

# II ENCONTRO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO

DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

DIA 07 DE  
NOVEMBRO  
DE 2015



## ANAIS 2015



INSTITUTO FEDERAL  
Farroupilha

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA FARROUPILHA

**Dilma Rousseff**

Presidente da República

**Renato Janine Ribeiro**

Ministro da Educação

**Marcelo Machado Feres**

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

**Carla Comerlato Jardim**

Reitora do Instituto Federal Farroupilha

**Sidinei Cruz Sobrinho**

Pró-Reitor de Ensino

**Raquel Lunardi**

Pró-Reitora de Extensão

**Arthur Pereira Frantz**

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

**Nídia Heringer**

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional

**Vanderlei José Pettenon**

Pró-Reitor de Administração

**II ENCONTRO DOS CURSOS DE  
PÓ-GRADUAÇÃO E SEMINÁRIO DE  
PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO  
DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

<b>COMITÊ CIENTÍFICO</b>	
<b>Docente</b>	<b>Instituição</b>
Profª.Drª ANDRISA ZANELLA	UERGS
Profª.Drª CALINCA PERGHER	IF FARROUPILHA
Profª.MSª DANIELA MEDEIROS	UNIJUI
Profª.Drª ELIANE FELDEN	IF FARROUPILHA
Prof.MS GABRIEL KEHLER	UNIPAMPA
Profª.Drª IVONE MENDES SILVA	UFFS
Profª.Drª JANINE AMARAL	IF FARROUPILHA
Profª.MSª JOZE M. A. TONIOLO	IF FARROUPILHA
Profª.Drª LEILA ARAÚJO	UFSM
Profª.Drª LETÍCIA BRITTES	IF FARROUPILHA
Profª.MSª LUCIANA SANTOS	IF FARROUPILHA
Profª.Drª MARIGLEI SEVERO MARASCHIN	CTISM
Profª.Drª NADIANE FELDKERCHER	IMED
Profª.Drª TANIAMARA V. CHAVES	IF FARROUPILHA
Profª.Drª TATIANE NEGRINI	UFSM
Prof.Dr VANTOIR ROBERTO BRANCHER	IF FARROUPILHA
Prof.Dr VITOR SCHLICKMANN	IFSUL
Profª.Drª VIVIANE CAMOZZATO	UERGS

# II ENCONTRO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SEMINÁRIO DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

## COMISSÃO ORGANIZADORA

### Coordenadores:

Neiva Maria Frizon Auler  
Vantoir Roberto Brancher

### Demais membros:

Arthur Pereira Frantz  
Cinara E. Rosa  
Dafne Freitas  
Diego Zeni  
Eliseo Salvatierra Gimenes  
Rafaelle Ribeiro Gonçalves  
Silvana Tabarelli Kaminski  
Paula Machado dos Santos

## COMISSÃO DE APOIO

Angela Maria A. Marinho  
Bruna Martins Bulegon

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56A Encontro dos Cursos de Pós-Graduação (2.: 2015: Santa Maria, RS)  
Anais do II Encontro dos Cursos de Pós-graduação e II  
Seminário de Pesquisa em Pós-Graduação do Instituto Federal de  
Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, 7 de novembro de 2015/  
organização Neiva Maria Frizon Auler, Vantoir Roberto Brancher. --  
Santa Maria: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
Farroupilha, 2016.  
157 p. : il.

*ISBN: 2446-8479*

*1. Educação. 2. Educação superior. 3. Pós-graduação I.*

Ficha catalográfica: Dafne Silva de Freitas CRB10/2175

# ENCONTRO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SEMINÁRIO DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

## Apresentação

Os ANAIS da segunda edição do Encontro dos Cursos de Pós-Graduação e do Seminário de Pesquisa em Pós-Graduação, do IF Farroupilha, registram e socializam as discussões e apresentações dos resultados das pesquisas e experiências acadêmicas realizadas no âmbito dos cursos de especialização da Instituição.

O evento aconteceu no dia 07 de Novembro de 2015 em Santa Maria/RS e materializa os esforços dos pesquisadores institucionais e da equipe da PRPPGI em fomentar estudos e pesquisas de ponta no âmbito da Pós-Graduação *latu sensu* da Instituição.

Dessa forma, agradecemos a todos os colaboradores e autores pela participação no evento e pelas contribuições e desejamos uma boa leitura a todos(as).

Equipe organizadora dos Eventos

# Sumário

Apresentação .....	5
Educação socioambiental com mulheres agricultoras .....	7
O trajeto formativo do docente nos espaços institucionais d e educação profissional, técnica e tecnológica .....	12
Trajetos formativos de docentes da educação profissional e tecnológica: um olhar ao curso de licenciatura em computação.....	17
Revisitando os trajetos formativos de professores de libras.....	22
As implicações da gestão escolar na formação de professores .....	27
As provocações impostas a coordenação pedagógica diante das diferenciações meto- dológicas do ensino médio politécnico.....	32
Desenvolvimento profissional docente em rede.....	37
A gestão escolar no contexto educacional .....	47
A participação da família na escola: desafios para a gestão escolar na atualidade .	52
Formação permanente de professores para educação profissional e tecnológica .	57
A construção do currículo na educação infantil numa perspectiva da gestão democrática.....	61
Reflexões sobre a formação continuada de professores e a gestão democrática ...	66
Apreciação de percentuais gastos em fundeb e mde: estudo de caso em três municí- pios da fronteira oeste do rs .....	72
Uma reflexão da prática escolar .....	83
Matemática inclusiva: ensinando matrizes a deficientes visuais.....	90
O custo aluno e a escola do campo: reflexões acerca da garantia de condições de qua- lidade ao ensino.....	94
Contribuições da extensão à formação inicial de professores: notas sobre possibilida- des formativas para além do espaço acadêmico .....	100

# EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL COM MULHERES AGRICULTORAS

BALZANI, Karine Matchevski,  
São Vicente do Sul, IFFarroupilha,  
karine.matuhevski@iffarroupilha.edu.br

MENEGAES2, Janine Farias,  
Santa Maria, UFSM,  
janine\_rs@hotmail.com

BACKES3, Fernanda Alice A. L.,  
Santa Maria, UFSM,  
prof.fernanda.backes@gmail.com

**RESUMO:** A educação socioambiental pode ser exercida e estimulada por várias formas, entre elas através de oficinas educativas. O objetivo deste trabalho foi transmitir e desenvolver por meio da *Oficina de paisagismo*, a formação socioambiental das mulheres agricultoras. Tendo como problemática norteadora deste trabalho, a valorização dos espaços de convivência social no meio rural, atrelado aos valores culturais e ideológicos destas mulheres. Onde o paisagismo torna-se uma ferramenta importante para promover conforto das pessoas que frequentam estes espaços em comunidades, como as rurais, tornando-os atrativos ao público usuário, além de embelezar o ambiente e reordenando a paisagem local. Diante do exposto a realização desta pesquisa, ocorreu com a realização de oficinas sobre paisagismo e jardinagem e, a coleta de dados através do grupo focal. A dinâmica da oficina ocorreu durante o dia, em diferentes comunidades rurais dos municípios de Agudo, Dona Francisca e Santa Maria, RS, em dois momentos: teórico e prático. Observou-se uma boa receptividade por parte das participantes, o que foi comum nas distintas comunidades, as quais puderam expor suas vivências sobre a temática desenvolvida, bem como, praticar o ajardinamento dos seus espaços de convivência em grupo como doméstico.

**Palavras-chave:** Oficina de paisagismo; Espaço de convivência social; Mulheres rurais.

---

1 Servidora do IFF Campus São Vicente do Sul, Bacharel em Direito e Ciências Contábeis licenciada, Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Projeja. Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, IFFarroupilha, Brasil.

2 Engenharia Agrônoma licenciada. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.

3 Doutora, Professora, Engenharia Agrônoma. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.

## INTRODUÇÃO

A educação socioambiental tem como finalidade desenvolver o ser humano para convívio em sociedade respeitando a individualidade de cada um, e o meio em que está inserido, seja urbano ou rural. Pois, a preservação da natureza é imprescindível para a sobrevivência e evolução em sociedade.

Oliveira (2002) acredita que a convivência social e a participação da manutenção de um valor cultural e ideológico são fundamentais na apreensão do conhecimento sobre determinado assunto, da aprendizagem e na formação da própria individualidade. Branco (2003) destaca que a área socioeducacional nos tem ensinado que a aprendizagem significa mudanças de comportamento, isto é, compreende é dizer que o sujeito só aprende quando se percebe modificado. Ou seja, a aprendizagem só crítica quando aplicamos nosso cotidiano, enfrentando as diferenças de necessidade e inclusão, quando isso acontece melhoramos em sociedade.

É importante considerar que a educação socioambiental é um dever da sociedade, pois todos tem o direito a uma educação universal que possibilite a comunicação, contemplando a acessibilidade e os direitos civis de todos. Neste contexto, o uso de técnicas de paisagismo como instrumento de abordagem referente à educação socioambiental com as mulheres agricultoras, oportunizou-as a um conhecimento de preservação da natureza, bem como da valorização dos seus espaços de convivência social.

Pois, a partir de uma abordagem interdisciplinar, a educação socioambiental mescla os conhecimentos antropológicos, sociais, políticos, econômicos e educacionais convergindo à sustentabilidade e preservação do meio ambiente, meio este que vivemos como seres integrantes e dependentes. Desta forma, objetivando transmitir e desenvolver a educação socioambiental com mulheres agricultoras, em que as práticas socioeducativas relacionadas às melhorias da paisagem possibilitam a todos uma interação de convívio pacífico que explora a diversidade de conhecimentos e as suas integrações resultando em sujeitos com uma visão holística do mundo, do meio ambiente e de si mesmo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A conscientização do homem desde o seu nascimento de que ele faz parte de um meio em que tem que aprender a manter para sempre poder desfrutar de uma vida mais saudável é crucial para que se possam ter pessoas mais dispostas a conservar o nosso ambiente de convivência. Segundo o Instituto Brasília Ambiental (IBRAM):

entende-se por Educação Socioambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No Artigo 4º da Lei 11.975, de 27 de abril de 1999, refere-se à Política Nacional de Educação Ambiental prevê os princípios básicos da Educação Ambiental: [...], como:

- I – o enfoque humanista, holístico democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo; [...]
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

O Artigo 5º da mesma lei fundamenta os objetivos quanto:

- I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.
- II – a garantia de democratização das informações ambientais;
- III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;



IV – o incentivo à participação individual e coletiva e, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; [...]

VII – fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. [...]

Assim, podemos observar que o maior objetivo da educação socioambiental é o desenvolvimento de uma sociedade responsável - e a sustentabilidade é uma das perspectivas esperadas. Pois, o convívio em sociedade mantém uma relação de independência e de autonomia, entre indivíduos e suas estruturas sociais, e entre a sociedade e o meio ambiente, de maneira, integral e interativa. Contudo, dependemos da natureza para sobreviver e da sociedade para nos desenvolver, ou seja, temos dificuldades em vivermos sozinhos, pois somos seres dependentes e associativos (CORREA, 2009; MENEGAES et al., 2014).

Em que a organização de grupos, como de mulheres agricultoras, em prol da preservação dos valores socioambientais, familiares e da cultura regional, torna-se imprescindível para a permanência de famílias no meio rural. Neste contexto, ao aliar a educação socioambiental às técnicas de paisagismo busca-se melhorar a estética dos ambientes e proporcionar inúmeros benefícios à sociedade, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade de vida dos usuários destes espaços (DIAS, 2003). O ajardinamento de áreas verdes é uma percepção de melhoria no ambiente e na paisagem, que pode influenciar o comportamento individual ou de um grupo (LIRA FILHO et al., 2001).

A valorização dos espaços de convívio social no campo vem proporcionando aos seus usuários e contempladores um ambiente agradável esteticamente. Pois, o paisagismo, além de embelezar os ambientes de convívio, agrega aspectos ideológicos, culturais e arquitetônicos (GEERTZ, 1989; FARIA, 2005). Com benefícios de ordem ecológica (clima e poluição), biológica (saúde física do homem) e psicológica (saúde mental do homem) (MILANO; DALCIN, 2000).

## **METODOLOGIA**

As oficinas temáticas intitulada *Oficina de paisagismo* foram realizadas durante o período de abril a agosto de 2015, nas comunidades rurais dos municípios de Agudo, Dona Francisca e Santa Maria, RS. O desenvolvido das oficinas ocorreu em conjunto com os projetos do Grupo Jardim na Escola, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria. O Grupo Jardim na Escola é composto por professores, alunos e técnicos administrativos da UFSM, que desenvolvem projetos de pesquisa, ensino e extensão com a temática de educação socioambiental, abordando temas relacionados às técnicas de paisagismo e jardinagem. E, em parceria com a EMATER/RS de cada município.

A pesquisa de investigação educacional foi realizada com as mulheres agricultoras participantes das oficinas de paisagismo nas comunidades rurais de Agudo, Dona Francisca e Santa Maria, RS. A execução destas oficinas de paisagismo torna-se importante visto que o estudo e a análise destes ambientes, bem como a aplicação de técnicas corretas de paisagismo permitirão remodelar os espaços, bem como estimular a comunidade do campo na preservação desses espaços de interesse e de convívio.

A coleta de dados ocorreu em cada oficina realizada, com a técnica de grupo focal, durante o período da manhã, concomitante com a exposição teórica. Na concepção de Vaughn et al. (1996), o grupo focal é uma técnica qualitativa que pode ser utilizada sozinha ou com outras técnicas para aprofundar o conhecimento e as necessidades de cada participante ou grupo. O objetivo central do grupo focal foi de identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito à temática abordada incluindo os princípios da educação socioambiental.

A dinâmica das oficinas ocorreu em dois momentos no dia, durante o dia todo, em cada localidade. Primeiramente, no período da manhã, houve a exposição teórica em material audiovisual, sendo abordados assuntos referentes à educação socioambiental por meio de técnicas de paisagismo, reconhecimento e características de espécies de interesse ornamental, usos e distribuição das espécies no paisagismo, suas finalidades no jardim, o uso de vasos, entre outros. Bem como, a coleta de dados por meio do grupo focal.

No segundo momento a oficina foi direcionada para a parte prática, com a exploração e o reconhecimento do espaço em que se elaborou e implantou o jardim, elencando e alocando as plantas a serem utilizadas, respeitando a individualidade e pretensão de cada grupo dentro da sua localidade.

A divulgação da Oficina de Paisagismo se deu via rádio sendo anunciado pela EMATER/RS, em que foram solicitadas as participantes que levassem plantas ornamentais de sua preferência e/ou que tivessem na sua casa. Essas plantas foram utilizadas para a elaboração e implantação do jardim.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participação dos grupos de mulheres agricultoras, em cada localidade, foi semelhante na forma de aceitação da proposta oferecida – a *Oficina de paisagismo*. Observou-se que todas as mulheres participantes buscavam colaborar o máximo, expondo seus entendimentos sobre a temática abordada pela oficina. De forma, a relatar suas vivências em comunidade e como unidas puderam até aqui, manter o grupo e seus espaços de convívio, perpetuando seus valores culturais e ideológicos.

A receptividade em cada localidade foi de maneira distinta, contudo, todas se demonstraram engajadas na melhoria de cada uma como ser humano inserido em sociedade, bem como na preservação do meio ambiente. Esta demonstração ocorreu entre as conversas e exposições dos conteúdos práticos, no período da manhã.

Durante o período da tarde – a parte prática, segundo o relato de uma participante – *professora esta é a melhor parte porque já estamos acostumadas a por a mão na terra e queremos ver tudo isso aqui bonito, já que é a nossa segunda casa*. Observou-se, desta maneira, que o paisagismo vem a agregar valores além de estéticos aos espaços, vem agregar de preservação e cuidado com os mesmos, já que são considerados extensões de suas residências.

Verificou-se também que as mulheres agricultoras, realizaram involuntariamente trocas de plantas entre si, fazendo que se propague, preserve e resgate espécies ornamentais, medicinais e hortícolas na região, muitas delas já não encontradas para a comercialização.

## CONCLUSÃO

É notório que a disposição das mulheres agricultoras nas atividades propostas, além do comprometimento em melhorar os espaços de convívio social. Podemos observar que independente da forma de abordagem da educação socioambiental, neste caso o paisagismo, todas as envolvidas reafirmaram melhorar suas relações em sociedade e com o meio em que estão inseridas.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, S. **Educação Ambiental**: metodologia e prática de ensino. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. 80p.

CORREA, R. M. (Org.) **Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva**. Belo Horizonte: Sociedade Inclusiva, PUC-MG, 2009. 198 p.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2003. 551p.

FARIA, R. T. **Paisagismo**: Harmonia, Ciência e Arte. Londrina: Mecenaz, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 324p.

INSTITUTO BRASÍLIA AMBIENTAL. **Informações/ Educação Ambiental**. Brasília, 2012. Disponível em: <[www.ibram.df.gov.br/informacoes/educacao-ambiental/o-que-e-educacao-ambiental.htm](http://www.ibram.df.gov.br/informacoes/educacao-ambiental/o-que-e-educacao-ambiental.htm)>. Acesso em: 23 out. 2015.

LIRA FILHO, J. A.; PAIVA, H. N.; GONÇALVES, W. **Paisagismo – princípios básicos**. Viçosa: Aprenda Fácil, 2001. 163p.

MENEGAES, J. F.; BACKES, F. A. A. L.; BALDONI, M. B.; ZAGO, A. P.; BERNARDINI, C. Ajudamento de espaços de convivência social através de técnicas de paisagismo com mulheres agricultoras do município de Agudo, RS. In: II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina, 2014, Santa Maria. **Anais...** II Seminário Internacional de Educação do Campo e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014. p.3424-3434.

MILANO, M. S.; DALCIN, E. C. **Arborização de vias públicas**. Rio de Janeiro: Light, 2000. 226p.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002. 167p.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; SINAGUB, J. M. **Focus group interviews in education and psychology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996. 84p.

# O TRAJETO FORMATIVO DO DOCENTE NOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

WARTH<sup>4</sup>, Juliana Spolaor,  
Alegrete, Instituto Federal Farroupilha,  
juliana.warth@iffarroupilha.edu.br

BRANCHER<sup>5</sup>, Vantoir Roberto,  
Reitoria, Instituto Federal Farroupilha,  
vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

**RESUMO:** O presente trabalho visa socializar a proposta de pesquisa que será desenvolvida como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete. Na busca do entendimento de como se constitui o docente que atua nos espaços Educação Profissional, a pesquisa visa analisar como se dá o trajeto formativo dos docentes das áreas técnicas que atuam no espaço institucional de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e as possíveis implicações desses trajetos em seus processos de ensino, com relação a sua formação inicial e continuada. Para que a pesquisa atinja os objetivos propostos, adotar-se-á o método de estudo de campo, com a abordagem metodológica qualitativa. Nesse sentido, será utilizada a técnica de coleta de dados, a partir de entrevistas estruturadas gravadas, que serão imediatamente transcritas, constituídas por questões que combinam perguntas abertas e fechadas. Os colaboradores serão escolhidos de acordo com a sua formação técnica nas áreas da Zootecnia, da Engenharia Agrícola e da Agronomia. A análise dos resultados obtidos com as entrevistas, será feita a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin.

**Palavras-chave:** Trajeto Formativo; Formação de Professores; Educação Profissional.

---

4 Estudante do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete.

5 Professor do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete; orientador da pesquisa.

## INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída a partir Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que aproveitando o potencial da rede já existente, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que está presente em todo o território nacional. Com a criação dos Institutos e a ampliação da Educação Profissional, um novo cenário surge na Educação Brasileira com a oferta de novos cursos, em diferentes níveis e modalidades. Como consequência dessa expansão houve o aumento de servidores técnicos e docentes, com as mais variadas formações para atender este sistema educacional.

Por entender a importância do processo da ação educativa e da formação docente, que acredito na relevância desta temática de estudo, de pesquisar como se dá o trajeto formativo dos docentes das áreas técnicas que atuam no espaço institucional de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e as possíveis implicações desses trajetos em seus processos de ensino?

Com esse trabalho busca-se conhecer os trajetos formativos dos docentes, de como ocorreu suas aprendizagens. Analisando suas escolhas pela docência na Educação Profissional e destacando os possíveis desafios e as necessidades com relação a sua formação e atuação profissional.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em seu Art. 39º a qual define a educação profissional, como sendo integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída a partir Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que aproveitando o potencial da rede já existente, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que está presente em todo o território nacional, no Art. 6º cita as finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (BRASIL, 1996, p. 4).

O que difere os Institutos Federais das outras Instituições de ensino superior é o desenvolvimento da sua ação acadêmica, estes devem garantir o mínimo de cinquenta por cento de suas vagas para atender os cursos de nível médio, vinte por cento para atender aos cursos de licenciatura e trinta por cento para atender os cursos Superiores de Tecnologia e os bacharelados. Segundo Moll, “os Institutos Federais têm dupla responsabilidade, o ensino, a pesquisa e a extensão como universidades e a manutenção do ensino médio de qualidade como é a sua tradição. (2010, p. 171)” e por consequência um enorme compromisso social, formar cidadãos para o mundo do trabalho através de uma educação de qualidade em diferentes níveis e modalidade e com forte inserção no desenvolvimento da pesquisa e extensão. Esta nova visão de ensino requer uma formação inicial articulada entre a teoria e a prática bem como uma constante atualização dos docentes.

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Entende-se a educação como um processo, onde cada educador é sujeito histórico que constrói novas práticas e referenciais teóricos e, portanto, conhecimentos educacionais ao longo do seu trajeto formativo e não de uma maneira estanque durante sua formação inicial. Conhecimentos estes que devem ser construídos pelo professor no dia a dia de sua prática educacional, e do trabalho coletivo. Segundo Imbernóm,

[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem conhecimentos acadêmicos. (2010, p. 30),

Nesse sentido, o trabalho coletivo é essencial para provocarmos uma mudança qualitativa nas relações tanto em nível interno nas instituições como em nível social, fora dos muros da escola, segundo Tardif “[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilidade de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específico ao ofício de professor.” (2011, p. 234).

O professor está em constante formação, ele não é um ser acabado após concluir sua graduação ou mesmo um curso de pós-graduação. Ele se reconstrói no seu dia a dia, na sua prática pedagógica e com a interação entre seus pares e seus alunos. A profissão docente é um renovar-se todos os dias, por isso exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca de novos conhecimentos e articulações entre a teoria e a prática.

Diante desse contexto dos Institutos, se faz necessário que se tenha clareza sobre o papel da educação profissional, por isso que existe um grande desafio de refletir a formação e a atuação dos docentes nestes espaços institucionais, no que diz respeito à responsabilidade social de formar profissionais cada vez mais capacitados para enfrentarem uma sociedade em constante transformação.

## **TRAJETO FORMATIVO**

A escolha pela temática do trajeto formativo se explicita pela convicção que a educação é um processo, e a formação faz parte do próprio processo existencial de cada indivíduo. Como afirma Oliveira, “Nesse sentido, reconhecemos que a formação já iniciou no tempo em que o professor vivia sua experiência como aluno de uma instituição educativa”. (2008, p. 687).

Todos nós possuímos saberes pessoais, valores e crenças adquiridos ao longo das experiências vividas com nossa família, nos espaços escolares e coletivamente em sociedade. Com relação à ação docente, não é diferente,

[...] essas experiências são formativas e, por isso, a formação docente não pode explicar-se a partir de uma só experiência. Assim entendida, a formação docente atravessaria uma série de fases ou caminhos que, se é consecutiva temporalmente, se superpõe nas práticas cotidianas que se desenvolvem no exercício profissional. [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 688).

O sujeito ao reconstruir seu trajeto de vida realiza uma reflexão quando recorda o seu passado e a partir disso toma consciência de si e de suas experiências ao qual possibilita rever pontos de atuação enquanto docente, resgatando experiências e práticas pedagógicas. Sendo assim, o professor ao reviver o seu trajeto formativo, poderá utilizar essa autorreflexão para repensar ações futuras da sua prática docente.

