico caracteriza-se especialmente pela mudança do papel de professores e de estudantes, sendo estes protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se mediadores culturais com o objetivo de construir juntos uma formação crítica, reflexiva e transformadora da realidade no tempo no qual estão inscritos. A partir dessa ideia, o “ensino” pressupõe a ciência e áreas de conhecimento como meios/pontes para a construção dos significados do conhecimento, em diferentes contextos. Afirma-se, portanto, que os conteúdos ensinados devem estar relacionados à realidade por meio de experiências significativas de aprendizagem entre atores dialógicos e não absolutos.

Neste contexto, a Universidade LaSalle Brasil inscrita no tempo da Cultura Digital estabeleceu planejamento e busca institucional acerca do uso de tecnologias aplicadas à Educação sob o *mindset* Google for Education. Esta adoção e auto-organização pedagógica institucional consistiu na adoção de linguagens contemporâneas fundadas nos conceitos de amigabilidade e usabilidade, que buscam reunir aprendizagem, entretenimento e aprendizado com sentido.

A parceria estabelecida entre a maior rede educacional do mundo e a maior empresa de mediação cultural e tecnologia da informação do planeta, Universidade LaSalle (Rede LaSalle) e Google juntas, por meio da produção de experiências significativas de aprendizagem Google for Education no âmbito da Educação Superior potencializou a reforma pedagógico-científica necessária à instituição em tempo de cultura digital. A relação professor-aluno foi ressignificada a partir da introdução de novas tipologias de metodologias alicerçadas em tecnologias digitais Google.

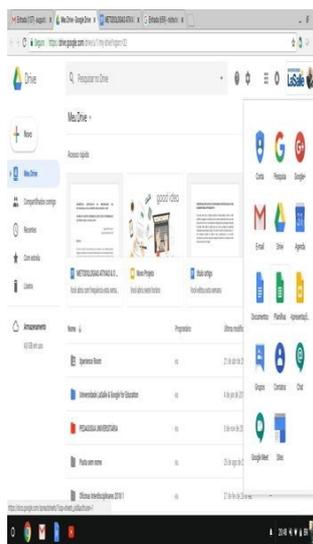
As ferramentas do GSuite potencializam a comunicação entre os atores educacionais e descentralizam da docência a construção do conhecimento. É, sob este ponto de vista, que emerge o hibridismo metodológico-tecnológico. O processo



da aprendizagem é marcado neste contexto pela interação não-linear entre sujeitos, objetos de conhecimento e cerne epistemológico.

As principais ferramentas do GSuite utilizadas nos Cursos de Graduação da Universidade LaSalle são Classroom (ambiente virtual de aprendizagem - pedagógico), Gmail, Drive, Google Docs, Google Apresentações, Google Planilhas, Google Formulários, YouTube, Google Earth, Google Grupos, Google Agenda, Google Chat, Hangout e Google Tradutor.

Imagem 1 – Interface do Drive: ambiente Google



Todas as ferramentas supracitadas caracterizam-se pela construção e produção de conteúdos de forma *wiki*, em rede e compartilhada. Este *mindset* de produção de experiências individuais e coletivas, subjetivas e intersubjetivas, autopoieticamente reposicionam o professor na relação com alunos, objetos de conhecimento e diante da ciência da docência.

A racionalidade Google for Education visa a amigabilidade e usabilidade, ou seja, uma experiência amigável e prazerosa que contribui para a construção de experiências significativas de aprendizagem. A complexidade da arquitetura de algoritmos endógena aos sistemas que sustentam as ferramentas do GSuite garantem simplicidade e alta ludicidade no uso das soluções pelos professores e alunos.

O uso das ferramentas do GSuite permitem aos discentes o desenvolvimento de competências, ou seja, o mobilizar de conhecimentos, habilidades e atitudes (valores e espiritualidade) pois os coloca em tempo integral na relação e inter-relação entre pares e professores. Isto é também ponte para a construção da ética, o exercício da cidadania no contexto acadêmico. As tecnologias não são apenas



pontes para o universo digital e para os avanços nano-tecnológicos. As tecnologias estão a serviço das relações e da alteridade.