## **FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Ao se falar em trajeto formativo, devemos também falar na formação de docentes para atuarem nos espaços da Educação Básica Profissional e Tecnológica, pois se entende o ensino como processo, mediado pelo docente. Segundo Araújo, o docente que atua na educação profissional deve possuir as seguintes especificidades:

A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador. (2008, p.58).

A formação de docentes para Educação Básica Profissional e Tecnológica apresenta “três direções distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro”. (MOURA, 2008, p.31).

Além das direções apresentadas por Moura ele ainda destaca,

[...] essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim. (2008, p. 31).

Diante disso, constata-se a necessidade de mais pesquisas no campo de atuação dos docentes da educação profissional e tecnológica. Conhecer os seus trajetões formativos destacando os desafios e as necessidades dos docentes com relação a sua formação e atuação profissional.

## **METODOLOGIA**

Para que a pesquisa atinja os objetivos propostos, adotar-se-á a abordagem metodológica qualitativa. De acordo com Richardson (2008, p. 79) o método qualitativo “é a forma mais adequada para entender a natureza de um fenômeno social.”

A pesquisa se caracteriza como estudo de campo, pois segundo Gil,

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, [...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (2010, p. 53).

O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos.

Nesse sentido, será utilizada a técnica de coleta de dados, a partir de entrevistas estruturadas, constituídas por questões que combinam perguntas abertas e fechadas. A coleta dos dados será realizada através de entrevistas gravadas.

O exame dos resultados obtidos com as entrevistas, será feita a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1997), a análise de conteúdo, enquanto método transformar-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se utiliza de procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo a autora, não existe “o pronto-a-vestir”, não se trata de um instrumento, mas sim de “um leque de apetrechos” que irá nos auxiliar na análise das respostas do questionário.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Segundo Moll (2010) as pesquisas nos Institutos Federais, na sua forma atual ainda é muito recente, por isso há o interesse na investigação acerca dos percursos pessoais e profissionais destes docentes da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. A partir do conhecimento do trajeto formativo dos docentes que atuam nos espaços Institucionais da Educação Profissional, uma das possibilidades é a necessidade de oferta de cursos de formação pedagógica. Pois muitos destes docentes têm sua formação inicial nas áreas técnicas e não possuem o referido curso de formação e este pode ser um impeditivo na dificuldade da atividade docente.

## **REFERÊNCIAS**



ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação – vol.17, nº 2 – Maio / ago 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/329/298> Acesso em 20/08/2015, 14:15.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>. Acesso em 28/08/2015, 15:33.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892. de 29 de dezembro de 2008, Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Moll, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). – Brasília: MEC, SETEC, 2008, 20:40.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE Culturas e narrativas: atravessando paisagens e trajetórias formativas. De 27 a 30 de abril de 2008 PUCRS. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gtformaestag1dc7dd2a740c8aaa738ccfd0b6be2588.pdf> . Acesso em 19/08/2015, 18:45

RICHARDSON, Jarry Roberto. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo, Atlas, 2008.



# TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR AO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

SANTOS<sup>6</sup>, Juliani Natalia,  
*campus* Santo Augusto. IF Farroupilha,  
Juliani.santos@ifarroupilha.edu.br

BRANCHER<sup>7</sup>, Vantoir Roberto,  
*campus* Jaguari, IF FARROUPILHA,  
vantoir.brancher@ifarroupilha.edu.br

**RESUMO:** A presente pesquisa visa compreender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação. Nesse sentido pretende mapear diferentes especificidades de formação destes docentes, a partir da análise das representações de docência para este grupo de professores, tendo como problema de pesquisa responder como se dá os trajetos formativos dos professores da educação profissional e tecnológica em um curso de licenciatura. Esse estudo é uma pesquisa qualitativa de caráter explicativo, realizado através de narrativas de formação com entrevistas individualizadas. A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo categorial temática. Embora o trabalho ainda esteja em fase inicial já se consegue observar que os diferentes trajetos formativos dos docentes instituem distintos fazeres docentes específicos e formas singulares de interação com o campus de atuação profissional.

**Palavras-chave:** Trajetos formativos. Saberes docentes. Educação profissional e tecnológica.

---

6 Estudante do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica. UFSM / IF Farroupilha.

7 Professor do IF FARROUPILHA, docente do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa compartilhar a proposta de pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEPT, da Universidade Federal de Santa Maria, com vistas aos trajetos formativos dos professores da educação profissional e tecnológica. Pensar os trajetos formativos dos professores na contemporaneidade é um movimento constante, e a partir deste movimento, perceber as mudanças nas práticas educativas que se fazem necessárias, estes processos servem para renovar e formar novos conceitos e práticas. Quando pensamos em professores do ensino básico, técnico e tecnológico estes momentos de formação vão ao encontro das demandas apresentadas, e das exigências do cargo ao qual estão vinculados.

Nesta perspectiva, Guimarães e Silva (2010), em seu texto sobre as políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI, comentam a respeito do papel que a educação profissional e tecnológica teria na contemporaneidade.

[...] situamos a educação tecnológica como uma potencializadora da construção de uma formação emancipatória da classe trabalhadora. Entendemos que esta modalidade de ensino não pode ser somente direcionada para uma educação pontual, exclusivamente voltada para o mercado de trabalho, mas, sim, que tome o trabalho como princípio educativo, direcionando o ser humano como agente de construção da sua história bem como do coletivo. (2010, p. 247).

Com isso, a Educação Profissional e Tecnológica tem como um de seus objetivos, fazer com que os alunos possam desenvolver-se aprendendo o necessário para que sejam capazes de desempenhar um bom papel na sociedade como profissionais aptos a construir e (re) construir seus fazeres. Para Pimenta (1999), a finalidade da educação tecnológica é transmitir aos alunos conhecimentos necessários, para que ele possa construir a noção de cidadania mundial .

Levando-se em consideração o exposto, e tendo em vista as discussões surgidas no grupo de professores de um curso de Licenciatura em uma instituição de Educação Profissional e Tecnologia, além de inúmeros momentos dentro dos espaços de formação, onde os docentes exaltavam sua preocupação com a formação de seus alunos, que vislumbro o tema desta pesquisa qual seja os Trajetos formativos de docentes da Educação Profissional e Tecnológica a partir dos saberes construídos junto a um curso de Licenciatura em Computação.

Nesse sentido, estabelecer processos reflexivos sobre a constituição da docência em EBPTT vai ao encontro das preconizações de Tardif (2002), que tem demarcado sobre a importância de se ter uma prática reflexiva e inovadora, que seus saberes docentes se dão a partir de experiências profissionais e de outras nuances formativas. Pressuposto que muitos dos professores que participam da presente pesquisa possuem formações em diferentes áreas, muitas delas, voltadas para formação técnica, revelando-se especificidades da formação. Estes atuam em um curso de formação de professores com o intuito de formar sujeitos reflexivos, desse modo, o problema desta pesquisa é saber como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação?

Para tanto, esta investigação é uma tentativa de contribuir na construção de saberes docentes para Educação Profissional e Tecnológica, baseando-se na experiência dos professores que atuam como formadores de professores.

Sendo assim, foi a partir das demandas apresentadas pelos professores e das inquietações da autora do trabalho, que na condição de formadora de um curso de licenciatura surge o desejo pela implementação da investigação que ora se apresenta. Mostrando assim a realidade da escola, dos professores, e dos indivíduos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de se compreender o processo de constituição dos saberes docentes, para entender melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem de alunos de um curso de Licenciatura.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Saberes docentes : ressignificando a docência da contemporaneidade.

Segundo proposta da Unesco para educação no século XXI, as decorrentes mudanças institucionais e pessoais da atualidade fazem com que haja uma exigência crescente por práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, fazendo com que os professores acompanhem o desenvolvimento dos alunos para uma formação cidadã.

Zabalza (2004, p.105) comenta que “É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores”, ficando a par dos processos de evolução da educação, pois renovar-se faz parte da trajetória profissional dos professores, já afirmava Tardif (2002), que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos Tardif (2002, p. 39).

Para tanto, é imprescindível que se conheça os saberes docentes, quais disposições são necessárias e o que demarcam a especificidade de suas ações, levando-se em consideração que o professor se constitui das experiências cotidianas, e dos saberes adquiridos em toda sua formação, como propõe Nóvoa (1992) em sua perspectiva crítico-reflexiva, onde sejam facilitadas dinâmicas de formação autoparticipativas. Segundo, ele.

[...] o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica sua utilização no domínio das ciências e da educação e da formação. (NÓVOA, 1988, p.116).

Nesse sentido Zabalza (2004), comenta que cabe ao professor romper com o ensino tradicional, onde ele tem o papel apenas como um mero transmissor do conhecimento, dando espaço ao professor como facilitador do conhecimento, inovando-se sempre.

é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhores condições em que será realizado o trabalho, etc... (ZABALZA, p.111).

Caberá ao professor então perceber seu aluno e refletir sobre suas práticas de ensino, tornando-as mais acessíveis ao entendimento de todos.

## TRAJETOS FORMATIVOS

A escolha dos trajetos formativos de professores como enfoque principal desta pesquisa, tem como propósito identificar como se constroem os saberes docentes para atuação em um curso de licenciatura, pois entender os trajetos formativos dos professores é também perpassar por suas trajetórias de vida. Como já questiona Tardif (2008) em seu texto sobre formação docente e formação profissional, quais seriam os conhecimentos necessários que um professor deveria ter previamente á docência:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2008, p.11).

Com exposto, percebe-se que o saber do professor não irá se constituir sozinho, ele se transforma a partir do contato social, de suas vivências e de suas vontades. Pimenta (2008) em seu texto sobre a formação de professores enfatiza que ser professor não é só desenvolver habilidade técnicas e sim didáticas, que este deve ensinar para a humanização dos alunos, formando alunos críticos de sua prática docente. Para

tanto o professor é o que vive é as escolhas que são feitas, além de mediar processos deve fazer leituras críticas do mesmo.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2008, p.14).

Sendo assim, as experiências com os trajetos formativos, poderá nortear os saberes destes docentes, para que possamos entender um pouco mais como foram constituídos estes saberes e como estes serão aplicado na EBPT.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa tem natureza qualitativa de caráter explicativo Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Na coleta de dados trabalhou-se com autobiografias e narrativas de formação com professores do curso de licenciatura em computação de um instituto federal. A análise dos dados tem ocorrido por meio de análise de conteúdo categorial temática. Tendo no decorrer do estudo, a possibilidade de reconhecer e compreender os diversos caminhos percorridos pelos professores citados, confirma-se que esse estudo esta inteiramente inserido no contexto das representações humanas. Neste sentido, Bardin (1997) comenta que:

A análise de conteúdos pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição de conteúdo das mensagens[...]A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos a condição de produção e de recepção das mensagens , inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não (BARDIN, 1977, p. 38).

Encontramos em Josso a compreensão necessária a respeito da narrativa como ato formativo, conforme segue:

A escuta das narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adaptados, oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registro. (JOSSO, 2002, p. 29).

Trabalhar com narrativas de formação, nós vai perceber mais claramente o processo de construção dos saberes e fazeres docentes, de onde vem, como são constituídos e quais as interferências que proporcionaram tal saber.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Estando a pesquisa em fase inicial, pouco ainda posso afirmar quantos aos resultados, porém ao observar os trajetos formativos dos participantes se consegue perceber que os diferentes trajetos pessoais e profissionais que irão nortear as narrativas frente aos saberes docentes, estão sendo relevantes para compreender como se constitui o professor da educação profissional e tecnológica.

As pesquisas sobre trajetos formativos são de suma importância, pois elas poderão mostrar quais os caminhos percorridos pelo bom professor até chegar a atuação em determinados espaços, observando também o que leva profissional de diferentes áreas a escolherem pela docência. Desta forma as narrativas de formação, enriquecem a pesquisa com maior conteúdo e recursos.

## **CONCLUSÃO**

Nesse sentido, se percebe que se faz importante compreender os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação, uma vez que são estas especificidades que dialogam a fim de montar o perfil destes profissionais, além de mapear quais os saberes necessários para atuação nestes espaços.

Do mesmo modo, esta investigação irá qualificar espaços de formação a partir da construção de saberes específicos a determinado público-alvo, além de contribuir com os saberes docentes para Educação Profissional e Tecnológica, baseando-se na experiência dos professores que atuam como formadores de professores, frente aos desafios da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Paris: Robert Laffont, 1977.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco.

JOSSO, M.C. **Experiência de Vida e Formação**. Lisboa; Educa 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes docência**. São Paulo: Cortes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# REVISITANDO OS TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE LIBRAS

**CORRÊA<sup>8</sup>, Lucinara Bastiani,**  
*campus Júlio de Castilhos. IFFarroupilha,*  
[lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br](mailto:lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br)

**BRANCHER<sup>9</sup>, Vantoir Roberto,**  
*Câmpus Jaguari, IF FARROUPILHA,*  
[vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br](mailto:vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br)

**RESUMO:** Na busca do entendimento de como se constitui o docente de Libras, a pesquisa visa a investigar como os trajetos formativos de professores de Libras do ensino superior no estado do Rio Grande do Sul constituem-se, e como esses percursos formativos influenciam a práxis pedagógica desses profissionais? O objetivo geral é investigar os trajetos formativos de professores de Libras de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, bem como a influência destes em sua práxis, e com isso, perceber algumas disposições necessárias para a docência de Libras na percepção desses profissionais e analisar as representações de docência deles. Para isso, serão utilizados como procedimentos técnicos na coleta de dados, a realização de entrevistas individuais, do tipo semi-estruturada guiada com os professores e entrevista narrativa. Para a interpretação dos resultados será feita a Análise Textual Discursiva (ATD), sendo uma metodologia de análise de dados qualitativos com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos

**Palavras-chave:** Formação de professores; professor de Libras; trajetos formativos

---

8 Estudante do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica. UFSM / IF Farroupilha.

9 Professor do IF Farroupilha, docente do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e do Curso de Especialização em Gestão Escolar.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa compartilhar a proposta de pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PPGEPT, da Universidade Federal de Santa Maria. As especificidades presentes na formação de professores de Língua Brasileira de Sinais - Libras relacionam-se a uma temática relativamente recente, que se instituiu ao mesmo tempo em que a disciplina é incorporada nos cursos de Licenciatura, a partir do decreto 5626/2005 que regulamenta a lei 10436/2002, a qual em seu Art. 1º promulga que “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Na busca do entendimento de como se constitui o docente de Libras, a pesquisa visa a investigar como os trajetos formativos de professores de Libras do ensino superior no estado do Rio Grande do Sul constituem-se, e como esses percursos formativos influenciam a práxis pedagógica desses profissionais?

O problema de pesquisa surge da inquietação gerada pelo fato de eu ser docente de Libras, reconhecida pelo PROLIBRAS 2006, a primeira avaliação realizada pelo Ministério da Educação – MEC após o decreto 5626/2006, que o instituiu. O fato de minha formação inicial ter sido em Licenciatura em Educação Especial na área da surdez, fez com que eu tivesse conhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ao mesmo tempo em que me formei professora. Porém, professora dos anos iniciais do ensino fundamental e a Libras como forma de comunicação e ensino para o trabalho com pessoas surdas. A partir daí, constituir-me professora de Libras para o ensino superior foi, e está sendo, um grande desafio.

Também, ao pesquisar no Banco de Dissertações e Teses da Capes, sobre a temática “Formação de professores de Libras”, no dia 13/10/2015, após outras pesquisas realizadas anteriormente, me colocou em contato com somente três trabalhos, os quais não são muito específicos: o primeiro, uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, do ano de 2011, dedica-se ao estudo do ensino de Libras para ouvintes; o segundo, uma tese de doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 01/03/2012, refere-se a formação de professores surdos de Libras e o ambiente bilíngüe em sua formação; o terceiro, uma dissertação de mestrado da Universidade Estadual de Londrina, de 01/04/2012, dedica-se ao estudo da Libras na formação de professores.

Dessa forma, o objetivo geral é investigar os trajetos formativos de professores de Libras de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, no intuito de conhecer a trajetória formativa dos professores de Libras que atuam em nestas instituições, bem como a influência destes em sua práxis, e com isso, perceber algumas disposições necessárias para a docência de Libras na percepção desses profissionais e analisar as representações de docência deles.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Vários são os autores que se dedicam à formação de professores, propõem como ela deve transcorrer e quais são os elementos que devem constituir essa formação. Para o presente trabalho, busco subsídio nas colocações de Nóvoa (2009, p.17) em que considera que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, resgatando a atuação dos profissionais da educação para também se tornarem autores dos discursos que regem sua profissão. “Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p.17), remetendo ao entendimento de que a teoria sobre a profissão docente desconectada da prática se torna vazia e vice-versa.

Tardif (2014, p.33) destaca “que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. [...] disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Tendo em vista que a formação de professores de Libras é temática relativamente recente, e que se constitui através de distintos trajetos, faz com que queiramos conhecê-los.

A profissão de docência de Libras surge a partir de uma demanda específica, oriunda da história da educação dos surdos, que tal como a história das pessoas com deficiências, perpassa por períodos de “segregação, com requintes de desumanização e atrocidades” (SKLIAR, 1997 p. 25). Encontram-se relatos



de eliminação e extermínio na Idade Antiga decorrentes da organização política e social da época, por exemplo, em Esparta na Grécia, as pessoas com deficiência eram eliminadas ou abandonadas.

Na Idade Média, por influência dos princípios do Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ter direito à vida, pois são considerados filhos de Deus. Entretanto, a caridade fez com que muitas pessoas fossem acolhidas em espaços protegidos, entretanto, sem nenhuma preocupação com sua educação. (SKLIAR, 1997). De acordo com Stobäus e Mosquera (2003) no final do século XVIII e começo do século XIX surge a educação especial em centros específicos de caráter mais assistencial do que educativo, dando início a segregação institucionalizada, pois os mesmos serviam de internato. No século XX, essa proposta começa a ser mudada dando início à educação escolar com programas direcionados aos alunos com deficiência, também ampliando e diversificando os serviços disponibilizados a eles.

É importante destacar que as mudanças em relação às pessoas com deficiência observadas nas últimas décadas são resultado de um movimento mundial em favor da inclusão dessas pessoas nos mais diversos setores da sociedade, incluindo a escola.

Em relação aos surdos, de acordo com Stobäus e Mosquera (2003), se estabelecem também outros conceitos como o de Comunidade, Cultura e Identidade Surdas, que levam a uma concepção de diferença e não mais de deficiência. Também por esse motivo e através de muitas lutas do Povo Surdo, que atualmente possui legislações específicas no Brasil como a Lei 10436/2002 e o Decreto 5626/2005.

O decreto regulamenta a lei e estabelece ações em todas as áreas de convívio social desde a saúde até a educação. Destaca-se em termos de análise que o capítulo II do referido Decreto refere-se à inclusão da Libras como disciplina curricular, obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa para os demais cursos, de educação superior e profissional.

Além disso, em seu capítulo III, normatiza-se a formação do professor de Libras para o Ensino Superior. Para tal, estabelece a abertura do curso de Licenciatura em Letras/Libras e, como recurso imediato para disponibilização de profissionais para a área, a implementação do PROLIBRAS, programa de certificação, promovido pelo Ministério da Educação, que avalia a proficiência linguística e didática de usuários desta língua, por um período de 10 anos após o sancionamento do mesmo.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, pretendendo investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real. Segundo Minayo (2008, p.24), compreender é o verbo da pesquisa qualitativa, compreender e interpretar a realidade, e destaca:

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada.

A pesquisa está sendo realizada com professores de Libras, que atuam nos cursos de Licenciatura das instituições investigadas

Para alcançar os objetivos da pesquisa estão sendo utilizados como procedimentos técnicos na coleta de dados, a realização de entrevistas individuais, do tipo semi-estruturada guiada com os professores e entrevista narrativa. Minayo (2008) caracteriza como semi-estruturada a entrevista que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Entrevista narrativa com os professores de Libras das Instituições investigadas, buscando que eles revisitem suas memórias e exponham suas crenças e práticas, embasada no entendimento de Josso, a qual destaca que:

[...] o sujeito que constrói sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro do processo de formação. É fazer dele o escultor de sua existência. (2010, p.13).

Dessa forma, o docente ressignifica a docência ao narrar seu percurso.



Para a interpretação dos resultados trabalhou-se com Análise Textual Discursiva (ATD), sendo uma metodologia de análise de dados qualitativos com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, embasada no entendimento de Moraes e Galiazzi (2007, p 7) “insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora a investigação esteja em fase inicial ao observar os trajetos formativos dos investigados se consegue perceber que os diferentes trajetos pessoais e profissionais têm influenciado sobremaneira na constituição dos docentes o que ocasiona diferentes perfis e diferentes constituições identitárias.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista que a “identidade [docente] se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2008, p. 19), trazer à tona os trajetos formativos, os saberes e experiências dos docentes de Libras tem muito a contribuir com a formação desses e dos novos profissionais da área. Além de ser um primeiro passo na tentativa de elencar os saberes (TARDIF) ou dispositivos (NÓVOA) necessários para a consolidação do professor de Libras do ensino superior.

Da mesma forma, reafirma a colocação de Zabalza no sentido de que “a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos” (2004, p. 53), comprovado na construção de suas narrativas e nas ressignificações sobre a docência feitas durante o processo de narrá-las.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5626/2005**. Regulamenta a Lei 10436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o artigo 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 11892/2008**. Institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. EDIPUCRS. 2010

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí. Ed Unijuí, 2007

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Textos de Edson Nascimento Campos [et al] – Saberes da docência. Ed. Cortez, 6º ed. São Paulo, 2008.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação escolar**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STOBÄUS, Claus e MOSQUERA, Juan. **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre; Ed: Artmed, 2004.

# AS IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BASTOS, Marília Salles<sup>10</sup>  
WEISSBACH, Paulo Ricardo Machado <sup>11</sup>

**RESUMO:** Este trabalho surgiu a partir da indagação sobre quais são as influências da gestão escolar com o processo de formação dos professores no espaço escolar, apresentando como objetivos identificar as influências da gestão escolar na formação de professores e discutir o ambiente escolar como um espaço de aprendizagem não só do estudante, mas como também do professor. Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Estudos sobre a gestão escolar trazem que o envolvimento, a participação do professor para/com a gestão escolar, é um meio rico para sua formação. Autores que tratam sobre a formação de professores, trazem a importância do compartilhamento no ambiente de trabalho, ideia esta que ao relacionar-se com a concepção de gestão democrático-participativa, oferece ao corpo docente momentos significativos de trocas, reflexão e ação. Deste modo, a gestão escolar possui um papel indispensável na mediação do diálogo e do compartilhamento entre pares no ambiente de trabalho, contribuindo significativamente para a formação do grupo de professores.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Cultura Escolar; Compartilhamento.

---

10 Pedagoga; acadêmica do Curso de Educação Especial- CE/UFSM; acadêmica do curso de Pós-Graduação Especialização em Gestão Escolar – IFF Campus Júlio de Castilhos; Integrante do Grupo de Pesquisa GPFOPE - UFSM. E-mail: mariliab.18@gmail.com

11 Professor Doutor, docente do IFF – JC do Curso de Especialização em Gestão Escolar. E-mail: paulo.weissbach@iffarroupilha.edu.br

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a importância do envolvimento do professor na gestão escolar, espaço este que oferece ao corpo docente momentos de compartilhamento da prática, pois o compartilhamento no ambiente de trabalho proporciona ao professor aprender com os colegas. O espaço escolar é a fonte da/para a formação do docente. Neste sentido, durante a escrita, traremos autores discorrendo sobre a gestão escolar e a formação de professores no espaço da escola. A partir do questionamento, quais as influências da gestão escolar com o processo de formação dos professores no espaço escolar, apresentamos como objetivos desta escrita identificar as influências da gestão escolar na formação de professores e discutir o ambiente escolar como um espaço de aprendizagem não só do estudante, mas como também do professor.

## METODOLOGIA

Esta escrita origina-se de uma pesquisa bibliográfica, que é realizada com base em materiais já elaborados, permitindo ao investigador o acesso a uma gama de informações e conhecimentos construídos por outros autores (GIL, 2010). Para a busca dos dados, foi realizado um estudo, a partir de leituras e fichamentos, de autores que abordam a temática gestão escolar, assim como autores que pesquisam e escrevem sobre a formação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apreciamos o espaço da escola como um espaço de aprendizados, de descobertas, de produções, construções, questionamentos e pesquisas, elementos estes que de maneira significativa influenciam na formação social dos sujeitos, estudantes, que desse espaço usufruem. Para que este espaço seja expressivo, é preciso que a escola, a gestão escolar, possua uma organização interna e trabalhe coletivamente. Neste sentido,

Na concepção democrático-participativa [...], argumenta-se em favor da necessidade de se combinar a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com ações afetivas para se atingir com êxito os objetivos específicos da escola. Para isso, valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2013, p. 105-106).

Assim, podemos destacar que há uma diversidade de valores, culturas, histórias de vida, vivências e experiências que adentram o ambiente escolar. A partir disso, as práticas escolares se voltam às necessidades originadas pelos movimentos da sociedade. Ao incorporar essa cultura que vem da realidade onde a escola se encontra, a gestão escolar precisa organizar o seu trabalho em prol deste lugar. Com isto, aparece

[...] uma característica das organizações escolares de suma relevância para as práticas de gestão: a *cultura organizacional* [grifo do autor] ou cultura da escola. [...] a cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos característicos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir (LIBÂNEO, 2013, p. 33-34).

Em meio à organização da escola, ao trabalho da gestão, às necessidades e aos objetivos da escola, os professores trabalham para o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes. Mas a atividade do professor não é exclusivamente a de ensinar, mediar conhecimentos, suas ativida-

des na escola, vão além do planejamento, da prática em sala de aula, da avaliação processual e dos pareceres/conceitos e notas. O professor também carece envolver-se nas decisões conjuntas da instituição, compreender a escola como um todo.

É nesta direção, que Libâneo (2013, p. 36–37) discorre a ideia de que a participação ativa na gestão da escola, e conseqüentemente contribuindo com as decisões dos diversos âmbitos – administrativo, organizativo e pedagógico-didático – é uma das funções básicas deste profissional. Conhecer os objetivos e o funcionamento da escola, dominar os conhecimentos da profissão, exercer sua prática com competência, trabalhar em equipe e contribuir com os demais profissionais da escola, Libâneo considera importante para que a participação do professor na gestão seja significativa. No entanto, a partir de toda essa preocupação do professor, da escola para/com o corpo discente, não podemos restringir a escola como espaço de aprendizagem somente dos estudantes, pois

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão. [...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade (LIBÂNEO, 2013, p. 35).

Não só como espaço de trabalho e aprendizagem dos estudantes, a escola também torna-se um lugar de aprendizagem e formação do professor. Essa compreensão de escola nos faz entender que é neste lugar, que o professor desenvolve as competências e os conhecimentos da prática do ensinar, e esse processo acontece simultaneamente de maneira individual e coletiva (LIBÂNEO, 2013, p. 35). Portanto, corroboro com a ideia de que, ao mesmo tempo em que o professor, por meio do seu envolvimento nas discussões da gestão escolar, colabora para o trabalho da escola, a cultura desta organização coopera com o seu aprendizado, com a sua formação. Pois

O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências assim como um modo de agir coletivo. O professor é participante ativo de uma comunidade profissional de aprendizagem, atuando no seu funcionamento, na sua animação e no seu desenvolvimento. Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais (LIBÂNEO, 2013, p. 36).

A participação dos docentes na organização da gestão escolar, proporciona o compartilhamento de ideias, conhecimentos, vivências e experiências, problemas, desafios, angústias e sucessos na prática da docência com os colegas de trabalho. Dessa forma, constrói-se um ambiente de reflexão da prática, de busca, onde os profissionais aprendem um com os outros. Pensando na aprendizagem do professor Vaillant e Marcelo (2012) acreditam que “a aprendizagem adulta não deveria ser entendida como um mero fenômeno isolado, mas basicamente como uma experiência que ocorre em interação com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo está vinculado ativamente” (p. 42-43).

Para que essa aprendizagem, essa formação aconteça significativamente no ambiente de trabalho de maneira interativa, é necessário que a gestão escolar ofereça esse espaço, deixando afastada a intensa preocupação com as reuniões burocráticas, administrativas. A escola precisa de um espaço organizado fisicamente e intelectualmente, para que esses compartilhamentos aconteçam. Sobre essa proposta, Vaillant e Marcelo (2012), trazem o entendimento de que criar condições para os professores enriquecerem suas práticas e conseqüentemente, melhorar a escola, é um desafio. Desta forma, mencionam que a escola, como comunidade de aprendizagem, é o lugar a onde os docentes pesquisam, observam, estudam, ensinam, falam de suas práticas e colaboram com o outro (p. 48).

Como discussão levantada em uma de suas pesquisas relacionadas à formação de professores, Bolzan (2002) discorre que

Quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre as pessoas, diante de determinados problemas, se multiplicam e se incrementam. A negociação explícita para a solução de problemas práticos significativos, a expressão da diversidade de ideias e os conhecimentos prévios das professoras e sua seleção, para comparar e contrastar diferentes opiniões e fontes de informações, põem em marcha um processo coletivo de reflexão. É um processo de abandono de um empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído através de um processo de análise crítica entre diversas e diferentes ideias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva à (trans)formação e ao avanço na construção coletiva (p. 150).

Portanto, entende-se que a gestão escolar não caminha sozinha, ela necessita da participação de todas as pessoas que estão envolvidas no ambiente escolar, inclusive do professor. Para o professor, a participação ativa nesta instância como pertencente do grupo escolar, não somente como um membro que, de longe olha e opina, mas também como um sujeito que pensa/reflete, compartilha, questiona e age, é o meio mais rico para a sua formação.

Nesta direção Freire (1996) colabora com seus estudos dizendo que, sem o corpo discente não há prática docente, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (p. 23). É neste espaço que as práticas acontecem, que os problemas surgem, que as conquistas germinam. Nesse processo coletivo de reflexão e crítica, por meio da busca e do compartilhamento, o professor aprende.

A prática é o reflexo do aprendizado do professor, à qual a gestão escolar está amarrada, assim como o professor também amarra-se na construção da gestão escolar, para realizar a profissão.

## CONCLUSÃO

Com este estudo observamos que o aprendizado do professor inexistente na ausência de seus estudantes, pois são estes sujeitos que geram as inquietações e as buscas do professor. Por isso,

A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes. Nesses termos, esse desenvolvimento, incorporado pelos próprios participantes, reverte em benefícios para a escola e para o processo de ensino-aprendizagem nela desenvolvido (MIZUKAMI, 2010, p. 80).

Ainda, dentro deste espaço, a gestão escolar desenvolve um papel expressivo quando junto aos docentes, dialoga, compartilha, questiona, estuda, pesquisa, reflete e age, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Desse modo, acreditamos que a sala de aula, a escola é o espaço que suscita o professor a buscar, uma vez que é neste espaço que tudo acontece, e é nele que o professor tem o direito à audácia de querer saber mais, de constituir-se professor.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2013

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

# AS PROVOCAÇÕES IMPOSTAS A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DAS DIFERENCIAÇÕES METODOLÓGICAS DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

ROSADO<sup>12</sup>, Vagner,  
Campus Alegrete, Instituto Federal Farroupilha,  
agnerfortes@hotmail.com

SMOLARECK<sup>13</sup>, Rodrigo,  
Campus Alegrete, Instituto Federal Farroupilha,  
rodrigo.smolareck@iffarroupilha.edu.br

**RESUMO:** O trabalho trata dos desafios e possibilidades do coordenador pedagógico no desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo na prática docente no Ensino Médio Politécnico. Teve como objetivo geral realizar uma investigação referente aos desafios da coordenação pedagógica diante das caracterizações metodológicas do Ensino Médio Politécnico, bem como no âmbito da educação continuada dos professores que atuam neste contexto educativo. A pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico e da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas direcionadas as escolas da rede estadual do município de Alegrete, que atendem ao ensino médio, sendo utilizado o método de 50%+1 para a realização, visando a opinião/concepção do trabalho na coordenação pedagógica por parte da coordenador(a). Constatou-se por meio de consulta bibliográfica, que o educar pela pesquisa promove a (re)construção do conhecimento, possibilitando aprendizados significativos que superam a mera reprodução de informações e conteúdos escolares. Já a maioria das coordenadoras revelaram, os contratempos existentes para o desenvolvimento efetivo da proposta da politecnicidade, após algumas reflexões, mediante os desafios do coordenador pedagógico, mostram-se necessários espaços para formação docente, permitindo assim o aprimoramento da prática profissional, integrando com colegas, coordenação e alunos, na elaboração de um trabalho unificado e satisfatório aos educandos.

**Palavras- Chave:** Pesquisa, Metodologia de trabalho. Princípio educativo.

---

12 Vagner Darlane Fortes Rosado Estudante do Curso Especialização em Gestão Escolar, do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete

13 Professor Esp. Rodrigo Dalosto Smolareck, professor Mestrando em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, professor do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete.



## INTRODUÇÃO

De acordo com a realidade presenciada na maioria dos ambientes de trabalho, percebe-se a pertinência de um estudo direcionado à prática profissional dos coordenadores pedagógicos que trabalham com o ensino Médio Politécnico, visando identificar seus anseios e demandas atrelados à pesquisa como método de ensino, na implementação da prática dos professores.

Evidencia-se que, nas escolas da rede estadual, o grande desafio metodológico no Ensino Médio Politécnico perpassa pelas práticas pedagógicas e pela concepção dos alunos onde se busca promover a significação dos conteúdos trabalhados dentro das áreas dos conhecimentos, de modo a consolidar o conhecimento por temas satisfatórios ao estudo. A fim de auxiliar os educandos a tornarem-se seres críticos, participativos e envolvidos pelos conflitos sociais e culturais na constituição do exercício da cidadania. Mediante essas características, o Regimento do Ensino Médio Politécnico (2012), destaca que:

O Ensino Médio Politécnico tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido. A produção do conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem o que dá ao conhecimento um caráter dinâmico. (REGIMENTO POLITÉCNICO, 2012, p.06).

A partir disso, cabe à figura do coordenador pedagógico buscar a ressignificação das estratégias didático-pedagógicas, discutindo os mecanismos que caracterizam a progressão dos alunos, mediante os desdobramentos metodológicos dos processos da aprendizagem, e para isso faz-se necessário a prática da pesquisa como metodologia de ensino no que refere-se ao trabalho dos professores e ainda como princípio pedagógico para a coordenação.

Esse estudo caracteriza-se por ser uma reflexão referente ao papel do coordenador pedagógico, com vistas aos desafios encontrados na elaboração dos projetos que envolvam o grupo de professores e sua efetivação nas turmas do Ensino Médio Politécnico. Esse estudo partiu preliminarmente de vivências em escolas de educação básica, propondo uma breve discussão/análise sobre a prática de atuação do coordenador frente aos desafios surgidos.

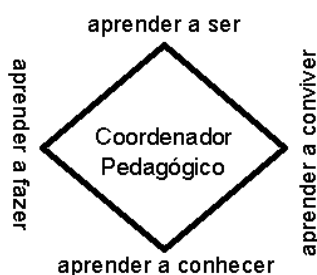
## REFERENCIAL TEÓRICO

### As Políticas Públicas e o Coordenador/Gestor Escolar

O entendimento que fornece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), sobre as políticas educacionais é de fundamental seriedade para a concepção dos movimentos educacionais no Brasil. Mediante os aspectos econômicos, históricos e culturais, levando-se em consideração a contextualização da situação do país, através de uma visão da LDB que transcende as questões educacionais, pontuando os principais marcos pelos quais a educação passou.

No entanto, as mudanças almejadas e expressivas são decorrentes da figura, como se vê, e como se faz a educação em cada sala de aula, atendendo aos objetivos, fundamentados pelos quatro pilares conforme mostra figura abaixo:

**Figura: Os quatro pilares da educação**



Fonte: Educação um tesouro a descobrir.

Destaca-se na figura do coordenador pedagógico, como agente articulador dos quatro pilares entre: professores e equipe gestora/equipe de profissionais (professores, gestores e funcionários) e alunos. Cabe a ele, como parte da gestão, repassar as informações importantes entre os setores pedagógicos e nos setores administrativos.

Um aspecto relevante na prática do Coordenador Pedagógico, ao se tratar do bom desenvolvimento do trabalho, são as relações interpessoais que permeiam o ambiente de trabalho e organizacional.

Entende-se por responsabilidades, como já citado entre suas atribuições, o pleno desenvolvimento significativo do aluno, auxiliando-o na construção e execução de sua consciência e em sua inserção social dentro e fora da escola, tarefa essa muitas vezes entendida como desafio, já que o coordenador/supervisor atende como mediador das relações interpessoais.

É muito importante pôr em prática o relacionamento interpessoal entre os integrantes do ambiente escolar, colaborando para o aprimoramento do trabalho em equipe, promovendo um ambiente cooperativo e harmonioso, aumentando a capacidade funcional e a qualificação do trabalho.

Ainda atrelado aos desafios e responsabilidades do coordenador pedagógico, ressalta-se os relacionamentos interpessoais tais como as seguintes competências: maturidade (pessoal e profissional), adaptação ao ambiente de trabalho, acessibilidade (entre os colegas e os alunos), empatia, sensibilidade, harmonia, criticidade, flexibilidade, polivalência e capacidade criadora.

Candau (1997,) propõe um desafio:

Ampliar a concepção pedagógica, compreendendo-a como um modo de produção cultural implicado na forma como poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores. Ela é definida como uma prática cultural ética e politicamente responsável a serviço da ampliação da democracia. (p. 247)

O ambiente social educacional que vivenciamos sofreu consideráveis mudanças, desde a era da industrialização, fase em que ocorreram grandes mudanças institucionais principalmente no governo, na educação e nas empresas. Porém é notório que o aumento do capital para determinados níveis da sociedade e a desigualdade junto à deterioração da ecologia local, à fragmentação da sociedade, também tiveram um aumento considerável, no desnivelamento sócio educacional.

Seria fácil dizer que não é complicado compreender os enigmas das pessoas que passam por essa nova visão de mundo, tendo em vista o sistema de ensino que “restringe” o caráter reflexivo e pesquisador dos jovens, conduzindo-os por um cenário de respostas limitadas e sem significação junto aos problemas fragmentados. O ser humano é condicionado, desde os primeiros anos escolares a fragmentar sua compreensão e entendimento, envolvendo também a capacidade de visualizar o mundo como um todo.

## **METODOLOGIA**

Por meio de uma abordagem qualitativa de nível descritivo, registrar-se-á a organização do trabalho proposto, e para tal, será organizado um questionário com perguntas abertas, a fim de delinear o posicionamento do gestor/coordenador de ensino.

De acordo com Manzato e Santos (2012 p. 04), a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Procura descobrir com precisão, com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros.

O questionário será destinado aos coordenadores/gestores das escolas da rede urbana e estadual da cidade de Alegrete, os quais nortearão a pesquisa, direcionando e organizando-a através do método da coleta de dados, confeccionado com perguntas abertas, expondo a opinião dos entrevistados.

A escolha pelas escolas estaduais urbanas deu-se pelo método 50% + 1 destacado por Gil (2002, p. 25) como meio de obter dados concretos com mais da metade das fontes entrevistadas, sendo optado esse método devido a problemas como a greve nas escolas, falta de coordenadores pedagógicos e a disponibilidade de tempo para responder aos questionamentos. Optou-se, então, por escolas que atuam com o Ensino Médio Politécnico, da rede urbana do município de Alegrete, visto que não existem escolas na zona rural que trabalham com o Médio Politécnico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Um aspecto relevante na prática do Coordenador Pedagógico, ao se tratar do bom desenvolvimento do trabalho, são as relações interpessoais que permeiam o ambiente de trabalho e organizacional.

Entende-se por responsabilidades e suas atribuições, o pleno desenvolvimento do aluno, auxiliando-o na construção e execução de sua consciência e em sua inserção social dentro e fora da escola, tarefa essa muitas vezes entendida como desafio, já que o coordenador/supervisor atende como mediador das relações interpessoais. Para tal, deve desenvolver em sua prática a inovação e a comunicação. Quando instigados a relatar como ocorre sua práxis no dia a dia, os coordenadores pedagógicos destacam:

Questionamentos Propostos	Coordenador Pedagógico (CP)
01 – Que motivos ou circunstâncias lhe levaram a ser Coordenador (a) Pedagógico (a) do Ensino Médio Politécnico?	CP. A – “convite da direção”.
	CP. B – “necessidade da escola”.
	CP. C – “ajustes na equipe diretiva”.
02 – Quais as características evidenciadas junto ao grupo de professores no sentido da adesão as propostas de educação continuada oportunizada?	CP. A – “possuímos calendário de formação, porém falta o estudo e fundamentação teórica”.
	CP. B – “o grupo participa de formações oferecidas, visando maior compreensão e envolvimento com o E. M. Politécnico”.
	CP. C – “os professores estudam, dialogam e debatem as propostas apresentadas, devido a falta de tempo não ocorrem muitos espaços de formações”.
03 – Conforme sua atuação como Coordenador (a) Pedagógico (a), identifique os principais desafios para se pensar os aspectos metodológicos na politécnica?	CP. A – “o desenvolvimento de hábitos de pesquisa e sua integração aos conteúdos exigidos”.
	CP. B – “a falta de conhecimento da politécnica e da integração de estudos do corpo docente junto à coordenação para o planejamento de ações conjuntas”.
	CP. C – “desenvolver uma proposta de ensino, que o aluno identifique no seu cotidiano o trabalho”.
04 – Como você descreve o processo de dinamização dos conhecimentos (professores-alunos) no sentido de se aderir a pesquisa como princípio educativo?	CP. A – “os professores procuram a integração dos alunos com os temas propostos”.
	CP. B – “como um processo lento, apenas pesquisas bibliográficas na internet, sendo que deveriam realizar pesquisas de campo de interesse da comunidade”.
	CP. C – “os professores encontram dificuldades na interação entre o aluno e pesquisa”.
05 – Como você caracteriza o espaço da Coordenação Pedagógica dentro do contexto do Ensino Médio Politécnico?	CP. A – “espaço de diálogo e assessoramento dentro do possível”.
	CP. B – “ligação, interação e oferecimento de subsídios na busca da superação das dificuldades de aprendizagens”.
	CP. C – “mediação entre professores e alunos”.
	Fonte: dados obtidos pelo autor

Ainda atrelado aos desafios e responsabilidades do coordenador pedagógico, ressalta-se os relacionamentos interpessoais, tais como as seguintes competências: maturidade (pessoal e profissional), adaptação ao ambiente de trabalho, acessibilidade, empatia, sensibilidade, harmonia, criticidade, flexibilidade, polivalência e capacidade criadora, através destas competências, Candau (1997) propõe um desafio:

Ampliar a concepção pedagógica, compreendendo-a como um modo de produção cultural implicado na forma como poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos, valores. Ela é definida como uma prática cultural ética e politicamente responsável a serviço da ampliação da democracia. (. 247)

Em contrapartida, duas coordenadoras pedagógicas (CPB e CPC) apresentaram respostas similares, com aspectos muito aproximados dos princípios educativos da pesquisa, já analisados com Demo (2003) e Veiga (2004).

## CONCLUSÃO

Portanto, após algumas reflexões, mediante os desafios do coordenador pedagógico, mostram-se necessários espaços para formação docente, permitindo assim o aprimoramento da prática profissional, integrando com colegas, coordenação e alunos, na elaboração de um trabalho unificado e satisfatório aos educandos. Ressalta-se o papel do coordenador como articulador de todos os eixos normativos do processo educativo. Visamos auxiliar para possíveis modificações da situação existente, com a contribuição deste estudo, para a reflexão e ação de outras pessoas a respeito da presença da pesquisa no ensino.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (Org.). **Universidade e formação de professores: que rumos tomar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Magistério Construção Cotidiana)

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2002;

MANZATO, A. J.; SANTOS, Adriana B. **A elaboração de questionários na Pesquisa Quantitativa**. Santa Catarina: Verav, 2012.

**REGIMENTO Referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2012.

VEIGA, I. P. A. **As dimensões do processo didático na ação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba, PR., **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p.13-30.

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM REDE

CAMBRAIA<sup>14</sup>, Adão Caron,  
Santo Augusto, IF Farroupilha,  
adao.cambraia@iffarroupilha.edu.br

BENDER<sup>15</sup>, Leticia Eduarda, S  
anto Augusto, IF Farroupilha,  
letiiciabender@gmail.com

WINCK<sup>16</sup>, João Aloísio,  
Santo Augusto, IF Farroupilha,  
joaowincks@gmail.com

**RESUMO:** A formação continuada de professores formadores é uma questão em aberto em instituições de Ensino Superior. Nesta pesquisa, essa questão está relacionada com um curso de Licenciatura em Computação, mais especificamente, com a preocupação em criar um ciclo recursivo de pesquisa-ação, em que ao desenvolver os professores se desenvolve o currículo e vice-versa. Para potencializar esse processo foi criado o DPDLiC (Desenvolvimento Profissional Docente na Licenciatura em Computação), que se trata de um protótipo organizado pelo grupo de professores para realizar: estudos, discussões, planejamentos e memórias do trabalho de integração curricular realizado no componente de Prática do Ensino da Computação (PEC). O objetivo é descrever a criação do habitat digital do DPDLiC e as principais interações que contribuíram para o entendimento e realização de uma integração curricular na PEC. Como resultado desse processo se percebeu o desencadeamento de um maior diálogo e interação entre os professores, proporcionando um planejamento participativo para concretização da PEC. Assim, se sugere a continuidade do DPDLiC para aperfeiçoar a comunicação e interação entre os professores, que é algo em permanente construção.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Licenciatura. Pesquisa-ação.

---

14 Docente do IF Farroupilha Campus Santo Augusto do Curso de Licenciatura em Computação

15 Estudante do Curso de Tecnologia em Alimentos do IF Farroupilha Campus Santo Augusto

16 Estudante do Curso de Licenciatura em Computação do IF Farroupilha Campus Santo Augusto

## INTRODUÇÃO

Para entender como se criou e instituiu um processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) no curso de Licenciatura em Computação (LC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha) câmpus Santo Augusto é que se organizou espaços coletivos com interlocução presencial e a distância<sup>17</sup>. Ou seja, se criou um protótipo denominado de Desenvolvimento Profissional Docente na Licenciatura em Computação (DPDLiC) para promover uma formação de professores formadores através de um ciclo recursivo de pesquisa-ação. De forma que, desenvolvendo os professores se desenvolve o currículo e vice-versa. Analisar as interlocuções realizadas no DPDLiC tem a finalidade de identificar esse processo e trazer a luz saberes docentes que estão implícitos no processo de ensino e aprendizagem.

Os excertos analisados nesse texto foram retirados do *Habitat Digital* da comunidade (WENGER, WHITE, SMITH, 2009) identificados com a sigla “HD” e dos encontros presenciais, identificados como “PRES”. Trata-se de um estudo para entender como esse processo interativo proporciona novas formas de comunicação, compartilhamento de relatos/ideias/argumentos, contribuindo para o desenvolvimento curricular e com a constituição de um professor reflexivo e autônomo.

Com isso, se constituiu um grupo de *pesquisa-ação como ciência educativa crítica* (CARR e KEMMIS, 1988) com vistas a desenvolver estudos, planejamentos, discussões e ações coletivas pertinentes à realização de uma integração curricular, potencializando a interlocução entre os sujeitos para entender o que eles sabem e aprendem nesse processo. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de maior abrangência e está organizado em dois tópicos, o primeiro apresenta a organização do Habitat Digital do DPDLiC. O segundo tópico, são contribuições sobre a concepção dos professores referente ao conceito de integração curricular postadas e/ou discutidas no DPDLiC, que auxiliaram na compreensão das práticas e teorias envolvidas no movimento e desenvolvimento desse processo.