A Universidade LaSalle visando a materialização dos avanços didático-metodológicos no âmbito das experiências significativas de aprendizagem estruturou a Xperience Room - Google for Education, cuja proposta conceitual-arquitetônica e de mobiliários traduz a complexidade e o hibridismo metodológico-tecnológico do GSuite. A sala está sistematizada e organizada de tal forma, onde o professor revela a mediação cultural no lugar do ensino convencional, a consagração da diferença no lugar do conflito e a dinamicidade ativa de sujeitos que estão para além das bordas da educação bancária e passiva, transbordando na direção do protagonismo e da autonomia, da ousadia e da emancipação por meio do processo educativo.

O uso das tecnologias/ferramentas do GSuite vão ao encontro das proposições pedagógicas constantes no PPI - Projeto Pedagógico Institucional em vigência, assim como diante do novo documento em construção. Promovem o diálogo pleno com o tempo da Cultura Digital e interfaces digitais, bem como pontes de diálogo entre as linguagens midiáticas contemporâneas, fundamentais para a produção de experiências significativas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Fraternidade, diálogo e solidariedade nos escritos pedagógicos de João Batista de La Salle**. In. Reflexões teórico-práticas sobre a educação do presente e do future. Marcelo Cesar Salami, Cledes Antônio Casagrande. Paulo Fossatti (organizadores). Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018.
- CHRISTENSEN, Clayton M. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro**. Porto Alegre: Bookman, 2014
- DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



ESTEVE ZARAGOZA, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FEDRIZZI, Alfredo. **As escolas e a sociedade do futuro.** In. Educação 3.0: Novas perspectivas para o ensino. Organizadora: Mônica Timm de Carvalho – São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos; Porto Alegre: SINEPE RS, 2017.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

LÉVINAS, Emmanuel; PIVATTO, Pergentino S. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LIPOVETZKY, Gilles. e CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcaroll, 2004.

MATURANA, Humberto; org.: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam; VAZ, Nelson. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005f.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **Inteligência da Complexidade: epistemologia e pragmática.** Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias.** Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005d.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética.** Porto Alegre: Sulina, 2005e.

PRENSKY, Marc. **Brain gain: technology and the quest for digital.** Editora Palgrave Macmillan, 2012.



PRENSKY, Marc. In: **digital games for education, complexity matters**. Educational Technology, 2005.

PRENSKY, Marc. **From digital natives to digital wisdom hopeful essays for 21st century learning**. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe eu estou aprendendo”**: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo, Phorte, 2010.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, 2010.

SALAMI, Marcelo Cesar. MENEGAT, Jardelino. SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Estudos lassalistas: a relevância das investigações sobre a Rede La Salle e seu ideário educativo**. In Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista, volume 1. Cledes Antônio Casagrande, Marcelo Cesar Salami, Paulo Fossatti, organizadores – Canoas,RS: Ed. Unilasalle, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educação por competências: o que há de novo?** Tradução.: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica.: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZAMORA, Rodolfo Patrício Andaur. **Las finalidades de la Escuela Lasaliana**. In Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista, volume 1. Cledes Antônio Casagrande, Marcelo Cesar Salami, Paulo Fossatti, organizadores – Canoas,RS: Ed. Unilasalle, 2017.



# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E OS PROCESSOS INCLUSIVOS ESCOLARES

Juliana Cristina da Silva<sup>1</sup>  
Gisele Bervig Martins<sup>2</sup>  
Paulo Fossatti<sup>3</sup>

Grupo de Trabalho 11: Temas emergentes da Educação Básica

## Resumo

O presente artigo dedica-se ao tema da inclusão escolar. Tem por objetivo refletir sobre os processos inclusivos na Educação Básica. Neste contexto, apresenta o contexto de uma escola da Rede Municipal de Canoas, focalizando no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Desta forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual buscou seus dados de análise na revisão de literatura sobre a temática e no diário de campo dos autores- pesquisadores, em forma de estudo de caso. Tendo em vista que uma das autoras deste estudo atua na gestão pedagógica da escola, este foi impulsionado pela conclusão de um curso de Extensão Universitária aliado ao compromisso deste profissional, com base na Lei Municipal 5580/2011 com o assessoramento do corpo docente em suas práticas pedagógicas. Os resultados encontrados apontam para: a) importância da formação continuada dentro da escola; b) a educação inclusiva ainda está em processo de consolidação na escola. Concluímos que a gestão deve permanecer a organizar encontros formativos sobre a educação inclusiva, haja vista que os professores mostraram-se abertos à reflexão e não se esgota em momentos pontuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar, Educação básica, Formação continuada docente.

## INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 prevê o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais na escola comum, não sendo mais a inclusão deste público nas classes comuns uma opção. Na escola em questão, a Sala de Recursos Multifuncional (S.R.M) que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

<sup>1</sup> Mestra em Educação, coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Canoas.

<sup>2</sup> Mestra em Educação, assessora pedagógica na SME/Canoas

<sup>3</sup> Doutor em Educação, professor PPG da Unilasalle



foi inaugurada apenas em março deste ano, pautada pela LDB 9394/96 e Resolução nº 4009 CNE/CEB, que institui diretrizes para o AEE na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas S.R.M. da própria escola ou em outra do ensino comum. Pode acontecer ainda em centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados com a Secretaria de Educação. O público-alvo do AEE seria os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e alunos com deficiências.

Mediante a inauguração deste espaço, da inclusão de mais duas professoras, de 20h semanais, mais uma Técnica em Educação Básica para auxiliar nos processos inclusivos da escola, a gestão então pensou em formas de tornar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais mais efetivas. Os autores Ropoli et al (2010) creditam à gestão escolar a implementação de ações pertinentes à formação das pessoas envolvidas na educação na perspectiva inclusiva.



## REFERENCIAL TEÓRICO

### Descrição da realidade educacional

A proposta de intervenção se deu em uma escola municipal de porte médio, na cidade de Canoas/RS, localizada num bairro próximo ao centro da cidade, com muitos recursos como: saneamento básico, ruas pavimentadas, Universidade, posto de saúde e associações de bairro organizadas, oferecendo atividades esportivas e culturais à comunidade. Alguns alunos são oriundos do entorno; e outros, de bairros vizinhos. A comunidade escolar é bastante engajada e presente na escola, comparecendo em peso nos eventos promovidos, inclusive em mutirões em prol de benfeitorias. O prédio da escola é bastante antigo, tem 9 salas de aula, biblioteca pequena e cozinha. A direção, sala dos professores e secretaria são conjugadas, bem como a Coordenação Pedagógica e a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Não possui refeitório, os alunos lancham nas salas de aula, no caso das turmas do 1º ao 5º ano. Já as turmas do 6º ao 9º ano lancham durante o recreio, no pátio ou corredores. Com verba federal, em 2014 foram feitas adequações no banheiro e pátio, tornando-os acessíveis. Com este recurso também se adquiriu, ainda, uma cadeira de rodas e jogos pedagógicos para Educação Inclusiva.

Na Rede Municipal de Ensino de Canoas, os gestores das escolas de Ensino Fundamental são eleitos através de voto direto da comunidade escolar, nos termos

da Lei 5.246/2007, modificada pela Lei nº 5.672/2012. Com isso, a gestão atual da escola assumiu em janeiro deste ano e, em seu plano de ação, comprometeu-se com a organização de um espaço para que o AEE acontecesse, bem como o suporte pedagógico necessário.

Desta forma, em 2018, a Sala de Recursos Multifuncional para atendimento educacional especializado, com carga horária de 40h semanais, dá início aos atendimentos. Dos 520 alunos matriculados na escola, 13 apresentam algum tipo de deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estes alunos são atendidos na S.R.M. no contraturno da matrícula, durante 55 minutos semanais, individualmente.