## O HABITAT DIGITAL PARA O DPDLiC

O DPDLiC foi construído de acordo com as discussões e reflexões do grupo. Nos primeiros encontros foram discutidos, planejados e pensados os projetos. Desses encontros, com o incentivo do pesquisador, surgiram as propostas de criação de um *habitat digital* para quem desejasse escrever sobre suas práticas e nos espaços presenciais também se disponibilizou um tempo para socialização de relatos das práticas com o intuito de avançar na concretização das atividades de integração curricular.

Uma das ferramentas utilizadas para criação do Habitat Digital para a comunidade foi o MOODLE<sup>18</sup>, pois a maioria dos professores da LC conhecem e utilizam esse ambiente nas aulas dos cursos da Rede e-Tec Brasil<sup>19</sup>. Além desse ambiente também se considerou o correio eletrônico institucional (utilizado por todos os professores) como uma forma de interação que facilitou a partilha das diferentes concepções sobre a integração curricular. Então, não foi necessário desenvolver atividades de familiarização e/ou treinamento com o ambiente. A proposta não foi forçar o uso da internet, mas proporcionar o compartilhamento de reflexões, opiniões e concepções sobre a integração curricular na prática docente, potencializando uma interação entre os sujeitos.

Para isso, como já exposto no tópico anterior, se promoveu encontros presenciais (terças-feiras), para organizar e acompanhar o andamento das atividades, que posteriormente, passaram para as quar-

17 Para esse estudo utilizamos um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem e Correio eletrônico para potencializar as interações.

18 MOODLE é o acrônimo de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment” - sistema modular de ensino a distância orientado a objetos. Ou ainda, um Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem em trabalho colaborativo (SGA), disponível para download em: <http://www.moodle.org>.

19 “Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios”. Acessado em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br).

tas-feiras (momento destinado para reuniões de professores). Esses encontros são pertinentes para desenvolver um trabalho mais articulado e que proporcione uma maior reflexão sobre a prática. Essa demanda é destacada na fala da Professora 6: “*Eu acho que isso de sentar numa terça-feira é um avanço mas nem todos vão poder estar aqui, ai darei uma outra ideia, memória dos encontros, onde podemos pensar sobre o que já se avançou. A gente vai registrar*”(PRES), e a professora 7 complementa “*podemos criar um fórum*”(PRES). Então, “*se todas as primeiras terças feiras do mês ficar instituído que nós vamos discutir [...], vamos fazer como se fossem grupos de estudos. Bom, hoje foi socializado um texto; no próximo encontro nós vamos discutir esse texto*” (Professora 7, PRES). Ambas as professoras destacam a importância de se proporcionar encontros para estudos e reforçam a importância de manter e ampliar o registro de relatos sobre as práticas docentes. Então, essa dinâmica formativa não foi colocada em movimento pela obrigação de fazê-la, mas pela necessidade de mudanças percebida pelo grupo de professores, que conforme Carr e Kemmis (1988) uma condição básica para que ocorra uma pesquisa-ação é o envolvimento do próprio grupo<sup>20</sup>.

No Habitat Digital se disponibilizou textos estudados nos encontros presenciais, projetos integradores, memória do trabalho desenvolvido nas turmas e fóruns para estudos-discussões. Para que os professores se sentissem à vontade no ambiente, se postou uma mensagem de boas vindas, em que se fez uma exposição dos objetivos do projeto. Se destacou a importância em construir espaços coletivos para promover o desenvolvimento da integração curricular e, por conseguinte, o desenvolvimento de professores. Em outras palavras, se trata de proporcionar um Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que ocorra de “dentro para fora” - para teorizar sobre a complexidade da prática docente e torná-la compartilhável -, como Fiorentini e Crecci (2013) definem o DPD, em que

remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

O DPD vem sendo defendido na área da educação como essencial à constituição dos conhecimentos profissionais, pois desenvolvem análises de práticas, que inter-relacionam formação docente e mudança curricular. Na concepção de Christopher Day (2001, p.16), permite uma permanente atualização pedagógica e científica, contribui para renovar mentalidades. Esse intento ficou expresso na mensagem de recepção dos professores no Habitat Digital, que serviu para destacar o objetivo da criação do DPDLiC:

A formação de professores é complexa. A maioria dos desafios que encontramos em nossa prática não foram e nem poderiam ser abordados ou discutidos em nossa formação inicial, pois geralmente são casos singulares, característicos da cultura, do espaço e da turma de alunos que interagimos e desenvolvemos nossas atividades didático-pedagógicas. O trabalho de integração curricular é um exemplo disso, pois é algo novo, não possuímos modelos de como proceder, precisamos construir a nossa caminhada. Este contexto exige a formação de um professor-pesquisador, o diálogo com o Outro para uma reflexão partilhada, um diálogo com a teoria para não cairmos em um pragmatismo puro (achar que nossa prática está correta e seguir sem reflexão). Esse espaço é um convite para que cada professor tenha a pesquisa como inerente a sua prática docente (postado no HD).

Com essa mensagem esperamos que cada professor se sinta a vontade nesse ambiente e sujeito no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo na construção do componente curricular das Práticas do Ensino da Computação<sup>21</sup> (PEC), compartilhando suas reflexões e assim, enfrentando “os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas” (PERRENOUD, 2002, p.11). Trata-se de um espaço coletivo para permanentes interações, de forma a construir nossa autonomia e superar os desafios que a sociedade contemporânea

---

20 Além de pesquisador faço parte desse grupo de professores, o que demarca ainda mais a dinâmica de pesquisa-ação desencadeada na LC.

21 Resolução CNE/CP n. 02/2002 estabelece a carga horária dos cursos de Licenciatura e define que essa prática deve possuir um total de 400 horas distribuídas ao longo do curso.



nos impõe, sabendo que “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação” (PERRENOUD, 2002, p.13).

O acesso ao habitat digital ocorreu antes do primeiro encontro presencial e teve como finalidade proporcionar um reconhecimento do ambiente e da proposta de estudos, bem como disponibilizar esse espaço para relatar sobre as atividades desenvolvidas nas PEC. Também, para se escolher textos e definir os grupos para discutir, compartilhar e apresentar reflexões. Então, se disponibilizou na biblioteca do habitat digital textos referentes a cada encontro e também complementares para que pudessemos acessar em qualquer momento e de qualquer local. O intuito de selecionar e disponibilizar esses materiais foi promover novas discussões sobre a integração curricular, que é desenvolvida na Licenciatura em Computação através da PEC.

No primeiro encontro presencial, conforme Figura 1, foi apresentada uma proposta de estudos para apreciação. Assim, nos organizamos em grupos e escolhemos um texto para apresentar<sup>22</sup>. No habitat digital se disponibilizou um espaço para compartilhar experiências e discussões sobre a PEC. Também foi possível acessar a agenda do dia, um fórum para escrever sobre nossas concepções de integração curricular e a proposta de elaboração de um artigo para compor um livro sobre experiências de integração curricular na LC (entendemos a escrita como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional docente).

No processo de escrita do artigo, com relato do trabalho desenvolvido, também se caracterizou como momento formativo no DPDLiC, pois nos possibilitou novas leituras, escritas, reflexões e compartilhamento das produções. Para tal, se propôs esse desafio para cada professor ou grupo de professores. Esse convite foi ampliado para professores de outros cursos de LC do Brasil. Mas, conforme *e-mail* de um dos convidados: “*as coisas complicaram-se e o mais cedo que eu consigo terminar é no dia 10 de junho, que é feriado e que, depois do fim de semana, me dará um dia inteiro sem telefones e sem reuniões todas para ontem*”. Em um e-mail posterior o professor desiste de escrever o capítulo, com a justificativa da falta de tempo. O que nos leva a entender, de acordo com Barroso (2013), que se vive em uma autonomia “meramente instrumental” em detrimento de uma “autonomia substantiva” (domínio da organização e do currículo) que permita aos professores serem autores e os alunos e comunidade participarem da construção de uma instituição pautada em seus interesses e necessidades. Isso ocorre muito pela sobrecarga de trabalho docente, como se transpareceu no excerto anterior. Se percebeu que a definição do prazo para o encerramento do texto não provocou um “parar” para pensar. Então, para desencadear um processo reflexivo pela escrita, o professor precisa estar comprometido com seu texto, envolvido com o problema de uma forma que não exista outra coisa mais importante para realizar. Com isso, se encontra tempo para esse exercício reflexivo. Por isso, o livro recebeu contribuições de outros cursos de LC e é composto por quatro artigos de sete convites realizados, demonstrando como o processo de escrita para que ocorra um desenvolvimento profissional docente se torna algo quase inviável pelo volume de afazeres e tarefas diárias que os professores precisam desenvolver em suas instituições.

No grupo de professores da LC do IF Farroupilha que participaram do DPDLiC, foi disponibilizado um espaço para que postassem a ideia inicial do artigo, conforme Figura 1. No entanto, as ideias eram discutidas na sala dos professores em momentos de intervalo ou em conversas na sala do café. Algumas propostas de artigo foram compartilhadas por correio eletrônico, o que foram analisadas e respondidas na tentativa de aperfeiçoá-las. Participaram sete professores da LC do IF Farroupilha – Câmpus Santo Augusto, dois do Curso de Tecnologia em Agronegócios e dois estudantes da LC e a bolsista de Iniciação Científica, vinculada a essa pesquisa. Os textos foram escritos coletivamente, totalizando sete artigos.

---

<sup>22</sup> Os textos estão listados na Figura 2. A análise das discussões realizadas nesses encontros não é intenção nesse texto.



**Figura 1: Agenda do primeiro encontro presencial, fonte Habitat Digital (HD)**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS EM QUESTÃO  
Trata-se de uma pesquisa-ação que estudará as PPIs no âmbito da Licenciatura em Computação

Agenda:

- 1) Acesso ao ambiente Virtual:  
[eadiffarroupilha.edu.br/sa](http://eadiffarroupilha.edu.br/sa)
- 2) Apresentação da proposta de formação e produção de artigo
- 3) Organização dos grupos de apresentação e produção do artigo
- 4) Relato de experiência: Primeiros passos do trabalho com as PPIs no semestre
- 5) Fórum

[W](#) Projeto de pesquisa  
[W](#) Integração Curricular, Formação e Prática Docente num Curso de Licenciatura em Computação  
[W](#) O que você entende por Prática Pedagógica Integrada? No seu entender qual a importância das PPIs na Licenciatura em Computação?

Encaminhamentos do encontro presencial 13/08:

- 1) Participação com a concepção inicial sobre as Práticas Pedagógicas Integradas (Moodle);
- 2) Trazer para encontro do dia 10/09 proposta de artigo;
- 3) Apresentações:

Grupo 1 LOPES, A. C. MACEDO, E. Currículo; A atualidade do pensamento da integração curricular. In: Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. (Marcia Fink; Mariléia; Paola) 10/09 - 15:30

Grupo 2 FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. (Cleiton, Renira, Paola, Eduardo) 01/10 - 15:30

Grupo 3 Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. Marise Ramos. (Clarínês, Marcia S., Vinicius)(22/10) - 15:00

Grupo 4 As relações sociais na escola e a produção de existência do professor. Vera Corrêa. (Juliani, Marcia R. , Gislaine, Leonardo) (22/10) - 15:00

[W](#) PROPOSTA INICIAL DE ARTIGO PARA COMPOR LIVRO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS  
[W](#) NORMAS PARA ESCREVER O ARTIGO

Também, se disponibilizou um texto, intitulado “Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo de ensino-aprendizagem”, de autoria de Maria Amélia de Santoro Franco. Além deste texto, se discutiu a proposta de pesquisa e formação do grupo de pesquisa-ação através de um texto que seria apresentado no XXXIV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação<sup>23</sup>, intitulado: “A formação continuada de professores num curso de Licenciatura em Computação: a integração curricular no desenvolvimento profissional” na tentativa de envolver, cada vez mais, os professores nas discussões sobre a temática. Nesse texto, foi socializado a ideia de criar o DPDLiC para realizar estudos e discussões de forma permanente na licenciatura. Esse material foi disponibilizado para os professores com o intuito de esclarecer a proposta de realizar uma pesquisa-ação para um desenvolvimento profissional docente.

Em resposta ao texto, o professor 4, salientou que “o uso das comunidades virtuais viriam como uma ferramenta integradora e de construção coletiva do conhecimento, auxiliando no desenvolvimento de trabalhos conjuntos entre as disciplinas[...]” (HD) e o professor 7, afirmou que “é uma iniciativa para melhorarmos as nossas PPIs [sigla utilizada no PPC 2013 para as Práticas do Ensino da Computação]. Elas precisam ser documentadas” (HD). Em ambas as afirmações, o professor reforça a importância desse processo interativo e levanta questões importantes para a criação e o desenvolvimento do DPDLiC: a participação e o compartilhamento de reflexões através do relato e documentação das atividades planejadas e desenvolvidas.

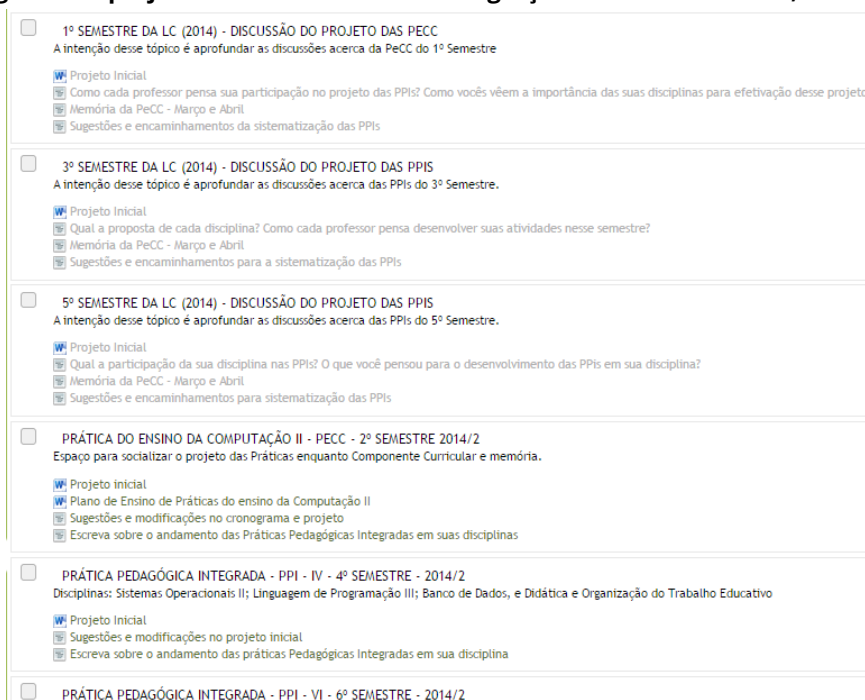
Além disso, se destaca a importância em superar a fragmentação, que é discutida no texto citado anteriormente, sobre a cisão entre disciplinas do Núcleo Básico, Pedagógico e Específico da Computação, que conforme o professor 4 precisamos ampliar as discussões para “linkar, interagir um pouco mais as disciplinas da Pedagogia com a Informática, associando o uso das tecnologias educacionais em rede nos estudos propostos” (HD). Ao mesmo tempo que o professor percebe essa dificuldade de ligação entre as disciplinas técnicas e pedagógicas sugere uma ampliação do “uso das tecnologias educacionais em

<sup>23</sup> Posterior a apresentação do texto no evento e os diálogos estabelecidos, um professor me abordou questionou: Trabalho em uma instituição que a maioria dos professores estão sobrecarregados com aulas. Todo mundo sempre está ocupado fazendo alguma coisa. Nesse caso, é possível desenvolver essa proposta? Em que momento?” Respondi que se trata de uma exigência que precisamos fazer para que seja reservado tempo para esses estudos em nossas instituições. Caso contrário, deixamos de lado nossa principal ferramenta de trabalho, a reflexão fundamentada.

rede nos estudos propostos”, deixando claro que precisamos incorporar esses recursos tecnológicos na formação docente e ampliar esse trabalho para nossa prática docente. Com esse intuito que se criou o DPDLiC24 que é visualizado na Figura 1.

Nesse ambiente, diversos Fóruns foram propostos com a intenção de promover uma maior interação. Assim, questões desde “O que entende por Prática Pedagógica Integrada?”, “A relação da formação com o mundo do trabalho”, fóruns para que se disponibilize concepções sobre integração curricular, para sugerir modificações e para realização de relatos sobre essa prática, uma espécie de memória descritiva das atividades e dificuldades encontradas em sala de aula, conforme se visualiza na figura 2.

**Figura 2: O projeto e os relatos sobre a integração curricular nas PEC, fonte HD**



Com intenção de promover uma maior integração curricular que o DPDLiC foi criado. Nesse espaço ocorre uma interação pela linguagem escrita e oral, permitindo uma análise e reflexão das ações e discussões, gerando novas compreensões sobre o processo de integração curricular desencadeado nessas práticas, como veremos no próximo tópico.

## AS INTERAÇÕES PARA RECONSTRUÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NAS PEC

A proposta de pensar a integração curricular no coletivo está presente no curso de LC. Entender sua dinâmica de organização, superar as dificuldades, construir novas possibilidades na incerteza são desafios para qualquer professor. Neste tópico, se busca construir uma reflexão sobre algumas concepções e os posicionamentos em relação a essa prática. Trata-se de uma reflexão sobre a ação, a partir de alguns relatos e declarações pontuais realizadas em reuniões e dos textos postados em Fóruns no Habitat Digital do DPDLiC.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve uma integração curricular, se percebeu a importância em realizar estudos de forma contínua, pois precisamos compreender melhor essa dinâmica, conforme relato: “para mim não está claro, mas penso que seria um momento em que alguns professores de disciplinas e/ou áreas diferentes reúnem-se para propor atividades para os estudantes trabalhar e utilizar os conhecimentos de várias áreas de forma ‘macro’ “ (Professor 3, HD). Demonstrando uma concepção de integração curricular ligada a ideia de interdisciplinaridade, ou um desejo de realizar uma interdisciplinaridade,

24 Importante ressaltar, mais uma vez, que o DPDLiC não se trata apenas do Habitat Digital e sim contempla toda a proposta de estudos e os encontros presenciais.

pois percebe-se, neste excerto, a necessidade de superar a ideia do trabalho interdisciplinar como uma soma de disciplinas que reúnem-se para desenvolver atividades para os alunos.

Já o professor 6, afirma: “não consigo perceber a diferença entre essas práticas e os estágios, parece que realizamos duas coisas iguais em paralelo” (PRES), o que é compreensível, pois em ambas as situações se percebe uma tentativa de aproximação reflexiva com a prática, deixando que se crie interpretações de que são atividades que se justapõem. Mas, pelo contrário são trabalhos que se complementam, de um lado possibilitando um trabalho reflexivo de aproximação com a escola desde o primeiro semestre e de outro um trabalho de aproximação com a sala de aula para iniciar o exercício da docência, geralmente nos quatro últimos semestres<sup>25</sup>. Destes últimos excertos analisados se percebe a necessidade de novos estudos e aprofundamentos práticos e teóricos para entendermos esse processo e concretizar as PEC.

Já o professor 4 após explicar sobre a dificuldade em estabelecer uma ligação entre as disciplinas Pedagógicas e da Computação, reforça que um “*fator importante a ser trabalhado é associar atividades como as PPIs entre as disciplinas [...], seja na elaboração de pesquisas, trabalhos, artigos [...] é um desafio, mas, seria algo importante para a construção do conhecimento de forma coletiva*” (HD). Transparecendo nesse excerto, a compreensão do caráter interdisciplinar também presente na PEC. Ou seja, mesmo ao ser organizada por professores de um único Núcleo, a responsabilidade em promover uma interdisciplinaridade permanece. Como a maioria de corpo docente da LC é proveniente da Computação e da Pedagogia, exige uma maior interlocução entre esses sujeitos para efetivar um trabalho integrado como exigem os documentos legais do curso, pois as indicações para realizar esta integração, presente nesses documentos, não garante essa efetivação. Algo importante para a LC, que não pode ser deixado de lado, pois se entende que uma das formas de proporcionar uma maior aproximação da Cultura Informática ao espaço escolar seja com um trabalho interdisciplinar que pode ser proporcionado pela PEC, o que requer um permanente diálogo entre os professores do curso, licenciandos e professores e alunos da Educação Básica para viabilizar essa prática.

Assim, conforme postagem no Habitat Digital, a PEC “são espaços formativos que possibilitam que os estudantes possam, pela mediação de algum sujeito, integrar os conteúdos estudados no curso entre eles e, também, relacioná-los com o cotidiano” (Professor 2). Nesse excerto, se percebe que o papel da mediação docente é fundamental, pois, trata-se da possibilidade de ativação das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vigostki (2003), a ZDP está situada entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)<sup>26</sup> e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP)<sup>27</sup>. Na ZDP se soluciona determinados problemas com a ajuda dos outros, pois se compartilha novas ideias, conceitos e reflexões. A ZDP permite explorar as funções que ainda não foram desenvolvidas, mas que estão em estado de germinação. Portanto, a mediação impulsiona a aprendizagem, pois, a “zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VIGOSTKI, 2003, p.113). Com isso, vai se construindo pequenos “andaimes”, que, progressivamente é compartilhado entre os sujeitos, estabelece-se uma rede interativa de aprendizagem.

Nesse contexto, é que se desenvolve atividades com projetos, que é uma proposta inspirada nos projetos de trabalho (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998). Conforme esses autores, a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a:

- 1) O tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 61)

---

25 No livro intitulado “Estágio Curricular Obrigatório e Prática como Componente Curricular: que prática é essa?” de Vera Rejane Coelho e Marilane Maria Wolf Paim e no artigo intitulado “A prática como componente curricular na formação de professores” de Júlio Emilio Diniz-Pereira, encontramos uma reflexão acerca dos distanciamentos e aproximações entre essas práticas.

26 Refere-se aquilo que as pessoas conseguem fazer por si mesmas. (VIGOSTKI, 2003)

27 Refere-se ao ponto em que podemos alcançar em matéria de aprendizagem com a ajuda dos outros. (VIGOSTKI, 2003)

Na maioria dos semestres se valoriza uma interlocução dos futuros docentes com experiências relacionadas ao espaço da escola. Assim, se faz contatos com professores que já atuam na área para aplicação de entrevistas aliadas a estudos teóricos e, semestralmente, através do Seminário Integrador (SI) se proporciona que as reflexões sejam compartilhadas com colegas e professores do curso, transformando em aprendizagens as interações sociais, pois conforme Vigostki, o indivíduo somente aprende imerso no caldo da cultura.

Geralmente, se segue algumas etapas para o desenvolvimento do projeto: a) apresentação da proposta de estudos aos alunos (temáticas); b) formulação do problema de pesquisa por grupos de alunos, auxiliados pelos professores; c) identificação e seleção de materiais de pesquisa – visitas a escolas, bibliotecas; d) estudo e análise dos materiais coletados; e) sistematização dos trabalhos através de um artigo ou resumo; f) apresentação do artigo no SI. Embora, não exista um documento que prevê essa organização, essa tem sido nossa principal forma de organização dessas atividades.

Conforme reunião para organização dos projetos, o professor 1 destaca que: *“Assim, sempre no início do semestre vamos pensar as PEC. Trata-se de 50 horas por semestre. Então, a gente vai sentar aqui e vai perguntar: que disciplinas podem se envolver nas PEC? Entendem, isso que a gente vai fazer. Esse grupo vai se articular e geralmente vai ser um da área técnica e um da área específica [para orientar cada turma]. Pode ter todos os professores do semestre. Pode ter dois no mínimo, entende professora ? NO PPC anterior, nós tínhamos definido como as disciplinas de ‘Tecnologias Educacionais na Educação’ e ‘História da Educação’.* Como a gente retirou a disciplina de Tecnologias Educacionais do PPC e a gente estava iniciando o semestre, ficou ‘Introdução a Informática’ que se aproximava mais. Essas duas. Nada impede que o próximo semestre na hora de pensar o projeto a gente pense envolvendo todas áreas. Depende do **projeto** que a gente vai pensar”. Então, em cada semestre se propõe novas articulações, se mantem o fio condutor, que é a temática de cada semestre, mas as articulações entre as disciplinas são modificadas (podendo ser as mesmas disciplinas ou outras que planejam e desenvolvem o projeto). Ainda, como se trata de uma nova turma de alunos com características diferentes, a elaboração do conhecimento é singular, pois cada grupo elabora uma pesquisa que permeia a temática definida para o semestre e que é, posteriormente, socializada no grande grupo.

como nos sonhos, a oralização da escrita lhe dá sentido, os muitos sentidos que muitas possíveis leituras irão desvendar, ou melhor configurar, pois só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar. A escrita se configura como rebus, isto é, como passagem da materialidade da letra para a significância que lhe confere a oralidade (MARRQUES, 2001, p.38).

O DPDLiC foi criado para potencializar a escrita seguida de discussões orais e reflexão dos professores envolvidos com a LC. Nesse espaço ocorre uma interação pela linguagem escrita e oral, permitindo uma análise e reflexão das discussões, gerando novos entendimentos das práticas, pois, de acordo com Vigostki (2003), o desenvolvimento do ser humano ocorre nas relações sociais que os indivíduos estabelecem com o meio em que vivem e esse meio oferece um conjunto de sentidos e significados que são internalizados<sup>28</sup> pelos professores. Com esse espaço em rede, foi possível identificar esse entrelaçamento de linguagens (oral e escrita) e suas contribuições para a formação continuada. Para o autor, a interação social é o veículo fundamental para a internalização do conhecimento social, histórico e culturalmente construído. Assim, cada professor dá um sentido próprio para um conjunto de signos que o meio social lhe oferece, ou seja, se apropria dos mesmos.

## CONCLUSÃO

O processo de interação em rede no DPDLiC através da escrita e da oralidade proporcionou uma sistematização e criou uma dinâmica que potencializou os diferentes significados sobre a integração curricular, de forma a propiciar um trabalho coletivo. Nesse texto, observou-se que a internalização é alavancada pelo entrelaçamento da oralidade e escrita coletiva, que ora se escreve para organizar o

<sup>28</sup> “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOSTKI, 2003, p. 74).

pensamento, ora pela oralidade se comunica esse texto, criando novos sentidos e significados. Nesse processo dialógico se desencadeou um desenvolvimento do currículo, um trabalho mais significativo de integração curricular, principalmente por causa da disponibilidade docente em estudar, pensar e discutir novas alternativas, o que proporcionou um desenvolvimento profissional docente. Ou seja, ao desenvolver o currículo se desenvolveu os professores e ao desenvolver os professores se desenvolveu o currículo, uma espécie de efeito “bola de neve”.

A preocupação deste texto foi descrever e analisar um primeiro ciclo da pesquisa-ação, a criação do DPDLiC, um esforço para promover um coletivo que compartilha suas preocupações, discussões, descobertas e criações. Esse ciclo perpassou pelo planejamento, intervenção, observação e reflexão sobre o DPDLiC. Tratou-se da criação de uma base para permanentes interações entre os professores da LC. Com o DPDLiC estruturado se espera a continuidade desse processo. Esse é um espaço que precisa se exigido pelos professores, pois somos profissionais da reflexão, profissionais da escrita, seres inacabados em permanente desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Autonomia das escolas públicas: escolher ou participar? **JL (Jornal de Letras)**, Out. 2013, acessado no endereço: <http://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com.br/2013/10/autonomia-das-escolas-publicas-escolher.html>, dia 14/08/2015, as 11:37.

BRASIL. Ministério da Educação. (2014) **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Instituto Federal Farroupilha, Campus de Santo Augusto, 2014. Disponível em: <http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/>. Acessado em 29/03/2014.

CAMBRAIA, A.C.; BENVENUTTI, L.; MORAES, M. G. **O Projeto Integrador num Curso de Licenciatura: a reconstrução de saberes através do movimento dialógico**. In: ...no prelo, 2015.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. V.5, n.8, Jan-Jun, 2013.

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

HERNÁNDEZ, F. VENTURA, M. (1998) **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Traduzido por: Jussara Haubert Rodrigues. 5. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. Ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Traduzido por: Cláudia Schilling. Porto Alegre, 2002.

WENGER, Etienne; WHITE, Nancy; SMITH, John D. Digital Habitats: stewarding technology for communities. Portland: Published by CPsquare, 2009.

WENGER, Etienne. **Comunidades de Prática: aprendizaje, significado e identidade**. 2.<sup>a</sup> impresión, Madrid, España, 2011.

VIGOSTKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Traduzido por: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

PRONOBÍ, Marli Goulart,  
Julio de Castilhos, IFF,  
marlipronobi@gmail.com

DIAS, Diliane Lopes,  
Julio de Castilhos, IFF,  
dilianedias1982@gmail.com

WEISSBACH, Paulo Ricardo Machado,  
Julio de Castilho IFF,  
paulo.weissbach@iffarroupilha.edu.br

**RESUMO:** Devido a mudanças educacionais o termo administração escolar, foi substituído por gestão escolar. Esta mudança teve por objetivo abranger um número maior de pessoas da comunidade escolar. Sendo assim utilizou-se de novos segmentos baseando-se em teorias atualizadas. No termo administração tinha-se o diretor como principal coadjuvante do contexto escolar, porém este modelo ficou defasado, pois com as mudanças sociais precisou-se melhorar a forma administrativa, onde todos devem ter um papel mais atuante. Sendo a escola um meio de transformar a sociedade a mesma deve ser um ambiente saudável, onde todos possam participar e trocar os conhecimentos essenciais, para uma formação mais humana e social. Dessa forma a gestão democrática tem o papel de transformação das estruturas educacionais, buscando novos paradigmas da educação tendo como principal fundamentação os novos teóricos que estão baseados nos pressupostos democráticos.

**Palavras-Chave:** Educação. Democrática. Gestão.



## INTRODUÇÃO

Atualmente o processo de Gestão Escolar na educação está buscando, inovações, aperfeiçoamentos e formas de atender a demanda educativa que o meio social nos exige. No entanto foi necessário trocar a nomenclatura e a forma de administrar os espaços educativos, sendo que anteriormente a responsabilidade era centralizada no diretor de escola, mas hoje isto já não é possível, pois sabemos que o processo educativo é amplo, onde todas as partes envolvidas têm o direito de opinar e dar a sua contribuição, por isso que o termo gestão foi criado com objetivo de atender a demanda das escolas. Como vivemos num país democrático, todos tem direito de expressar suas idéias, dessa forma acreditamos que a gestão democrática é a melhor forma de administrar as nossas escolas.

Dessa reflexão, pode-se dizer que a gestão democrática é um processo que procura garantir uma administração direcionada para a maioria da população, sendo que a participação é uma das formas mais viável de expressão do ser humano a fim de exercer o exercício da cidadania.

## METODOLOGIA

Este estudo foi baseado em uma pesquisa teórica, com materiais já elaborados, utilizando-se basicamente da análise de livros referente ao tema gestão escolar. Esta pesquisa segundo Demo (2008, p. 23) “é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência.” Desta forma proporcionando uma maior familiaridade e um melhor embasamento teórico com a temática referente ao estudo e, assim permitindo uma focalização controlada sobre o assunto.

Foram pesquisados e utilizados os seguintes livros neste trabalho: Introdução à metodologia da ciência autoria de Pedro Demo; Desafios Modernos da Educação, autoria de Pedro; Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento autoria de Jean Valerien; Administração escolar: introdução crítica autoria de Vitor Henrique Paro; Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos autoria de Dalila Andrade Oliveira; Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos autoria de Naura Syria Carapeto Ferreira e Marcia Angela da S. Aguiar.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Atualmente a educação passa por um processo de mudanças e, para acompanhar essa evolução sentiu-se a necessidade de trocar a nomenclatura e conceitos de administração escolar, para gestão escolar. É necessário, pois analisar que no modelo de administração escolar as ações são centradas no diretor. Por acreditar que este modelo já não serve para atender as novas demandas, precisou-se encontrar uma maneira capaz de atender esta diferente realidade, sendo esta a gestão escolar democrática. Vale ressaltar que este processo é dividido entre todas as partes envolvidas no contexto, dessa forma, “o processo democrático vive da ação coletiva. O diretor integra e utiliza no seu trabalho as idéias e as contribuições dos professores.” (VALERIEN, 2009, p. 82).

Em função disso acredita-se que onde ocorre a troca de pensamento pode facilitar mais o andamento do trabalho, segundo Valerien, (2009, p. 96) “esta forma de organização do trabalho em equipe constitui muitas vezes o meio mais eficaz de atingir os objetivos visados.”

A gestão escolar deve ser entendida como ação que, apesar de ser liderada pelo diretor da escola resulta a unidade no estabelecimento de ensino para promover o objetivo maior da escola que é o aprendizado, numa perspectiva voltada para a construção de um processo que concretize e alcance os seus objetivos educativos. Entretanto estas decisões devem ter um amplo envolvimento de toda a comunidade escolar. Sendo assim, “A responsabilidade do diretor muda, assim, de natureza: ele já não precisa exercer um controle rígido, mas apenas cuidar da eficácia do processo do trabalho coletivo que desenvolveu.” (VALERIEN, 2009, p. 149).

Portanto sabemos que a escola é capaz de transformar a sociedade para um melhor aproveitamento sendo assim, “uma escola deve ser capaz de perceber as adaptações e as melhorias que são necessárias e realizáveis; ela deve ter a capacidade interna de mudar e progredir.” (VALERIEN, 2009, p.149).



Dessa perspectiva a educação é de extrema relevância para o desenvolvimento do ser humano e para o bom êxito deste processo, a parte prática e a teórica devem caminhar juntas. Portanto para que possamos ter um melhor entendimento a respeito do assunto Demo (2011, p. 258, 259) nos afirma:

Será mais completa a proposta que levar em conta todos os atores/ componentes do processo, tais como:

- a. Qualidade da oferta e aproveitamentos dos alunos;
- b. Relação escola/ comunidade;
- c. Gestão participante;
- d. Competência técnica e pedagógica dos professores;
- e. Competência administrativa e financeira;
- f. Apoios didáticos e assistenciais;
- g. Inovações didáticas voltadas ao saber pensar e ao aprender a aprender, inclusive biblioteca, instrumentação eletrônica, práticas curriculares etc.

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que para se conseguir resultados satisfatórios na gestão democrática, uma série de itens tem que ser observados e colocados em prática, sendo que o professor é parte fundamental, onde “num processo pedagógico autêntico, o educador não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem”. (PARO, 2010, p. 213).

Vale ressaltar que o educando é o principal indivíduo participante deste processo, onde seu objetivo é buscar através do ensino a aprendizagem sua formação em todos os sentidos. Desta forma uma gestão escolar baseada em pressupostos democráticos precisa em primeiro lugar conhecer a realidade do contexto social da comunidade educacional. Sendo assim, de acordo com Paro (2010, p. 235), “(...) uma gestão de escolas estruturadas em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos”.

No entanto uma gestão voltada para o desenvolvimento da sociedade, tem como objetivos, atender a demanda de todos os seguimentos sem distinção, dessa perspectiva Oliveira (2008, p.96) nos afirma que: “é possível inferir que a importância atribuída à gestão da educação no atual momento fundamenta-se numa tentativa de reestruturação do sistema de ensino influenciando nos seus objetivos, funções, atribuições, competências e acesso.”

Assim entende-se que a gestão educacional nos dias de hoje precisa atender a demanda da educação, objetivando uma organização adequada com a realidade onde, “o desafio posto aos sujeitos interessados na educação escolar e sua qualidade será o de encontrar, no interior destes avanços, o caminho consequente e viável de sua efetivação.” (OLIVEIRA, 2008, p. 206).

Vale ressaltar que o processo educativo passa por momentos de incertezas, pois o que hoje funciona bem, amanhã poderá não ter a mesma eficiência, por isso, é fundamental a organização de projetos de investigação das mudanças que ocorrem, no cotidiano escolar, com base nisso, Ferreira e Aguiar (2011, p.10) nos diz que: “A gestão educacional, em que pese as iniciativas interessantes que surgem em vários lugares, vive as indefinições típicas desse período, onde a falta de investimentos em ações estratégicas é substituída por projetos”

Como vivemos num país democrático, toda a comunidade pode fazer parte desta transformação, para isso é fundamental ter um bom relacionamento com todos os seguimentos presentes neste contexto, além de ter um bom embasamento teórico a fim de comprovar as ações. É necessário, pois, analisar que:

(...) a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma nova proposta educacional (FERREIRA, AGUIAR, 2011, p. 11).

A gestão democrática desenvolvida coletivamente contribui muito na valorização e na tomada de decisão no ambiente escolar, referente ao projeto político pedagógico da escola, mas para isso todas as partes envolvidas, devem conhecer as teorias que são fundamentais construindo um processo sólido, possibilitando uma educação social e politizada capaz de atender os interesses de todos. Dessa forma, concordando com Ferreira e Aguiar (2011, p. 175) onde (...) “a gestão democrática da educação necessita

ser o principal instrumento para transformar o processo educativo em uma prática social voltada para a construção da cidadania, que se desenvolve numa escola cidadã”.

Em função disso a criação do ambiente participativo é de fundamental importância, para o desenvolvimento do trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva, a fim de construir um processo competente e compromissado com a sociedade, sendo que: (...) “o efeito da gestão participativa da escola pode repercutir na organização da sociedade fora da escola. Valoriza mais ainda o papel social da gestão da escola”. (FERREIRA, AGUIAR, 2011, p. 237).

Desta forma a gestão educacional, embasada nos novos paradigmas tem o poder de transformar o histórico conservador de pensar da sociedade mostrando um novo rumo, possibilitando uma proposta de educação compatível com as necessidades sociais, onde de acordo com Ferreira e Aguiar (2011, p. 243). “A reflexão sobre gestão educacional nos remete à necessidade de uma abordagem prévia, mesmo que breve, do contorno político-social de nosso país”.

A gestão da educação tem que estar a par das políticas educacionais, a fim de conseguir exercer um papel fundamental em torno da educação, visando o processo do ensino e da aprendizagem do educando. Sendo assim a gestão deve ser democrática com a participação da comunidade escolar, fortalecendo os profissionais da educação, ajudando a formar opiniões para a elaboração do projeto pedagógico da escola, envolvendo todos os âmbitos escolares, mas, principalmente a sala de aula onde o compartilhamento do conhecimento é de extrema importância. Onde de acordo com Ferreira e Aguiar (2011, p. 310) “a gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática quanto se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico”.

Ressalta-se que para se fazer uma gestão abrangente envolvendo o maior número possível de indivíduos, é de extrema relevância conhecer a realidade da comunidade escolar, além disso, ter um conhecimento prático e teórico sobre os objetivos e as finalidades necessárias para a construção de um ambiente de aprendizagem, onde em primeiro lugar a preocupação seja com o desenvolvimento do ser humano. A partir desse levantamento de acordo com Ferreira e Aguiar (2011, p. 313, 314) “ressignificar a gestão da educação é fortalecer seu estatuto teórico/ prático de conteúdos destinados a salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana”.

## CONCLUSÃO

Tendo em consideração que a educação tem o poder de transformar o ser humano para o convívio social, a partir desta perspectiva, que baseando-se na ideia de autores contemporâneos, foi possível observar que o modelo de administração escolar focado no diretor, já não atendia as especificidades do contexto escolar, desta forma criou-se outro modelo de administrar, trazendo um contexto diferenciado, tendo um novo conceito e outra nomenclatura que é a gestão escolar. A qual veio com objetivo de fazer a diferença, onde é fundamental que a mesma seja sustentada por princípios democráticos, fazendo o compartilhamento das ideias de todos os segmentos, desta forma é necessário que as partes envolvidas neste processo conheçam a realidade do meio social no qual estão inseridos.

Considerando que o desenvolvimento do ser humano é inacabado, está em constante construção, é fundamental que a teoria deve ser aliada a prática, desta forma a partir do momento que as relações vão ampliando os horizontes, surgem novos conhecimentos. Tendo como principal objetivo buscar um novo caminho educacional a ser percorrido, visando à integralidade do desenvolvimento do educando, a formação do educador deve ser contínua e permanente durante toda a vida.

Conclui-se que o termo gestão escolar é mais abrangente que a administração escolar, tendo em vista que esta proposta não está centralizada somente no diretor, mas todas as partes envolvidas neste processo podem expressar sua opinião, baseado nesta metodologia acredita-se que o processo democrático é de extrema relevância para o ambiente educativo, onde uma boa gestão além de coordenar, trabalha em conjunto com todo o meio educacional buscando a cada dia melhorar o processo do ensino e da aprendizagem do educando.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. 16 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

————— **Desafios modernos da educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (ORGS). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A., (ORG)..**Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 8. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, V.H.. **Administração escolar: introdução crítica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento** 10. ed. São Paulo: Cortez; [Paris]: UNESCO; [Brasília]: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

# A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE

SILVEIRA<sup>29</sup>, Rozieli Bovolini,  
Campus Júlio de Castilhos, IF Farroupilha,  
rozieli.silveira@iffarroupilha.edu.br

BRITTES<sup>30</sup>, Leticia Ramalho,  
Campus Júlio de Castilhos, IF Farroupilha,  
leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br

**RESUMO:** A relação entre escola e família é fundamental quando o foco passa a ser o estudante. É indiscutível que uma relação entre escola e família quando propiciadora da participação e do acolhimento funcione como aliada no desenvolvimento infantil. A participação efetiva da família no contexto escolar é um dos aspectos importantes da gestão escolar democrática. Essa pesquisa teve como objetivo de discutir como se dá a participação da família na escola, através da construção teórica sobre o tema, além de problematizar os meios nos quais a escola utiliza para integrar a família à escola. Para isso foi utilizada uma pesquisa bibliográfica. Os autores pesquisados apontam para a importância da participação da família no processo de educação de seus filhos. Porém as formas com que a família e escola estão se relacionando não propiciam uma participação democrática e ativa no processo de educação.

**Palavras-chave:** Família Contemporânea. Gestão Escolar. Educação

---

29 Graduada em Psicologia pela ULBRA-SM (2015), mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM, Pós-graduanda em Gestão Escolar pelo Instituto Federal Farroupilha e Técnica Administrativa em Educação pelo Instituto Federal Farroupilha.

30 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com Estágio Doutoral na University of Wisconsin (Madison/WI/USA) sob orientação de Michael W. Apple. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - RS (UFSM). Licenciada em Letras Português-Inglês com respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua como Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos/RS.

## INTRODUÇÃO

A relação entre escola e família é fundamental quando o foco passa a ser o estudante. Isso porque é através de uma comunicação clara e funcional que a educação, para as pessoas que passam pelo ambiente escolar, seja promotora de um desenvolvimento saudável. É indiscutível que uma relação entre escola e família quando propiciadora da participação e do acolhimento funcione como aliada no desenvolvimento infantil (MARCONDES; SIGOLO, 2012). Esse trabalho tem como objetivo discutir sobre como se dá a participação da família na escola, através da construção teórica sobre o tema, além de problematizar os meios nos quais a escola utiliza para integrar a família à escola. Para isso foi utilizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de problematizar algumas produções teóricas elencadas para este estudo relacionadas às teorias da gestão escolar e da psicologia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As principais teorias utilizadas nesse estudo são oriundas de áreas da psicologia, educação e gestão escolar do qual buscam problematizar a relação entre escola e família, além dos desafios que cabem a gestão escolar. Pesquisadores cada vez mais têm investido em produções que apontam para as relações entre fracasso escolar, desenvolvimento social e cognitivo e a diferença entre papéis desempenhados pela família e pela escola (FERREIRA e MATURANO, 2002; MARCONDES e SIGOLO, 2012).

A participação efetiva da família no contexto escolar é um dos aspectos importantes da gestão escolar democrática. De acordo com Luck (2010) deve ser inerente ao trabalho escolar um esforço compartilhado de todos os segmentos formadores da comunidade escolar. A aprendizagem dos estudantes é resultado das ações pedagógicas e ações administrativas, essas ações dependem da relação interpessoal entorno dos objetivos educacionais.

A relação entre família e escola aparece muitas vezes com o caráter negativo, isso como resultado de uma comunicação desarticulada e preconceituosa. Sendo que essa comunicação geralmente só ocorre em reuniões de pais, com o objetivo de se ter o retorno das avaliações dos filhos. Isso acontece, conforme Silveira e Wagner (2009), quando são utilizados conceitos, métodos, valores de uma instituição para modificar, afastar e desconstruir formas de educação da outra instituição. Geralmente isso ocorre quando a escola utiliza dessa forma de comunicação e a família sente-se incomodada e julgada, causando ainda mais o afastamento da família à escola.

## METODOLOGIA

O delineamento dessa pesquisa configurou-se em um estudo bibliográfico embasado no recorte de alguns dados e em livros da área. Os artigos científicos foram selecionados conforme a temática da pesquisa, que traziam construções teóricas sobre a relação família e escola. Os artigos científicos selecionados foram encontrados nas bases de dados, como o Google Acadêmico e o Scielo. As palavras e expressões utilizadas como descritores para pesquisa foram: psicologia escolar, gestão escolar, famílias e relação família e escola. Foram também utilizados livros de autores referência no assunto sobre a gestão escolar, como Heloísa Luck e Naura Ferreira. No intuito de filtrar a pesquisa foram utilizados os artigos científicos a partir dos anos 2000. A característica dessa pesquisa é uma proposição inicial de investigação, ou seja, não pretende aprofundar na problemática da relação entre família e escola.

Essa pesquisa teve como objetivo discutir sobre como se dá a participação da família na escola, através da construção teórica do tema, além de problematizar os meios nos quais a escola utiliza para integrar a família à escola. Como forma de análise dos dados coletados, primeiramente foram analisados os resumos dos artigos e capítulos de apresentação dos livros, posteriormente feito o fichamento dos artigos selecionados e por último construído as discussões que fazem parte deste texto.

O estudo bibliográfico é de extrema importância para situar dentro do tema e para fundamentar a análise e a discussão dos dados obtidos. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição daquilo que já foi dito sobre determinado assunto, pois “propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p. 183). Com este entendimento,

podemos sinalizar que este trabalho tem o intuito de possibilitar o aprofundamento e enriquecimento dos temas abordados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos foram oriundos principalmente de pesquisas desenvolvidas no campo da educação com relação a família e escola, bem como a gestão escolar. Na pesquisa realizada por Silveira e Wagner (2009) sobre as práticas educativas desempenhadas pela família e pela escola, as entrevistas com pais e professores apontam uma culpabilização dos pais pelas situações-problemas dos filhos/estudantes. Isso aparece nos relatos dos professores, de que crianças possuem “*liberdade demais*” ou que “*comanda muito essa família*” e ainda “*pai e mãe tem que ter regras claras, que nem a gente tem combinações em sala de aula*”. Em oposição, os responsáveis pelos estudantes mostram confiança no trabalho dos professores, não julgando, nem buscando interferir no trabalho dos mesmos. Esse dado observado na pesquisa contraria achados nas pesquisas de Chechia e Andrade (2005) e Oliveira (2002), que demonstram uma oposição e conflito de ambas as partes.

Sobre as percepções de professores e equipe diretiva sobre a família, o estudo de Salles e Silva (2011), pesquisou essas percepções em duas escolas inseridas num contexto social de muita violência. Nas falas de professores e direção da escola aparecem discursos como “*são famílias desestruturadas*” “*pai não é presente*” culpabilizando a família da problemática da violência. Isso aponta uma desqualificação das famílias pobres em educar seus filhos, fazendo com que se reforce uma estigmatização desses jovens.