Além deste atendimento, é traçado um Plano de Metas individualizado para cada um deles pelos professores, com adaptações metodológicas e curriculares quando necessárias, e a avaliação se dá através de Parecer Descritivo. Além dos alunos mencionados acima, existem outros em investigação clínica, ou não, que a escola tem um olhar diferenciado, pois existe a consciência de que muitas crianças não possuem laudo médico por inúmeras razões, mas que necessitam ser assistidas dentro de suas especificidades. Não há nenhum aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) identificado, tornando claro o ponto frágil existente na identificação e atendimento a este público na escola.

O corpo docente da escola conta com 19 professores, 4 membros da equipe diretiva (diretora, vice-diretora, supervisora e orientadora), uma Técnica em Educação Básica e uma estagiária que atende os alunos com necessidades educativas especiais. Tem ainda uma secretária, duas cozinheiras, duas funcionárias responsáveis pela limpeza e uma coordenadora de serviço. Em relação aos alunos, tem-se um total de 520 alunos, distribuídos em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, os alunos convivem bem com os colegas que tem necessidades especiais, são solidários e extremamente cuidadosos. Os professores demonstram insegurança ao trabalhar com estes alunos, mas tem postura aberta ao diálogo e sugestões de intervenções, atividades, manejo, etc.

A filosofia da escola registra, dentre outros pontos, o compromisso com uma educação pautada na justiça, no respeito às diferenças e não discriminatória. Diante deste fator, é possível perceber o compromisso com uma educação inclusiva neste documento ofertando o AEE e as adaptações curriculares e metodológicas como uma possibilidade de acesso à educação de qualidade para todos e reforçando o respeito à diversidade dos alunos matriculados.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que a preocupação rígida dos docentes



em relação aos conteúdos pode não colaborar com a qualidade de ensino. Quando se trata de educação inclusiva é mais agravante, pois as especificidades do seu público exigem uma flexibilização do currículo e de sua avaliação. Mantoan (2003) refere-se a uma metodologia e recursos capazes de atender às diferenças dos alunos, sem discriminações.

Quando se pensa em educação inclusiva, o fato do aluno estar presente na escola não significa sua real inclusão. Nesta perspectiva, Mantoan (2003) traz importantes contribuições acerca da integração e inclusão.

A autora afirma que a discussão em torno da integração e inclusão gera ainda muitas polêmicas entre os profissionais que atuam na Educação Inclusiva, tanto da área da Educação como na área da Saúde, pois “os dois vocábulos – integração e inclusão – conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes” (MANTOAN, p.14, 2003).

Pela integração, o aluno tem acesso às salas de aula tanto no ensino especial quanto no regular, e ele tem de se adequar à escola e não a escola a ele, num princípio de normatização. Mantoan (2003) coloca que a inclusão é conflitante com a integração, pois não admite o ensino segregado e deve ser sistemática e radical.

Estes, muitas vezes, adequam-se ao ritmo da turma, adormecendo seus interesses por novas experiências, para não serem discriminados do grupo. Outros manifestam suas críticas, seu desconforto, suas inquietações, o que demonstra uma insatisfação com os que encontram no contexto educacional, sendo, por isso, referidos como alunos “problema”. (NEGRINI, 2015, p.219 – 220).

Tanto Negrini (2015) quanto Mantoan (2003) sinalizam a importância de não normatizar e sim respeitar cada aluno dentro de suas diferenças. Possivelmente, os alunos considerados “problemas” não teriam suas necessidades atendidas. De acordo com esses pressupostos, a gestão concluiu que o AEE seria mais uma ferramenta para a evolução dos alunos com necessidades educativas especiais, no entanto, todos os profissionais da escola precisariam estar engajados com os processos inclusivos.

Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do aluno, já que, neste enfoque, entende-se que as dificuldades para a aprendizagem têm um caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos/as alunos/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida. (STOBAUS e MOSQUERA, p.19, 2004).