Sobre a participação dos pais na escola, há a crítica de que os pais não participam da vida escolar dos filhos. Para os professores a não participação dos pais na escola é do fato de que os pais moram longe ou não se envolvem na vida escolar do filho (SALLES e SILVA, 2011).

Gutiérrez e Catani (2008) salientam que ao falar de gestão participativa na escola é inevitável se deparar com uma relação entre desiguais, encontrando:

uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica (p. 69).

A gestão da escola esta a todo o momento ameaçada pelo autoritarismo e burocracia, isso porque envolve histórias de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas que não estão de acordo com os diferentes contextos. (GUTIÉRREZ e CATANI, 2008). E nisso pode-se pensar na importância de uma efetiva comunicação em as diferentes histórias de vidas e contextuais para que se chegue a um consenso do bem maior coletivo, em que famílias possam ser incluídas no contexto escolar não de uma forma pejorativa, mas que o seu saber possa ser compartilhado e incluído nas dimensões da escola.

Quando são alcançadas perspectivas mais democráticas desse processo as condições vão se refletir num melhor aprendizado e desenvolvimento das crianças e jovens que fazem parte desse contexto. De acordo com Polonia e Dessen (2005) a escola deve reconhecer e incentivar a colaboração dos pais na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), podendo assim “auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade” (POLONIA e DESSEN, 2005, pág. 304).

É na construção conjunta do PPP entre escola e família que permite uma maior flexibilização de ações conjuntas com a construção de forma complementar. Isso traz benefícios da integração entre escola e família, principalmente quando as discussões do PPP abrem espaços para essa relação e ainda reconhece os papéis de cada instituição no desenvolvimento das crianças e adolescentes (COSTA, 2003; MARQUES, 2002; POLONIA e DESSEN, 2005). Ou seja, ao incentivar a participação da família na escola, é permitido que o desenvolvimento da cidadania vá além dos muros da escola, que mais sujeitos sejam ativos no processo de construção da educação.

## CONCLUSÃO

As instituições família e escola são indiscutivelmente responsáveis pelo desenvolvimento humano. A partir disso é evidente que uma comunicação mais efetiva entre esses dois segmentos da sociedade possam trazer vários benefícios para filhos/estudantes, principalmente no que diz respeito à formação acadêmica, social e psíquica.

Os autores salientam a importância da participação da família no processo de educação de seus filhos (MARCONDES e SIGOLO, 2012; LUCK, 2010; GUTIÉRREZ e CATANI, 2008). Porém as formas com que a família e escola estão se relacionando não propiciam uma participação democrática e ativa no processo de educação (SILVEIRA e WAGNER, 2009; SALLES e SILVA, 2011).

Um dos desafios é no sentido de que a aproximação da família seja incentivada pela escola, que a escola tenha uma busca ativa, para que os pais não participem como passivos de reuniões em que o objetivo é avaliação negativa do filho/estudante. É necessário ampliar e aperfeiçoar o olhar frente às famílias que fazem parte do todo escolar, ou seja, que os profissionais da educação tenham sensibilidade e conhecimento sobre as novas configurações familiares, no sentido de não culpabilizar famílias que não possuem a figura paterna ou materna, estigmatizando-as como desestruturadas. Caso essa perspectiva errônea sobre as famílias contemporâneas se mantiver, a participação da família continuará sendo esporádica, passiva e sem efeito na educação de qualidade dessas crianças e jovens de qual tanto se fala nos discursos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

COSTA, J.A. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção. *Educação e Sociedade*, 24, 1319-1340, 2003.

CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 431-440, 2005.

FERREIRA, M. C. T.; MATURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44. 2002.

GUTIÉRREZ, L. G. CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In.: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paidéia*, v. 22, n. 51, 91-99. 2012.

MARQUES, R. O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/Texto.htm>. Acessado em 25/05/15. 2002.

OLIVEIRA, L. de C. F. *Escola e família numa rede de (des) encontros: Um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Cabral Ed., 2002.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, V. 9, n.2. 303-312, 2005.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. de P. Família e escola: interfaces da violência escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SILVEIRA, L. M de O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). V.13, n. 2. 283-291, 2009.



# FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TEIXEIRA, Betina Waihrich  
DE CONTO, Janete Maria

**RESUMO:** Este trabalho tem como tema a “Formação Permanente de Professores para Educação Profissional e Tecnológica” e apresenta como objetivo geral investigar como se dá o processo de formação permanente de professores do ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos. Além disso, busca-se identificar quem são os responsáveis pela organização da formação permanente, analisar quais são as dificuldades encontradas pela equipe responsável pela organização e, ainda, discutir e propor, juntamente com a equipe pedagógica, ações que visem a minimizar as possíveis dificuldades relatadas.

**Palavras-chave:** Ensino; Formação Permanente; Educação

## INTRODUÇÃO

Este projeto é fruto de indagações que surgiram ao longo das práticas vivenciadas, cujo ápice dessas inquietudes deu-se por meio da aplicação de um questionário de pesquisa desenvolvido durante a especialização em Gestão Escolar realizada no Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos no período de 2013 a 2014, a qual teve por título “Gestão Escolar: motivação para melhorar resultados”.

Para essa pesquisa foram distribuídos questionários para os educadores e para a equipe gestora de duas escolas do município de Júlio de Castilhos, sendo uma municipal e outra estadual. Ao analisar os dados da pesquisa foi possível perceber que a maioria dos educadores e da equipe gestora não tinha respondido ao questionário.

Neste momento as indagações afluíram-se, de modo que começaram a surgir perguntas tais quais: como se dá o processo de formação permanente de professores? Quem são os responsáveis pela organização e desenvolvimento nas escolas? Quais os objetivos estabelecidos para esta formação? A participação nesses encontros é obrigatória? Enfim, partindo dessas premissas chegou-se então ao tema da pesquisa: “Formação permanente de professores do ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos”.

O principal objetivo desse trabalho é investigar como se dá o processo de formação permanente de professores do ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Júlio de Castilhos.

No referencial teórico serão utilizados autores que pesquisam sobre a formação permanente de professores. Dentre eles destacam-se Paulo Freire (2001), Imbernón (2006) e Tardif (2007).

Através das pesquisas bibliográficas pude compreender um pouco melhor a formação permanente dos professores, e durante minha caminhada no mestrado quero aprofundar como essa formação é desenvolvida e verificar se ocorre essa formação permanente de professores no Instituto Federal Farroupilha- *campus* Júlio de Castilhos, junto com a equipe pedagógica e os professores.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem um papel essencial com a educação, pois além de orientar os processos de formação, integra e articulam todas as áreas do saber, ela também contribui para o progresso socioeconômico colaborando no desenvolvimento das diferentes regiões.

Diante dessa constatação os institutos foram criados, pela Lei n 11.892, de 2008, no intuito de promover o desenvolvimento regional através da formação de qualidade de profissionais que virão a atuar em suas realidades locais.

Diante disso, no cotidiano escolar percebe-se que algumas cenas persistem na docência e no desenvolvimento profissional dos professores. Dentre elas é possível destacar a insegurança de alguns educadores que estão iniciando a carreira de docente.

Essas dificuldades não são sentidas somente por professores em início de carreira, mas também pelos mais experientes. Diante do exposto, é possível perceber que, após identificados esses dilemas, eles deverão ser tratados de forma que os educadores possam refletir sobre a sua formação. Esta formação chamada de permanente deve ser desenvolvida para que haja uma melhoria no sistema educacional e que aponte para a busca de alternativas que colaborem na superação dos desafios que se apresentam.

Após as percepções das lacunas deixadas na formação inicial é de suma importância a discussão e reflexão da formação permanente, ou seja, aquela que se desenvolverá durante toda a docência. A formação permanente quando bem planejada e organizada poderá ser uma proposta significativa para a ruptura de velhas práticas pedagógicas e o desencadeamento de mudanças no processo educacional, e consequentemente a melhoria do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem.

Novas alternativas surgem para melhorar o trabalho docente, alguns autores têm discutido alternativas para a formação em exercício. De acordo com Freire (2001, p.43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Segundo o autor, nenhuma formação docente verdadeira pode estar dissociada do exercício da criticidade.

Imbernón (2006) também vai ao encontro desse posicionamento, ao falar sobre a formação do profissional da educação, refere-se à profissionalização docente e a formação permanente:

[...] a formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa (p.59).

Este autor relata a formação de professores em todas as etapas do processo educativo, tanto inicial ou continuada, visando à criação de novas alternativas, superando problemas antigos. Ao encontro de tais pressupostos Tardif esclarece (2007, p.20),

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Pesquisas têm mostrado que o saber herdado da experiência escolar possui uma força que persiste ao longo do tempo. Nem mesmo a formação universitária consegue transformá-la.

A formação de professores é uma atividade humana, além disso, é considerado um processo permanente que tem apenas um marco inicial definido, ou seja, ela inicia-se com a formação inicial e é ampliada pela formação permanente. Esta tem um tempo de duração maior que a inicial, pois se desenvolve durante toda carreira docente.

Dessa forma, a formação permanente dos professores precisa acompanhar as mudanças de modo que não fiquem estagnadas, alheias ou indiferentes às transformações cotidianas que ocorrem na sociedade em geral.

## **METODOLOGIA**

Em vista do tema escolhido: Formação Permanente de professores, a abordagem da pesquisa proposta será qualitativa com foco no estudo de caso. A pesquisa qualitativa permite que os pesquisadores busquem novas formas de estudar os fenômenos que permeiam o cenário educacional.

A pesquisa qualitativa na concepção de Minayo (1993, p.21-22) corresponde “a um espaço profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. De acordo com Ludke e André (1986, p. 18), a pesquisa qualitativa é “o que se desenvolve em uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A escolha pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de se investigar um determinado contexto, possibilitando a análise, discussão e proposição de ações que oportunizem a criação de alternativas para o processo de formação permanente de professores. Conforme Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) o estudo de caso parte de alguns pressupostos teóricos já existentes, porém, procuram manter-se atentos a elementos novos que poderão emergir durante a pesquisa. Sendo assim, o estudo de caso é uma ferramenta relevante para pesquisar o processo educativo.

Serão utilizados como instrumentos de pesquisa questionários. De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p.100), o questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Os sujeitos da pesquisa serão a equipe pedagógica e professores do Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa irá ser realizada no Instituto Federal Farroupilha-*campus* Júlio de Castilhos, localidade de São João do Barro Preto, zona rural do município de Júlio de Castilhos, com a equipe pedagógica e os professores. Para isso, os professores e a equipe pedagogia irão responder questionários sobre a formação permanente de professores, tais quais: Como é desenvolvida a formação no Instituto Federal Farroupilha-*campus* Júlio de Castilhos? De que maneira ocorre essa formação? Quem são os responsáveis pela organização da formação permanente de professores? Quais os objetivos estabelecidos para esta formação? A participação nesses encontros é obrigatória? Enfim, partindo dessas premissas chegou-se então ao tema da pesquisa “formação permanente de professores do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal Farroupilha-*campus* Júlio de Castilhos.

Em síntese, é um trabalho que está no início, pois a cada dia surgem novos desafios em relação a formação permanente de professores. Além de que, esta pesquisa irá abranger somente o *campus* Júlio de Castilhos e numa próxima oportunidade poderá avançar pelos demais.

## CONCLUSÃO

Após este pequeno estudo sobre a formação permanente de professores, fica evidente a grande importância que ela tem no processo da educação profissional e tecnológica. Hoje, com o avanço da tecnologia fica bem mais fácil a busca para formação seja ela inicial ou permanente.

Através das pesquisas bibliográficas pude compreender um pouco melhor a formação permanente dos professores, e durante minha caminhada no mestrado quero aprofundar como essa formação é desenvolvida e verificar se ocorre essa formação permanente de professores no Instituto Federal Farroupilha-*campus* Júlio de Castilhos, e numa outra oportunidade fazer uma pesquisa em outros *campus* do Instituto.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11892 de 29 de dezembro de 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 1999.
- TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.
- TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

# A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

SILVA, Margarete Plautz da <sup>31</sup>

WEISSBACH, Paulo Ricardo Machado <sup>32</sup>

**Resumo:** Este artigo contempla um estudo acerca da construção do currículo na Educação Infantil numa perspectiva da Gestão Democrática, visando à investigação de como acontece esta construção. Pensar na Educação Infantil, é pensar nas vivências infantis, nos saberes infantis, na cultura e na inserção da criança na sociedade. Com o objetivo de investigação, se resolveu compreender como ocorre a construção do currículo na Educação Infantil dentro de uma perspectiva de gestão democrática. Baseado na pesquisa bibliográfica através da realização de leituras reflexivas sobre o tema se apontará como acontece a construção do currículo nesta primeira etapa da educação básica, nesta perspectiva de gestão democrática que valorize a construção do currículo na educação infantil, devemos considerar importante que o currículo, aborde os valores e concepções, especialmente as que contemplem os conceitos de infância, homem, educação, conhecimento, cultura e seu desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** educação infantil; currículo; gestão.

---

31 Aluno(a) do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha.

32 Professor Dr. do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha.

## INTRODUÇÃO

Pensar no currículo como um ato de reflexão sobre a prática pedagógica, sobre os diferentes tipos de alunos com diferentes níveis sociais e culturais, é pensar em um currículo que permita transitar e contemplar os diferentes alunos que temos em nossas salas de aula. Não podemos deixar de pensar que temos uma normalidade, uma turma homogênea e sim, alunos de diferentes classes sociais e de diferentes culturas, que devem ser contempladas e respeitadas .

E é na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica que começamos a desenvolver a construção do saber, não deixando de respeitar a diversidade social e cultural de nossas crianças.

Numa perspectiva de gestão democrática que contemple a construção do currículo a partir da Educação Infantil, Kramer (1997, p.12) coloca que: “ a preocupação com o contexto histórico-social do currículo, uma vez que está sempre situado num momento e num lugar determinado, dos quais refletem valores e concepções”.

A autora considera importante que o currículo, aborde estes valores e concepções, especialmente as que contemplem os conceitos de infância, homem, educação, conhecimento, cultura e seu desenvolvimento infantil.

Busca-se compreender neste artigo como se ocorre a construção do currículo na Educação Infantil dentro de uma perspectiva de gestão democrática, identificar os conceitos de currículo, sua aplicabilidade, numa visão de gestão democrática, reconhecendo na educação infantil como acontece a organização do currículo.

## O QUE É CURRÍCULO?

Para Sacristán(2000, p. 15):

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que, reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Como afirma o autor, o currículo é uma prática, com sua função socializadora, enfocando o desenvolvimento social e cultural de nosso aluno, bem como abrange outras práticas de vivências que devem prevalecer para desenvolver a sua aprendizagem.

O Currículo, não é imparcial, é social e culturalmente definido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa.

Para Kramer (1997, p.5):

O currículo deve incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica.

A autora nos reporta a analisar como o currículo está sendo abordado em nossas escolas, de modo que ele abranja conceitos, princípios e que leve a aprendizagem de nossas crianças, também nos questiona a pensar se a escola em sua avaliação contempla essas oportunidades para a criança aprender, se sua prática pedagógica leva em conta a intenção da verdadeira aprendizagem de nossas crianças.

## A IMPORTÂNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, NA FORMAÇÃO DO CURRÍCULO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para Oliveira(2010, p. 01) relata que: “Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos”.

A autora nos aponta que as diretrizes são instrumentos orientadores da organização das atividades cotidianas das instituições infantis, daí a importância de se estruturar ações educativas que contemplem a formação destas crianças.

Também nos coloca Oliveira(2010, p. 2) que através do Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução 05/09, que definem as DCNEIs, fazem, em primeiro lugar, uma clara explicitação da identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica.

Oliveira(2010, p.5) discorre que:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

Pensando desta forma, o professor que atua nas instituições de Educação Infantil, deve preservar os saberes das crianças, bem como o foco de seu interesse e desenvolver práticas educativas que valorizem estes saberes.

A instituição de Educação Infantil que é a articuladora das experiências e saberes de nossas crianças é que deve propor uma ação mediadora que foque nos interesses e nos saberes que elas possuem.

## A DIMENSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para Lück( 2009, p.16) reporta que:

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.

A autora nos leva a nos questionarmos quanto profissionais em educação que atuamos em escola, que cada vez mais devemos estarmos buscando formas de evidenciar o conhecimento de nossos alunos, renovando este conhecimento, bem como em nossa caminhada pedagógica estarmos a cada dia mais buscando a formação continuada de nossos conhecimentos.

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 participantes da equipe gestora da escola( LÜCK, 2009).

Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão escolar democrática que garante qualidade para todos os alunos( LÜCK, 2009).

Pensando na educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, o currículo deve contemplar os saberes, as vivências, o foco de interesse de nossas crianças, e na ação mediadora do professor, que deve considerar tudo isso, não esquecendo da visão de gestão democrática, desenvolver a aquisição do conhecimento, transformá-lo e a cada vez, acreditar em uma educação humanizadora.

Como o currículo é o centro da ação educativa, não podemos esquecer, que esta ação deve ter significado à crianças, já que na educação infantil, elas estão abertas e curiosas ao aprendizado de novas experiências.

Numa perspectiva de gestão democrática que valorize a construção do currículo na educação infantil, devemos considerar importante que o currículo, aborde estes valores e concepções, especialmente as que contemplem os conceitos de infância, homem, educação, conhecimento, cultura e seu desenvolvimento infantil.

Uma prova disso é a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que são de suma importância para a educação infantil, onde através das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças (OLIVEIRA, 2010).

Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010)

## METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi o foco deste artigo, usando uma metodologia de fichamento das obras: KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas Curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In: Educação e Sociedade, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: **CURRÍCULO EM MOVIMENTO**, SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, entre outros.

Pretende-se aplicar futuramente a pesquisa qualitativa embasada em pesquisa-ação como demonstra (TRIVIÑOS, 1987, p. 169): “Às vezes, o pesquisador deve preparar situações concretas que permitam observar as reações dos indivíduos, ou levantar problemas que permitam avaliar as hipóteses que se levantaram ou surgiram durante os contatos com os sujeitos”.

E é através da realização de análise reflexiva sobre as entrevistas que serão realizadas com os profissionais em educação que atuam na Educação Infantil, modalidade pré escolar B da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Luiza Beck, bem como observar as práticas educativas que ocorrem dentro desta escola já citada e a reação das crianças à elas, que se apontará como acontece a construção do currículo nesta etapa da educação básica.

## CONCLUSÃO

Pensando na educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, o currículo deve contemplar os saberes, as vivências, o foco de interesse de nossas crianças, e na ação mediadora do professor, que deve considerar tudo isso, não esquecendo da visão de gestão democrática, desenvolver a aquisição do conhecimento, transformá-lo e a cada vez, acreditar em uma educação humanizadora.

Como o currículo é o centro da ação educativa, não podemos esquecer, que esta ação deve ter significado à crianças, já que na educação infantil, elas estão abertas e curiosas ao aprendizado de novas experiências.



Numa perspectiva de gestão democrática que valorize a construção do currículo na educação infantil, devemos considerar importante que o currículo, aborde estes valores e concepções, especialmente as que contemplem os conceitos de infância, homem, educação, conhecimento, cultura e seu desenvolvimento infantil.

## REFERÊNCIAS

KRAMER, Sonia. **Propostas Pedagógicas Curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. In: Educação e Sociedade, Ano XVIII, n.60, dezembro,1997.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: **CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais .Belo Horizonte, novembro de 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática/ J. Gimeno Sacristán; tradução Ernani F. da F. Rosa – 3 ed- Porto Alegre: Artmed, 2000.

# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

FLORIANO<sup>33</sup>, Anajara;  
PERIPOLLI<sup>2</sup>, Patricia Zanon  
SANTOS<sup>3</sup>, Luciana Dalla Nora dos

**RESUMO:** Uma das responsabilidades de qualquer gestor que esteja a frente de um processo de gestão democrática é a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na escola, especialmente os docentes, uma vez que, serão os responsáveis por planejar e executar ações que coloquem em prática o que está previsto no projeto político pedagógico da escola. Nessa direção, este trabalho tem por objetivo propor reflexões sobre a gestão democrática e o papel do gestor em relação à formação continuada dos profissionais que atuam na escola. Este artigo foi construído a partir de um estudo exploratório realizado na Rede Municipal de Ensino dos Municípios de Júlio de Castilhos e Tupanciretã sobre o Projeto de Formação Continuada desenvolvido por estes municípios. Esta análise parcial aponta que a formação continuada já é uma preocupação dos gestores e vem sendo oferecida através da realização de seminários, palestras e oficinas de ensino. A próxima etapa deste trabalho é analisar em que medida a proposição destas atividades contribui na formação continuada destes docentes. Neste momento, pretende-se problematizar de que modo as organizações escolares podem organizar espaços/momentos de formação continuada que possam contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Gestão Democrática

---

<sup>33</sup> Licenciada em Matemática pelo IF Farroupilha, Estudante do Curso de Especialização Pós-Graduação em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos. E-mail: [adossantosfloriano@gmail.com](mailto:adossantosfloriano@gmail.com).

<sup>2</sup> Licenciada em Matemática pelo IF Farroupilha, Estudante do Curso de Especialização Pós-Graduação em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha, campus Júlio de Castilhos. E-mail: [patriciazperipolli@gmail.com](mailto:patriciazperipolli@gmail.com)

<sup>3</sup> Pedagoga, Mestre em Educação, Docente do Curso de Especialização Pós-Graduação em Gestão Escolar do Instituto Federal Farroupilha, Campus Júlio de Castilhos. E-mail: [luciana.santos@iffarroupilha.edu.br](mailto:luciana.santos@iffarroupilha.edu.br).

## INTRODUÇÃO

Com os avanços econômicos, políticos e sociais, a sociedade busca diariamente, por um mundo igualitário e justo, e um dos espaços encontrados para isso, é a escola.

A escola atualmente se constitui em um espaço privilegiado de construção, produção de conhecimento, mas também de participação, no qual as pessoas têm a possibilidade de aprender o exercício da democracia. Assim, o compromisso que a escola tem em realizar uma gestão democrática, de forma a possibilitar a construção de espaços que garantam a participação de todos os envolvidos.

Quando nos referimos à gestão democrática, logo nos remetemos à figura do gestor, e assim torna-se importante pensar: Quem é esse gestor? O que ele realmente representa? Que idéias têm construído sobre o trabalho de gestor? Se eu fosse um gestor como me colocaria neste lugar e como organizaria a formação continuada dos envolvidos na educação? Tendo em vista a complexidade de questões como essas, percebemos que elas precisam ser pensadas e repensadas a todo o momento juntamente com a reflexão sobre o papel da gestão democrática como uma prática responsável e coerente com essa formação.

A formação continuada dos docentes é cada vez mais uma necessidade de quem atua no ambiente educacional, não somente pelo constante avanço da ciência e da tecnologia, mas também numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Nesse sentido que neste trabalho buscamos discutir o papel do gestor no contexto da gestão democrática e na organização dos processos de formação continuada dos docentes.

## REFERÊNCIAL TEÓRICO

### **Gestão Escolar Democrática, o Trabalho do Gestor e a formação continuada na escola: elos de uma mesma corrente**

**Gestão, segundo o dicionário escolar da língua portuguesa é uma palavra que significa condução, administração, e que também quer dizer nutrir, gestar, ajudar onde existe uma instituição social, a ser gerida ou administrada.** O objetivo é o crescimento com responsabilidade e comprometimento de ajudar alguém.

A gestão surgiu depois da Revolução Industrial, onde as pessoas procuravam soluções para os problemas que surgiam nos empreendimentos da época, pelo fato de se tratar de um grupo de pessoas que a coordenavam ela era um ramo das ciências humanas. E o gestor é um profissional envolvido com a sociedade educacional como um todo com capacidade de transformar o meio, envolvido com a formação. Um gestor é prático, idealizador, transformador e estimulador é um dirigente que zela pelos propósitos da escola, é um educador envolvido com a comunidade escolar. Para Libâneo (2008, p. 217): “O diretor de escola é um dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade)”.

Além do gestor a escola hoje pode contar com a colaboração de um coordenador que tem como papel responder pelas atividades pedagógicas, didáticas e curriculares, o mesmo pode supervisionar propor para discussão o projeto pedagógico, orientar e prestar assistência pedagógica, coordenar as reuniões e coordenar atividades de formação continuada. Libâneo:

Libâneo (2008, p. 221) afirma ainda que:

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas – didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.

Conforme Christov (2007) tem como função coordenar o trabalho pedagógico da escola e intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades da realidade escolar. Também mobilizar os funcionários para reelaborar o projeto político pedagógico da sua escola, auxiliando para que possam ser implementadas as visões do grupo.

Nesse contexto que observamos que uma das principais responsabilidades do trabalho do gestor se refere exatamente a promover, organizar e propor espaços tempo para a formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação para que possam planejar ações que coloquem em prática o que foi construído coletivamente no Projeto político pedagógico da escola.

As práticas de ensino vêm sofrendo transformações quase que constantemente cada vez mais profissionais especialistas da área da educação buscam por uma formação continuada. A formação vai desde conhecimentos básicos até os mais aprofundados no campo educacional. Nessa direção, Libâneo (2008, p. 227) nos auxilia a pensar sobre o assunto ao colocar que:

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimento, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudança pessoais e profissionais.

O autor ainda afirma que a formação continuada pode acontecer tanto dentro quanto fora, mas que preferencialmente dentro da jornada de trabalho dos sujeitos.

O maior desafio de um gestor é dar condições de formação ao indivíduo, com conhecimentos e habilidades que possa fazer com que o mesmo seja capaz de enfrentar o meio social o qual está inserido. Lück (1998, p. 12) afirma que:

São demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente de seus alunos de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente com empreendedorismo e espírito crítico os problemas cada vez mais complexos da sociedade [...] A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa. É de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência.

Ainda sobre trabalho do gestor, qual precisa estar atento as novas demandas da sociedade, Lück (2009, p. 17), coloca:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete à liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

O gestor contribui com discussões, debates sobre o tema de como: os professores encaram essa nova realidade e com relação ao vínculo afetivo professor aluno. Percebe-se esta angústia no decorrer dos momentos de reflexão, em que os professores se reúnem para tratar de assuntos pedagógicos, pode-se perceber que esse sentimento toma conta deles, portanto, a potencialidade que a oferta de espaços de formação tem para provocar a reflexão sobre novas formas de fazer na escola. Assim, a formação continuada pode “[...] possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomar consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. (LIBÂNEO, 2008, p.228).

Inclusive, com os novos meios de comunicação, há alunos que chegam à sala de aula com mais informações e novidades do que o próprio docente, que às vezes pela necessidade de sobrevivência, trabalha mais de um turno e não tem tempo para atualizar-se no ritmo destes alunos. Percebemos assim uma enorme mudança no próprio perfil dos alunos que chegam à escola em decorrência da utilização dessas novas tecnologias e das mudanças na sociedade como um todo. Salientamos assim o quanto essas mudanças têm impacto no dia a dia da sala de aula e são motivadoras e potencializadoras de novos modos de fazer na escola.

Nesse contexto, observamos que as escolas precisam de docentes com um perfil diferenciado, atentos a essas mudanças e capazes de associar a teoria à prática, sendo crítico, questionando os alunos a perceberem as transformações que vem ocorrendo dentro e fora da sala de aula.

Para dar conta desta realidade, uma das alternativas é a formação continuada, o professor não pode parar no tempo, precisa estar em constante busca do conhecimento. Uma das alternativas mais presentes hoje são a atualização e discussão através de congressos, seminários, cursos de especialização.

No entanto, a formação continuada consiste também em cursos de formação dentro das próprias escolas, durante a jornada de trabalho, através da organização de grupos de estudos, seminários, reuniões para serem discutidas as práticas de trabalho com os colegas. Esta formação se faz através de estudo, reflexão, da discussão e compartilhamento de experiências dos professores.

Entendemos que o foco da formação continuada dos professores deve recair na totalidade dos professores das escolas, sendo atribuído ao coordenador pedagógico o papel de associar as ações formativas da escola. Para tanto, torna-se necessário organizar o tempo escolar, sendo capaz de garantir a regularidade, a participação e a contextualização dos temas discutidos, a fim de que ocorram discussões proveitosas e assim ocorram momentos de construção coletiva e de aprendizagem entre os envolvidos. Placo e Almeida (2006, p. 57-58) trazem essa responsabilidade para o coordenador pedagógico e afirmam que:

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

Enfim, espera-se que a formação continuada desenvolva nos professores resultados escolares positivos em seus alunos. Conforme Libâneo diz:

[...] O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a se transformar num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir na combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar. (LIBÂNEO, 1998, p. 9-10).

Considerando a melhoria na formação do aluno verifica-se que as formações oferecidas aos docentes constituem-se em apoiar e influenciar positivamente nesse processo, preparando alunos reflexivos e críticos, não alheios à realidade social em que vivem.

Atualmente, no Brasil, em busca de uma educação de qualidade discute-se a eficácia do sistema educativo procurando alternativas para qualificar ainda mais a educação na busca pelo bem comum. Discute-se sobre descentralização, autonomia, perspectivas, formação, gestão democrática. A escola, desde a sua origem, contribuiu para a formação da cidadania e o desenvolvimento dos conhecimentos para enfrentar o cotidiano, mas, tantas mudanças acabam por deixá-la ainda mais confusa a respeito de suas responsabilidades. Através das políticas públicas tenta-se resolver inúmeras dificuldades encontradas pelo caminho, ao mesmo tempo o grande desafio da aplicabilidade destas políticas públicas está exatamente na formação dos sujeitos que estão à frente e na condução desse processo.

O que se pretende é criar ambientes que posam sanar essas dificuldades. Surge então formação continuada. Para isso é necessário perceber que a escola é um ambiente de grande importância, pois é nela que decisões educativas, curriculares e pedagógicas são tomadas, pensando sempre na formação de um cidadão.

Por meio da pesquisa que está sendo realizada podemos perceber que é de enorme relevância a importância de um espaço que contribua para novas oportunidades e experiências. E assim pretende-se contribuir para uma melhora na educação favorecendo na formação desses profissionais da educação.

A busca pelo diferencial traz infinitas possibilidades que resultam em novas formas de compreender a formação, sendo assim este estudo demonstrou-nos que a escola é um enorme campo de possibilidades de formação. A escola hoje tem autonomia, formou sua identidade própria para resolver seus problemas escolares à mesma desenvolveu comprometimento e responsabilidade com o educando. A formação contribui como base na valorização profissional e possibilita estudos os quais enriquecem as práticas e sendo assim permitirá que os educadores adquiram novos saberes, idéias e objetivos.

## **METODOLOGIA**

Método de abordagem a ser adotado para este trabalho será o método exploratório. Todo estudo feito envolverá uma pesquisa bibliográfica. Será utilizado como método de procedimento etnográfico e estatístico. Será utilizado como instrumento o questionário, para os professores que participaram da formação oferecida pela secretária de educação do município de Júlio de Castilhos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos que um educador está em constante evolução na busca de uma melhor formação que possa favorecer suas competências e que esta significa o desenvolvimento e a amplitude de seu campo de trabalho.

Os professores que almejam uma continuação em sua formação, procuram em universidades mais próximas, ou algum curso de aperfeiçoamento oferecido pelas secretárias de educação, mas para realizar esta formação não necessariamente precisam sair de suas escolas, desde que a instituição realize um projeto que tenha como objetivo a formação de seus docentes.

O trabalho do professor é de muita importância o desafio é de enorme complexidade, por isso o educador deve ter uma formação inicial adequada e uma formação continuada, que contribua e atualize. Mas isso não significa que o professor deva apenas acumular cursos, mas que esta formação deve ter relação com a prática no cotidiano da escola. Voltando ao objetivo deste trabalho de entender o que as organizações escolares precisam desenvolver para as suas escolas, para incentivar os professores pela busca de uma formação continuada e verificar a importância do trabalho do gestor em incentivá-los a seguir se aprimorando cada vez mais.

Pode-se observar através dos dados coletados nas secretarias municipais de Júlio de Castilhos e Tupanciretã, já vem sendo realizado um projeto que busca ofertar formação continuada para os professores da rede, através de palestras, seminários, oficinas, os quais contribuem para a formação dos professores.

Há uma necessidade de desenvolver nas escolas uma formação continuada na perspectiva colaborativa, em que a partir de situações problemas de alunos, professores, funcionários, coordenadores, diretores e demais envolvidos na escola possam investigar e encontrar soluções para essas situações. Com a ajuda se necessário de outras instituições formadoras, Institutos Federais, Universidades, Secretarias de Educação, etc. A articulação entre a pesquisa, ensino e extensão, com a flexibilidade permite o desenvolvimento de ações que possam ser inovadoras contribuindo a formação do profissional para que o mesmo se sinta capaz de atuar no mundo do trabalho e é desta forma que as atividades citadas anteriormente contribuem em sua formação curricular.

Percebe-se que os professores necessitam de um apoio pedagógico para que possam (re) construir conhecimentos necessários para atuarem com os problemas que venham enfrentando em seu dia a dia, pois sua prática precisa ser repensada, reelaborada, de forma a alcançar uma melhora na aprendizagem dos alunos, satisfação do professor em atingir resultados e conseguir desenvolver, incentivarem seus alunos a serem reflexivos, críticos e ativos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2006.

CEGALHA, D. P. Dicionário escolar da língua portuguesa/Domingos Paschoal Cegalha – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (org.). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBÂNEO, J. C. “Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?”. In: Revista de Educação AEC, Ano 27 - nº 10. Out/Dez 1998. Disponível em [www.aecbrasil.org.br](http://www.aecbrasil.org.br). Acesso em 10 de setembro de 2015.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede, Brasília, n.9, p.13-17, ago.1998.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

# APRECIÇÃO DE PERCENTUAIS GASTOS EM FUNDEB E MDE: ESTUDO DE CASO EM TRÊS MUNICÍPIOS DA FRONTEIRA OESTE DO RS

PERGHER<sup>34</sup>, Calinca Jordânia  
GOMES<sup>35</sup>, Ana Carla Ferreira Nicola  
ANGER<sup>36</sup>, Mariely Rodrigues

**RESUMO:** O texto apresenta resultados parciais da pesquisa: “Perfilar o Financiamento Educacional de três redes municipais da Fronteira Oeste”. Analisa os percentuais aplicados em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE e os gastos efetivados nestes municípios no pagamento dos profissionais da educação com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A pesquisa é de natureza qualitativa, utiliza de estudo de caso, como métodos para coleta de dados foi empregado um questionário semiestruturado e realizado pesquisas em sites institucionais. Ao final da análise de dados, percebe-se que um dos municípios não aplicava o percentual mínimo em MDE, outro dado importante, é que a maior parte dos gastos com Fundeb, nas três redes municipais, é destinado ao pagamento dos professores, apontando para a pequena capacidade financeira desses entes federados.

**Palavras-chave:** Financiamento Educacional; MDE; Fundeb.

---

34 Doutora em Educação. Professora do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Alegrete. [calinca.pergher@iffarroupilha.edu.br](mailto:calinca.pergher@iffarroupilha.edu.br)

35 Acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática e Bolsista do CNPq. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Alegrete, [anagomes.mat@gmail.com](mailto:anagomes.mat@gmail.com)

36 Acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura em Matemática e voluntária da pesquisa. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Alegrete. [marielyanger@hotmail.com](mailto:marielyanger@hotmail.com)



## INTRODUÇÃO

A educação é um direito público e subjetivo que deve ser custeada pelo Estado brasileiro através da receita de tributos, garantido o acesso, a permanência e a qualidade a todos os brasileiros que optarem pela escola pública. Para garantir e assegurar a ampla divulgação desse direito se justifica a importância de pesquisas sobre o financiamento educacional, uma tarefa desafiadora, tendo em vista que, ainda nem todos os dados estão publicizados, de forma que ocorra o fácil entendimento sobre os gastos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) para os envolvidos no meio educacional. Ademais estudar o financiamento da educação pública auxiliará na compreensão da relação entre qualidade educacional versus recursos aplicados.

Em torno do debate sobre o financiamento educacional, sempre ronda uma pergunta: os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes? Há quem diga que sim, dinheiro há, falta fiscalização e boa gestão deste. No entanto, há estudiosos e pesquisadores da área da educação, como Pinto (2002, 2009), Castro (2001), Farenzena (2001, 2009), Machado (2007), Pergher (2007 e 2014) entre tantos outros, que defendem peremptoriamente que o volume de recursos alocados para a educação ainda é insuficiente, principalmente quando o debate concernir à educação com condições de qualidade.

Visando qualificar esse debate, trazendo a discussão do financiamento para dentro da formação inicial de um curso de licenciatura em Matemática, surgiu no Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete, o projeto de pesquisa intitulado “Perfilar o financiamento educacional de três redes municipais da Fronteira Oeste – RS”, onde pretende-se conhecer como ocorre o financiamento das redes municipais de ensino e observar quais são as condições de ensino ofertadas.

Neste trabalho daremos enfoque a duas questões. A primeira será observar se os percentuais aplicados nas redes municipais em ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE. Explicando um pouco a Constituição Federal determina que os municípios devam gastar em educação/MDE no mínimo 25% da arrecadação de impostos, explicitado como devem ser efetivados os gastos nos artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.304/96), onde constam as funções que podem ser pagas com recurso do MDE e as que não podem, respectivamente.

A segunda questão será descortinar o gasto efetivado pelos três municípios no pagamento dos profissionais da educação com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Especificamente verificar se a normativa estabelecida legalmente está sendo seguida, ou seja, se está sendo gasto o mínimo de 60% dos recursos desse fundo para o pagamento de profissionais da educação.

Este texto, em suas seções, trará o modo como a pesquisa está sendo feita, os métodos utilizados para isso, assim como, abordaremos a legislação, o financiamento da educação com enfoque no conceito de MDE e Fundeb e discutiremos os dados dos municipais coletados e por fim alguns resultados e conclusões.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O direito a oferta educacional e sua universalização estão previstos na Constituição Federal, a qual foi modificada através da Emenda Constitucional nº. 59 de 2009 e a Emenda Constitucional nº. 14 de 1996, que determina:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- [...]
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos e com a busca pela universalização da oferta e procura do ensino, tem sido um desafio o custeio educacional. Os profissionais da educação, em sua

maioria, desconhecem a origem e os mecanismos que financiam os recursos da educação, entre eles, a procedência dos seus vencimentos e do custeio das escolas, a vinculação e subvinculação dos tributos para a educação, que tem sido o mecanismo garantidor do financiamento da educação pública.

O que temos estabelecido por lei sobre o funcionamento do regime colaborativo existente para o custeio da educação, conforme a Emenda Constitucional nº. 14 de 1996 e a Emenda Constitucional nº. 59 de 2009 garante que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

O financiamento educacional tem estado nas pautas de debates na contemporaneidade. A aprovação dos Fundos Fundeb e Fundef - nos anos de 1996 e 2007, respectivamente, modificaram o formato da distribuição de recursos para a educação.

Ressalva-se que as mudanças no financiamento da educação e na abrangência e escopo da responsabilização dos governos para com a educação têm se intensificado desde a Constituição de 1988 como já explicitado nesse texto.

A trajetória da vinculação de recursos para o financiamento educacional, segundo Boaventura (2002), “vai e vem”. Conforme destaca Pergher,

Nas primeiras constituições brasileiras, não é sequer cogitada, aparecerá somente no texto constitucional a partir de 1934 e terá vida curta naquele momento. É considerada por muitos uma conquista na educação; todavia é taxada pelos economistas como a responsável pelo ‘engessamento’ da máquina pública. Sendo parte do financiamento público protegido, corre riscos permanentes e precisa de vigilância constante por aqueles que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade. Além da vinculação de um percentual da receita de impostos, o setor da educação conta com uma contribuição social cuja arrecadação é totalmente vinculada à educação básica, o salário-educação. (PERGHER, 2014, 66).

Assim, percebemos claramente que a seguinte tese se reafirma, em se tratando do financiamento educacional: os recursos gastos em educação no Brasil não têm sido suficientes, e os recursos existentes, se não forem fiscalizados, podem acabar tomando rumos duvidosos.

A oferta educacional no Brasil envolve uma série de fatores que muitas vezes são desconhecidos pela população brasileira e pelos educadores. É contraditório pensar ser consenso que a educação privada é custosa e a sociedade não compreender que o ensino público de qualidade deveria ter um custo igual ou superior ao custo das mensalidades de escolas privadas.

Isso é um fato, pois se pelo menos parcela da população compreendesse a relação entre custo e qualidade, existiriam um maior contingente lutando pela manutenção e ampliação da vinculação de recursos e zelando pela boa gestão e fiscalização dos recursos existentes.

Entre os autores que pesquisam o financiamento educacional e seus gastos para manutenção, um deles, Pinto, (2014, p.14) destaca “que dinheiro faz, sim, diferença na qualidade do ensino, mesmo quando se usa como critério apenas o desempenho em testes padronizados.” Compreende que esta diferença se faria maior quando considerado outros quesitos de avaliação da educação além dos testes padronizados.

A seguir descreveremos melhor o que é a MDE e os fundos de financiamento para a educação, escopo desse texto.

## MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

A falta de investimento em educação de forma contínua é histórica em nosso país, de todas as constituições que o Brasil teve apenas a de 1934, 1946 e a atual, promulgada em 1988, previram no texto constitucional vinculação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Segundo o Art. 212 da Constituição Federal “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.”

Entretanto, mesmo com a previsão constitucional, tornou-se necessário deixar mais claro o que era considerado gasto em manutenção e desenvolvimento do ensino e o que não consistia em tal gasto. Na LDBEN Lei nº 9.394/96 despendeu-se dois artigos detalhando MDE. Os artigos 70 e 71, estes, de forma simplificada estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

<b>Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:</b>	<b>Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:</b>
I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.	I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão; II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural; III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos; IV - programas suplementares de alimentação, assistência médica-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social; V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar; VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Fonte: Lei nº 9.394/96, quadro elaborado por PERGHER( 2007, p.75).

Para esta investigação foi verificado o gasto dos municípios em MDE no SIOPE, sendo que, após os municípios repassarem os dados no sistema é realizado o cálculo de MDE. O SIOPE é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e foi criado para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação a fim de criar uma padronização. Para este cálculo é utilizada a seguinte fórmula:

Figura 1: Cálculo do MDE.

$$\% \text{ MDE} = \frac{\text{DP} + \text{Fundeb} - \text{Ded.}}{\text{Rec. Imp.}} \times 100$$

Fonte: elaborado pelas autoras.

Onde:

✓ DP, são as Despesas Próprias, recursos oriundos do Tesouro do Município/Estado, provenientes de impostos e transferências;

- ✓ Fundeb são as despesas com recursos desse fundo que será descrito no próximo item.
- ✓ Ded. são tidas como Deduções consideradas para fins de limite constitucional, despesas custeadas por transferências ou outras aplicações.
- ✓ Rec. Imp. é a Receita de impostos municipais e Transferências.

Cabe salientar que para que este município não seja apontado pelo TCE, esse percentual obtido pelo sistema tem que ser igual ou superior a 25%.

## O FUNDEB

No ano de 1996 a Constituição Federal recebe uma emenda, a EC nº. 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e exigiu a aplicação no ensino fundamental de parte significativa da receita vinculada à educação dos estados e municípios, o que quer dizer que essa emenda preceituou que 15% de alguns dos principais impostos vinculados à educação dos estados e municípios deveriam ser aplicados no ensino fundamental, e destes 60% deveria ser para pagar professores em sala de aula.

Essa emenda trouxe grandes mudanças no que diz respeito à organização e ao financiamento do ensino público, no entanto não abrangeu toda a educação básica, pois focalizou no ensino fundamental. Com o fim do Fundef em 2006, foi formulado o Fundeb.

O Fundeb teve sua criação pela Emenda Constitucional de nº 53/06 que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e sua regulamentação pela Lei nº 11.497/2007. O Fundeb é um fundo de natureza contábil, funciona no âmbito de cada estado brasileiro e redistribui os recursos pelo número de matrículas. Esse fundo representou várias mudanças no financiamento educacional, passando a financiar toda a educação básica aumentando a subvinculação de 15% para 20% dos impostos que compunham o Fundef e acrescentando novos impostos.

A partir deste fundo a complementação dada pela União deverá ser de 10% do total de recursos do fundo, e advinda de recursos próprios da União e não dos que compõem o Fundo; o valor aluno/ano terá acréscimo todo ano através de portaria interministerial; as ponderações de quatro passaram a 19, agora contemplando os gastos de diferentes contextos educacionais, como por exemplo, educação indígena e quilombola. No Quadro 2 será possível conhecer melhor o Fundef e o Fundeb, comparamos as principais mudanças ocorridas nesta transição entre os dois fundos.

**Quadro 2 – Comparativo Fundef e Fundeb**

ASPECTOS	FUNDEF	FUNDEB
Legislação	EC14/1996 e Lei 9.424/1996	EC nº 53/2006 e Lei 11.494/2007
Período de vigência	10 anos (até 2006)	14 anos (2007 – 2020)
Etapa da Educação	Ensino Fundamental	Educação Básica (etapas e modalidades)
Beneficiários	31 milhões de alunos	47,2 milhões de alunos (progressivamente)
Fontes de recursos	15% de parte da receita de impostos dos estados e municípios: FPE, ICMS - cota estadual, Fundo IPI - Exp., FPM, ICMS - cota municipal.	20% de parte da receita de impostos dos estados e municípios: FPE, ICMS - cota estadual, Fundo IPI-Exp., IPVA, ITCD, ITR, FPM, ICMS - cota municipal (progressivamente 2007/2009)
	Complementação da União (parâmetro na lei 9.424/96)	Complementação da União: valores fixados para os três primeiros anos e depois 10% do total de recursos
Recursos (em R\$)	Em torno de 34 bilhões (2006)	Estimativa 2011: R\$88.057.784,00 e R\$ 95.982.984,60 bilhões (incluindo a complementação da União)*

Critérios de distribuição dos recursos entre estados e municípios	N.ºalunos do EF (censo escolar do ano anterior)	N.ºde alunos da EB apurado no Censo Escolar (ponderações de etapas e modalidades). Matrículas rede estadual no EF e EM e matrículas rede municipal no EF e EI
	Complementação da União: garantia do valor mínimo nacional por aluno	Complementação da União: aplicação, no Fundeb, de um montante correspondente a 10% dos recursos totais de estados e municípios; 10% da complementação pode ser destinada a programas de melhoria da qualidade da educação, a serem definidos ano a ano. Previsão em valores para o ano de 2015 R\$ 10.914.360,20**
Critérios para utilização dos recursos	Mínimo de 60% para remuneração magistério do EF e restante para qualquer despesa de MDE do EF	Estados: mínimo de 60% para remuneração magistério do EF e EM e restante para despesas de MDE do EM e EF Municípios: mínimo de 60% para remuneração magistério do EF e EI e restante para despesas de MDE do EF e EI
Ponderações *** FUNDEB	1ª a 4ª série 5ª a 8ª série Educação Especial Ensino Rural	I - creche em tempo integral: a) pública: 1,30; b) conveniada: 1,10. II - pré-escola em tempo integral: 1,30; III - creche em tempo parcial: a) pública: 1,00; b) conveniada: 0,80. IV - pré-escola em tempo parcial: 1,00; V - anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00; VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15; VII - anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10; VIII - anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20; IX - ensino fundamental em tempo integral: 1,30; X - ensino médio urbano: 1,25; XI - ensino médio no campo: 1,30; XII - ensino médio em tempo integral: 1,30; XIII - ensino médio integrado à educação profissional: 1,30; XIV - educação especial: 1,20; XV - educação indígena e quilombola: 1,20; XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo: 0,80; e XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo: 1,20.
Valor aluno ano média nacional	1997 R\$ 300,00 2006 R\$ 682,60 (valores não corrigidos)	2007 R\$ 946, 29,00 (valor não corrigido) 2011 R\$ 1.729,33* (ponderação 1,00, valor não corrigido) 2015 R\$ 2.834,00** (ponderação 1,00)
Salário Educação	Vinculado ao Ensino Fundamental. Parte da cota federal é utilizada no custeio da complementação da União ao Fundeb, sendo permitida até o limite 20% do valor da complementação.	Vinculado à Educação Básica. Não pode ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao Fundeb.