## METODOLOGIA

O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, a qual Strauss e Corbin (2008) afirmam ser uma produção de resultados não alcançados por processos estatísticos, mas sim por métodos que podem obter detalhes como sentimentos e processos de pensamentos, não possíveis de se extrair em pesquisas mais convencionais.

. Os dados foram coletados por meio de revisão de literatura acerca do tema, nas fontes xxxx e também no acervo físico de biblioteca universitária, bem como o acervo pessoal dos autores.

Por dedicar-se à análise de uma situação específica, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, o qual, segundo (YIN, 2010) este método de estudo investiga o fenômeno em seu contexto real, de forma a incluir relevantes aspectos não evidentes em levantamentos, mas pertinentes ao objeto de estudo.

A análise dos dados seguiu as orientações da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A autora entende por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Proposta de intervenção

Organizamos em conjunto com a supervisora escolar uma proposta para oferecer momentos formativos direcionados à Educação Inclusiva, em horário de trabalho, nas reuniões previstas no calendário escolar. De acordo com a realidade constatada e com o auxílio de Azanha (2004) que afirma que “qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos”, as ações projetadas deveriam ter um cunho de beneficiar também o trabalho desenvolvido pela sala de aula comum.

Com a proximidade do Dia alusivo ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a primeira ação se deu com o foco neste público, que tem um número significativo de alunos na escola.



## Depoimento de uma mãe de uma criança com TEA

Muitas vezes, presenciamos relatos de professores na Educação Básica que expõem ausência das famílias dos alunos no cotidiano escolar e, quando se trata especificamente da Educação Inclusiva, a não procura por atendimento e ou diagnósticos clínicos. Torna-se importante salientar que, conforme a Nota Técnica 04/14, registrada pelo MEC/ SECADI/DPEE, a apresentação do diagnóstico clínico não é imprescindível para que o aluno tenha atendimento especializado na escola, já que este atendimento é pedagógico e não clínico. Jesus (1998) considera fundamental a participação das famílias para que se obtenha sucesso nas práticas docentes e na oportunização de espaços positivos de diálogo. Uma postura de ajuda mútua, dentro dos limites do papel educativo de cada um, pode favorecer a participação das famílias.

Perante o exposto, com o intuito de estreitar o vínculo escola-famílias, subsidiar o trabalho pedagógico do corpo docente, foi feito o convite à uma mãe para que desse um depoimento para o grupo de como era exercer a função materna ao cuidar de um menino com TEA e sua rotina. A gestão pedagógica também distribuiu material informativo sobre a temática. Além disso, todos na escola foram convidados a usarem azul neste dia, que é a cor alusiva ao TEA.

A convidada externou todas as alegrias e também a agitada rotina de zelar por seu filho. Ao final, grande parte dos professores que participaram colocaram que não imaginavam o quanto era “desgastante” e tudo o que aquela mãe fazia por seu filho e que sentiram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre educação inclusiva. A partir destas falas, a ação seguinte foi idealizada.

## Formação continuada e estratégias pedagógicas

Um dos fundamentos da Gestão da escola aqui estudada, é a formação continuada de professores, que visa não apenas o aperfeiçoamento do fazer docente, mas a busca da adequação ao cenário educacional nos aspectos legais, sociais e pedagógicos. Perrenoud (1999) auxilia quando afirma que a formação continuada parece uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo. Ela poderia, pois, mais do que a formação inicial, estar ‘em sintonia’ com as reformas educativas do momento.

Então, na reunião prevista no calendário escolar, foi convidada uma professora aposentada da Rede Municipal de Canoas, que é Mestre em Educação, Psicopedagoga e estudante de Psicologia. A motivação desta escolha foi ser



justamente uma profissional que conhecesse a realidade das escolas e, neste contexto, seria melhor credibilidade junto ao grupo do que um palestrante de outro espaço. Este encontro teve certificação aos participantes, através da Secretaria Municipal de Educação, já que a gestão da escola tem ciência do seu compromisso com a formação continuada dos professores, conforme o previsto na Lei Municipal 5580/2011.

A palestrante então dialogou, de forma viável e simples, sobre estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas com todos os alunos da sala de aula e também com os alunos com necessidades educativas especiais. Os educadores interagiram bastante com a convidada e deixamos em uma pasta, de fácil acesso a todos.

Se retomarmos qual o público-alvo de Educação Inclusiva, é possível verificar que, ainda que pequenos encontros formativos não contemplem tudo o que é necessário e o assunto não se esgota, o TEA e os alunos com deficiência foram incluídos nos estudos, de certa forma. Já no caso das AH/SD, que na visão do pesquisador Rezulli (1986), são pessoas com capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa não foram consideradas em nenhuma das discussões. Percebe-se uma certa indiferença ou falta de conhecimento em relação ao assunto.

A pessoa com AH/SD faz parte do público identificado pelo MEC que requer um Atendimento Educacional Especializado, no entanto, Rangni e Costa (2011) verificaram em seus estudos que há uma priorização para as pessoas com deficiências ou outras comorbidades e sugerem que a oferta de formação continuada seja um caminho para alinhar esta situação. Ou seja, este não é um ponto frágil somente no interior da escola na qual aconteceu o presente estudo.

Como já foi exposto neste estudo, até o momento não haviam alunos com AH/SD na escola ou pelo menos não foi dada visibilidade para estes casos. Seguindo a intenção de criar espaços formativos que atendam às necessidades do corpo docente e, na ausência de evidências de interesse, optou-se por enviar um questionário de conhecimentos prévios sobre AH/SD para os professores lotados na escola.

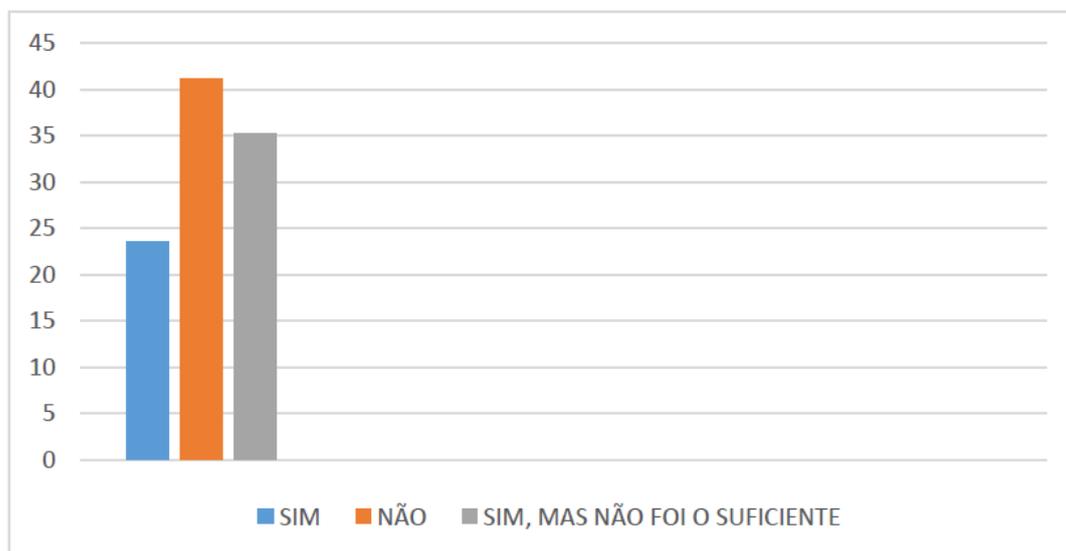
### **Pesquisa de conhecimentos prévios acerca das altas habilidades/ superdotação**

Foi enviado um questionário online, com duas perguntas e tendo o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos 19 professores da escola, sendo que 17



questionários retornaram, significando que 89,47% dos participantes responderam à pesquisa. A primeira questão indagava sobre os conhecimentos prévios dos colegas a respeito da Educação Inclusiva, adquiridos na Universidade.

Tabela 1 – Questionário de Conhecimentos Prévios sobre Educação Inclusiva



Fonte: Dados da autora.

Mediante os dados produzidos na Tabela 1, é possível verificar o sentimento de despreparação frente à tarefa de ensinar os alunos com necessidades educativas especiais, com base apenas na formação acadêmica dos professores. Na visão das autoras Souza, Seixas e Marques (2013), o trabalho do coordenador pedagógico tem como função a transformação da práxis docente. Logo, uma das pesquisadoras ocupando este cargo na instituição, deve organizar este tipo de abordagem, dentro da formação continuada em serviço.

A pergunta a seguir, respondida de forma aberta, questionou acerca dos conhecimentos prévios acerca das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nenhum respondente considerou que teria um conhecimento adequado, e a maioria das devolutivas foram registradas como “pouco”, “muito genérico”, dentre outras expressões desta natureza. O quadro visto potencializou a constatação da primeira pergunta, sobre o desconhecimento (ou indiferença?) dos profissionais da educação envolvidos neste estudo, e a contribuição da gestão pedagógica neste aspecto pode ser uma aliada para minimizar estas lacunas. Reforça-se que esta intervenção futura não objetiva preencher estas lacunas, seria muita pretensão, e sim criar a oportunidade que o grupo reflita mais sobre o assunto e tenha condições de perceber um aluno com Altas Habilidades/Superdotação e este ser atendido



conforme seus direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola em questão está construindo princípios de gestão que fundamentam o trabalho é desenvolvido nesta instituição. Um destes fundamentos é a formação continuada de professores, que visa não apenas o aperfeiçoamento do fazer docente, mas a busca da adequação ao cenário educacional nos aspectos legais, sociais e pedagógicos. A educação na perspectiva da educação inclusiva também é parte deste processo, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado foi implementando apenas neste ano.

Considera-se ainda relevante compreender que a formação do professor se volta não apenas à construção de saberes, mas à formação de um perfil de educador que esteja de acordo com as necessidades do momento, sendo, neste caso, o trabalho voltado não apenas à integração, mas à efetivação das práticas inclusivas. Nesta perspectiva, se o atendimento aos alunos com Deficiências e Transtorno do Espectro Autista ainda está sendo consolidado, certamente no caso das Altas Habilidades e Superdotação tem-se um processo um pouco mais lento.

Contudo, os profissionais se mostraram abertos e interessados nas temáticas discutidas, o que nos leva a crer em um terreno fértil para se ampliar o trabalho de acordo em uma proposta que envolva todos os alunos e que atenda suas peculiaridades. A gestão escolar, em seu papel de orientar as práticas pedagógicas, é de suma importância na criação de espaços formativos e de discussão no interior da escola.

Certamente, os encontros formativos sozinhos não são suficientes para efetivar a educação inclusiva de fato, mas neste estudo mostra-se como uma alternativa para contribuir neste processo e sugerimos que as discussões sejam ampliadas e frequentes dentro da instituição escolar.

Tais resultados impulsionam a continuar fazendo o trabalho que cabe à gestão da escola, acreditando na sua repercussão na qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos. Tal atitude busca promover não só a integração dos educandos com necessidades educativas especiais como também a sua inclusão real na escola.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 abr. 2014.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Portugal: Porto, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000300001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 abr. 2014.

RANGNI, Rosemeire de Araujo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **A Educação dos Superdotados: história e exclusão**, 2011.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of Giftedness: A developmental Model for Creative Productivity. **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar) ISBN Coleção 978-85-60331-29-1 (obra compl.) ISBN Volume 978-85-60331-30-7 (v. 1).

SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Grazielle Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. O Coordenador Pedagógico e Sua Identidade Profissional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, 2013.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STOBAUS, Claus Dieter Stobaus e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.) **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