\* Dados retirados da portaria Interministerial nº 477 de 28 de abril de 2011.

\*\* Dados retirados da portaria Interministerial nº 17 de 29 de dezembro de 2014.

\*\*\* Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014.

Fonte: Elaborado pelas autoras. As informações deste quadro foram retiradas de várias fontes: Farenzena (2007); Machado (2007); Pergher (2007); site do MEC e FNDE (2011 e 2015).

Através das informações apresentadas no Quadro 2, fica claro que a criação do Fundeb, como mecanismo de redistribuição de recursos vinculados à educação nos Estados do país, se fazia necessária para que todas as etapas e as modalidades da educação básica fossem atendidas, tendo em vista que o fundo existente até o momento era voltado somente para o ensino fundamental.

Bem como, o novo fundo reafirmou o que estava previsto no Fundef, em relação à garantia da valorização dos profissionais da educação, sendo o percentual mínimo de 60% dos recursos do Fundeb, mas no novo fundo, para remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. A fiscalização da utilização dos recursos do Fundeb deve se dar através dos Conselhos Estaduais e municipais do Fundeb.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de cunho qualitativo e utilizará como metodologia para analisar o financiamento educacional em três redes municipais o estudo de caso que possibilita conhecer as peculiaridades de cada uma dessas três realidades. As pesquisas de cunho qualitativo trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e, segundo Minayo (2001), respondem a questões muito particulares, se preocupam com realidades que não podem ser somente quantificadas.

Para Gil (2002), o estudo de caso é a metodologia que melhor possibilita conhecer peculiaridades, no caso estudado as redes municipais, e mesmo assim permite uma percepção geral do problema. O que se propõe é mapear a capacidade financeira dos municípios e, por consequência, a qualidade de oferta de suas redes municipais.

A coleta dos dados qualitativos e quantitativos está sendo feita através das visitas *in loco* com aplicação de questionário semiestruturado aos gestores municipais da educação e aos presidentes ou membros do Conselho Municipal do Fundeb, o foco é ouvir gestores municipais e conselheiros bem como, coletar dados em diversos sites institucionais que trata dos orçamentos públicos, de transparência e onde encontramos os percentuais de aplicações de cada município.

A proposta deste trabalho analisa demonstrativos do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), onde observamos os percentuais de recursos aplicados em MDE, que, segundo o Art. 212 da Constituição Federal e Art. 69 da LDB deve ser de no mínimo 25% da arrecadação de impostos.

Também utilizou, para uma análise mais completa, dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), neste constam informações prestadas pelos entes federados, dados sobre receitas de gastos, programas e fundos, demonstrativos contábeis, enfim, variadas informações sobre o financiamento educacional e seus gastos. Para este texto retiramos as informações de aplicação de recursos do Fundeb, atentando especificamente para a verificação se as normativas estabelecidas legalmente estão sendo seguidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para este ensaio apresentaremos dois dados: O percentual gasto em MDE de cada um desses municípios e o percentual gasto em pagamento de profissionais do magistério com os recursos do Fundeb. Todavia, se faz necessário apresentar um pouco os casos estudados, os três municípios da Fronteira Oeste.

### **Caracterização dos Municípios**

Para mapear o financiamento educacional dos municípios pesquisados, tornou-se necessário caracterizar os mesmos, para isso, utilizamos um aplicativo de fácil acesso elaborado pela Fundação de Economia e Estatística - FEE, que pensou, idealizou e o intitulou Perfil RS.

Este aplicativo apresenta informações socioeconômicas atualizadas sobre o Rio Grande do Sul e seus 497 municípios, uma ferramenta que socializa dados básicos e atualizados sobre os municípios. No quadro 3 apresentaremos os dados coletados dos municípios pesquisados.



**Quadro 3 – Características dos municípios pesquisados.**

Perfil RS	Município I	Município II	Município III	RS
População (2014)	6.652	18.838	77.157	11.207.274
Densidade Demográfica (2013)	5,10 hab./km <sup>2</sup>	7,50 hab./km <sup>2</sup>	9,8 hab./km <sup>2</sup>	38,10 hab./ km <sup>2</sup>
Produto Interno Bruto (PIB) (2012)	116.199 mil 132º lugar	265.424 mil 238º lugar	1.369.330 mil 36º lugar	277 bilhões
PIB per capita (2012)	16.403,02	13.955	17.866,11	25.779,21
Adultos com ensino Fundamental Completo (2012)	42,30%	39%	58,40%	57,60%
Expectativa de vida (2010)	70,96 anos	74,10 anos	75,93 anos	75,38 anos
Idese (2012)	0,645 429º lugar	0,646 426º lugar	0,726 229º lugar	0,744

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados retirados do aplicativo da FEE (2015).

Partindo desta esquematização, podemos efetivar comparações entre os três municípios com os dados do Estado do Rio Grande do Sul. De imediato conseguimos afirmar que são três municípios bem distintos, em se tratando de número populacional, produção de riqueza e dados na educação.

O Município I e Município II não ultrapassam em nenhum momento as médias do Estado, já o Município III surpreende positivamente em dois pontos, na expectativa de vida, e o mais relevante é no número de adultos com o ensino fundamental completo, que ultrapassa a média do Estado.

Outro fator importante no mapeamento dos municípios é o Produto Interno Bruto (PIB), onde o Município III fica muito bem colocado em 36º lugar no Estado, o Município I está em 132º lugar e o Município II está em 238º lugar. O que evidencia a diferença desses três municípios em se tratando da produção da riqueza.

O Município II apresenta um índice baixo de adultos com ensino fundamental completo. Se bem que os demais municípios e o Estado não chegam a 60% da população com ensino fundamental completo, dado preocupante.

Em relação ao Idese, Índice de Desenvolvimento Socioeconômico, que temos como instrumento de avaliação e comparação da situação socioeconômica dos municípios gaúchos.

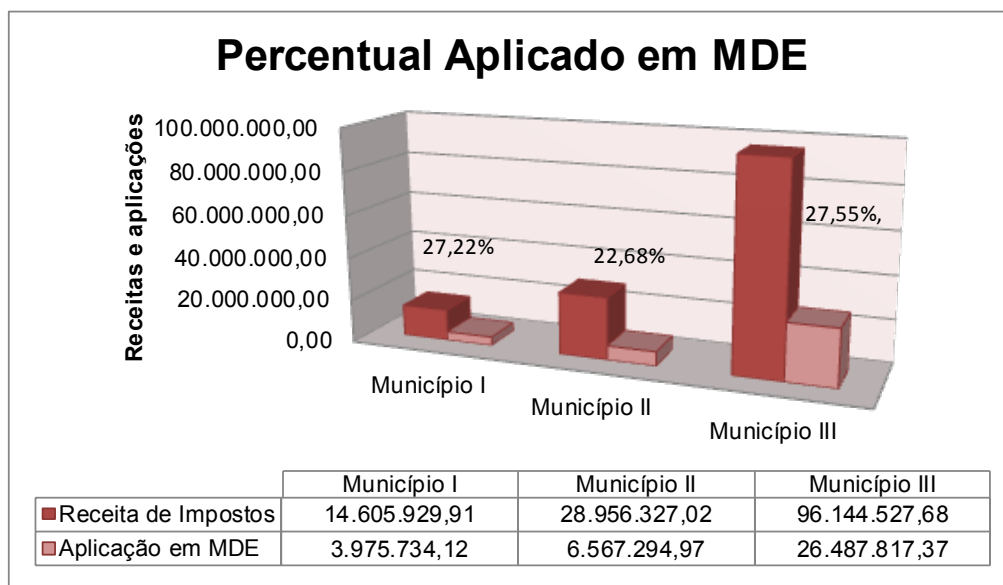
Este considera aspectos qualitativos do processo de desenvolvimento e varia de zero a um classificando os municípios em três níveis de desenvolvimento: baixo (índices até 0,499), médio (entre 0,500 e 0,799) ou alto (maiores ou iguais a 0,800). O que percebemos é que todos os municípios apresentam um Idese classificado como médio, com o Município III melhor classificado e apresentando um índice próximo ao do Estado.

### **Verificação da aplicação dos percentuais de MDE e Fundeb nos três municípios**

Um dos sites utilizados para a pesquisa foi o Tribunal de Contas do Estado do RS (TCE-RS), onde observamos os percentuais de recursos aplicados em MDE, que, como já dito, segundo a legislação, tem como mínimo garantido de 25% da arrecadação de impostos, e através desta consideração realizamos comparações.

O ano escolhido para verificação foi 2014, o Município I e o Município II aplicaram praticamente o mesmo percentual que é respectivamente 27,22% e 27,55%, já o Município III, surpreende de forma negativa, pois o TCE-RS aponta que foram aplicados somente 22,68% da sua arrecadação em MDE, indo contra o estabelecido constitucionalmente.

**Gráfico 1 – Demonstrativo do percentual aplicado em MDE nos três municípios.**



Fonte: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=20001:66:4215500481626552>>. Acesso em: 31 agosto 2015.

Para uma segunda análise detemo-nos em uma análise dos dados do Fundeb, mais especificamente em uma apreciação da correta utilização dos recursos, segundo o Capítulo V da lei nº 11.494/07, no artigo 22 “Pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”.

Neste momento optou-se por coletar os dados no demonstrativo trazido no SIOPE, onde se encontra os percentuais de recursos do Fundeb que estão direcionados para pagamentos dos profissionais do magistério, conforme os dados apresentados na Figura 2.

**Figura 2: Percentuais do Fundeb gasto para pagamento dos profissionais do magistério.**

• Município I	<b>77,02%</b>
• Município II	<b>97,38%</b>
• Município III	<b>83,74%</b>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando os dados levantados constatamos de imediato que os três municípios estão dentro do estabelecido legalmente, ou seja, os três destinam mais do que 60% dos recursos do Fundeb para pagamento dos profissionais do magistério.

Destacamos que o Município II investe 97,38% do recurso do fundo no pagamento de vencimento, ou seja, praticamente todo o seu Fundeb é canalizado para pagar salários não sobrando recursos advindos do fundo para manter suas escolas. Do mesmo modo o Município I investe 77,02% e o Município III destina 83,74% do fundo para pagar folha de salários o que demonstra a focalização na utilização dos recursos do Fundeb nesse destino. Segundo a Lei nº 11.427/2007 os 40% restantes poderiam ser gastos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

## CONCLUSÃO

Os resultados apresentados são parciais, tendo em vista que a pesquisa encontra-se em fase de implementação. Espera-se que, com o andamento da investigação, as descobertas auxiliem na constituição de um mapeamento apurado sobre gastos educacionais na região escolhida da Fronteira Oeste, sendo que na mesma ainda não existem estudos dessa natureza.



É importante ressaltar que o conhecimento sobre os gastos educacionais nas redes municipais da região poderão instrumentalizar os gestores educacionais na dinamização dos processos educacionais, garantindo uma melhor oferta e qualidade ao ensino.

De início, encontramos dados reveladores que obviamente ainda merecem maior investigação. Quando se trata de MDE, com os dados que foram analisados, percebemos que um município ao aplicar um percentual menor que o exigido, faz com que os recursos pra a educação, que são poucos, tornem-se ainda mais parcos. Os outros dois municípios gastam dois pontos percentuais acima do exigido, o que ainda será tarefa do projeto investigar a suficiência.

De imediato, consideramos que grande parte dos recursos do Fundeb são destinados para o pagamento dos profissionais do magistério. Algumas questões emergem a partir dessas constatações: Se o percentual gasto em folha é tão elevado isso significa que os profissionais do magistério recebem o Piso Salarial? Ou ainda, recebem bons salários? Ou, será que os recursos do Fundeb são tão parcos que se gasta todo ele no pagamento de salários e não restam recursos para outras despesas em MDE? O que nos parece, em um primeiro momento, é que os municípios apresentam pequena capacidade financeira. Essas entre outras deduções serão investigadas em tempo futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Preceitos sobre a educação, na redação original e com a atualização dada pelas Emendas Constitucionais 14/96, 53/06, 59/09.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

FARENZENA, Nalú. Bases conceituais do financiamento da educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Diretrizes da política de financiamento da Educação Básica brasileira: continuidade e inflexões no ordenamento constitucional-legal (1987-1996).** 392f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. **A política de financiamento da Educação básica: rumos da legislação brasileira.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas de assistência financeira na educação básica: ação redistributiva da União?** Paris: IIPE, 2009 a. (digitado).

MACHADO, Maria Goreti Farias. **A proposta de Fundeb do executivo federal: interlocuções na formulação da política.** 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERGHER, Calinca Jordânia. **Mapeamento da Capacidade de Financiamento da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas - RS: gastos, condições de oferta e trajetória do processo educativo: 1993-2005**. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio grande do Sul, 2007.

PERGHER, Calinca Jordânia. **Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento**. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio grande do Sul, 2014.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)**. Educação e Sociedade, São Paulo, v.23, n. 80, p.109-136, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **O financiamento da educação no governo Lula**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n19.2014>> Acesso em: 29 set.

# UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA ESCOLAR

FIGUEIRÓ<sup>37</sup>, Laralyze Gomes;  
MOUSQUER<sup>38</sup>, Elenir de Fátima Cazzarotto;  
LONDERO<sup>39</sup>, Fernanda Luciê da Silva;  
OLIVEIRA<sup>40</sup>, Elieze Carvalho de.

**RESUMO:** A escola é um ambiente que envolve funções distintas, necessárias ao andamento das atividades que ocorrem nesse espaço. Funções estas que dependem principalmente de uma boa organização escolar, que direcione o processo de ensino e aprendizagem e garanta uma educação de qualidade. Tendo como objetivo esclarecer o que é a organização escolar e destacar a importância das funções de diretor escolar e coordenador pedagógico para a realização de tal processo. Utilizando como influência os pesquisadores reconhecidos, entre eles: José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Moacir Gadotti e Vitor Henrique Paro. Como metodologia foi realizada pesquisa bibliográfica e análises dos fundamentos teóricos. Este trabalho nos possibilitou ampliar o entendimento sobre as práticas nas escolas e a gestão democrática, além de refletir sobre o atual contexto e a organização dessas instituições, percebendo as diferentes concepções no pensar dos docentes e a necessidade de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Organização escolar; Ensino.

---

37 Estudante do Curso de Especialização em Gestão Escolar do IFF - JC, [laralyzegomes@hotmail.com](mailto:laralyzegomes@hotmail.com);

38 Professora Msc, docente do IFF – JC e do Curso de Especialização em Gestão Escolar, [elenir.mousquer@iffarroupilha.edu.br](mailto:elenir.mousquer@iffarroupilha.edu.br);

39 Estudante do Curso de Especialização em Gestão Escolar, [fezinhalondero1@hotmail.com](mailto:fezinhalondero1@hotmail.com);

40 Estudante do Curso de Especialização em Gestão Escolar, [eliezecarvalho@hotmail.com](mailto:eliezecarvalho@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

A prática nas escolas pelo viés da gestão escolar é considerada um tema de grande relevância atualmente. Nesse sentido, é importante refletir e analisar questões que perpassam a escola em seu cotidiano, sua prática, em que gestores, coordenação pedagógica, professores, demais funcionários, alunos e pais, que atuam de forma direta ou indiretamente, em todas as ações da instituição. Portanto, promover a participação é fundamental para o processo de gestão democrática.

Assim, neste artigo pretende-se esclarecer o que é a organização escolar e destacar a importância das funções de diretor escolar e coordenador pedagógico para a realização de tal processo. Além disso, buscou-se apresentar os meios que podem ser considerados instrumentos de ação para a gestão escolar, como a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos e a atuação dos conselhos escolares.

## METODOLOGIA

Para tratar deste tema, usa-se a pesquisa bibliográfica, que segundo Andrade (2010, p. 56) “[...] procura-se consultar o maior número de obras relativas ao assunto [...] muitas das anotações repetirão pontos de vista coincidentes de vários autores; outras não se encaixam exatamente no enfoque que se pretende adotar [...]”. Portanto, a seleção do material bibliográfico foi feita escolhendo-se os autores expoentes nesta temática e as citações que melhor contemplam as ideias que se enfatiza no texto.

Ainda, se optou em consultar obras referenciais e análises dos fundamentos teóricos que norteiam a estrutura da prática escolar, tendo como influência os pesquisadores reconhecidos, entre eles cito: José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Vitor Henrique Paro. As obras são provenientes da biblioteca Miguel Waihrich Filho, do Câmpus Júlio de Castilhos.

## PRÁTICAS NAS ESCOLAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A prática escolar é uma prática primeiramente social, complexa e plural, que vai além da prática do professor, pois abrange os aspectos do projeto pedagógico da escola e o relaciona com as atividades em sala de aula. Perpassa por todas as ações e circunstâncias internas e externas da instituição. Sabe-se que a prática se faz com a teoria, porém não basta apenas conhecimentos teóricos, necessita de saberes técnicos científicos, bem como de saberes das experiências na jornada profissional, destacando a importância de uma reflexão individual e coletiva, que surtirá efeitos com a mudança das práticas pedagógicas. Guarnieri:

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente. (2005, p. 12).

Portanto, os educadores devem expandir seu mundo de ação e reflexão, indo além do espaço de sala de aula, permitindo um novo olhar para questões como a organização de uma escola, dos diferentes ambientes, conhecer a realidade local dos alunos, os aspectos administrativos e financeiros, a importância da família na escola, bem como o papel da sociedade na formação dos alunos. Essas ideias caminham na perspectiva de um novo paradigma da educação, a gestão democrática em que os professores possam mediar o processo de ensino e aprendizagem, e assim possibilitar que o aluno possa construir o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento. Caso contrário o aluno apenas será um mero receptor de conteúdos, como afirma Freire:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educando. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (1983, p.66).

Nesse sentido, a comunidade escolar precisa tornar-se participativa e protagonista da construção de seus conhecimentos. O que está previsto na atual legislação, que prevê participação e a autonomia da comunidade escolar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9394/96, no Título II, no Art. 2°:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB N° 9394/96).

No entanto, o contexto das escolas é um ambiente com muitas complexidades: ainda nem todas as pessoas tem essa concepção, o que dificulta que muitas funções distintas sejam exercidas, das mais variadas maneiras, com atribuições e expectativas diversas, em que todos tem papel importante, e deveriam pensar no bem comum, com foco na educação. Contudo, sabemos que há problemas, simples ou agravantes, no qual o profissional tendo uma atitude que faz com que deixe de assumir sua função, acaba prejudicando o trabalho de todos. Sendo assim, é essencial uma eficiente organização da escola, para que o trabalho siga numa linha coerente. Segundo Thurler e Maulini:

Para aprender é preciso trabalhar. E para trabalhar é preciso que o trabalho seja organizado. Disciplinas, cursos, ciclos, séries, programas, aulas, horários, lições: a escola recorta o espaço e o tempo; organiza o trabalho dos professores que, por sua vez, organizam o dos alunos. Ao final, é na interação que advêm as aprendizagens, mas no momento e nas condições produzidas pelo trabalho de fundo que pré-estrutura a relação. (2012, p.11).

Pode-se definir a organização como um processo de ações que consiste em traçar metas e preparar os indivíduos envolvidos, para a busca do alcance de tais metas. Constitui-se no planejamento do uso de recursos humanos, físicos, financeiros e materiais, salientando sua importância como ferramentas de trabalho dos processos de ensino e aprendizagem.

Para uma boa organização é fundamental dispor as regras do trabalho, que possibilite a coordenação e o planejamento das atividades, propiciando melhores condições para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Sendo condições essenciais: conhecer e cumprir as leis educacionais e normas administrativas, considerando a estrutura organizacional, os recursos financeiros, a organização de materiais pedagógicos, a participação da comunidade escolar nas decisões, além de condições adequadas para a realização do trabalho cotidiano. Libâneo:

É necessário, por tanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam devidamente contemplados na organização geral de escola, tais como: condições físicas, materiais, financeiras; definição de funções e atividades das pessoas que integram os vários setores da escola; rotinas administrativas; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos, de limpeza e conservação; horário escolar, matrícula, distribuição de alunos por classes; normas disciplinares; formas de contatos com pais etc. (2008, p. 205).

Contudo, sabemos que a falta de organização interfere diretamente na qualidade do ensino. Por exemplo, o professor ao ver o aluno utilizando o telefone celular o alerta, porém ele continua usando, abrindo pretexto para que os demais colegas também o utilizem. Contudo, nas normas da escola em situações como esta, o aluno deveria entregar o aparelho para o professor no início da aula, sendo entregue ao final. Nesse caso, ocorreu falta de organização no que se refere ao cumprimento das normas da escola, tanto do professor quanto do aluno, afetando o bom andamento das atividades.

O diretor escolar é o responsável maior pela gestão, como um líder, mentor, coordenador e orientador, em que seu trabalho pode e deve ser compartilhado com a comunidade escolar. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação a aprendizagem e formação dos alunos. Conforme Paro (2010, p. 108) “por sua característica de relação humana, a educação só pode dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando”.

Também, destaca-se que o diretor assume o papel de integrador e cooperador de todos os membros da escola, visando um ambiente educativo, com foco em objetivos estabelecidos e assim compartilhados

coletivamente. Dessa forma, incentiva os diferentes segmentos da escola a participarem em projetos escolares, crescimento da escola e auxiliar no caminho do desenvolvimento da educação, como uma causa comum a todos, como forma de integração no trabalho diário. Dalmás:

A direção da escola preocupa-se em promover um clima de amor, de fraternidade e de diálogo, alimentando o convívio, não só entre os professores, mas destes com seus alunos, procurando estabelecer comunhão e compromisso. (2011, p.54).

Sendo assim, para que isto aconteça todos precisam ter a consciência de que, somos responsáveis por um ambiente escolar favorável e harmonioso, ou seja, compromissados com os objetivos da educação, em que a direção e a coordenação assumam juntas esse desafio.

A direção e a coordenação são funções atribuídas aos profissionais da educação que atuam na escola tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico. As tarefas de dirigir e coordenar tendem a encaminhar as ações para a concretização dos objetivos estabelecidos pela instituição. Geralmente essas funções são delegadas a pedagogos especialistas. No entanto, os professores também precisam estar aptos para dirigir e coordenar sua prática profissional. Libâneo:

Para isso, precisam reconhecer que seu trabalho tem uma característica genuinamente interativa, ou seja, seu trabalho está a serviço das pessoas e da organização, requerendo deles uma formação específica para buscar soluções para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar e prestar apoio logístico aos professores na sala de aula. Todavia, cada um desempenha funções específicas implicando, também, uma formação profissional específica. (2008, p.217).

Nesse sentido, o coordenador pedagógico, ou também chamado de professor-coordenador tem papel atuante como formador, orientando o trabalho coletivo, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, aos conteúdos programáticos e todas as pessoas envolvidas com o projeto. Atua também como mediador, promovendo o diálogo entre gestão, docentes, pais e discentes. Tendo como principais atribuições: incentivar o trabalho coletivo para construção da prática do professor e a reflexão do projeto político pedagógico; observação formativa do docente em sala de aula, possibilitar espaços de estudo para os professores, como formações continuada, auxiliando-os na organização de seu trabalho, bem como a ação-reflexão-ação de sua prática pedagógica; acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, apoiando os estudantes e orientando suas famílias; entre outras. Segundo Garrido:

Por sua vez, o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda malcompreendidas e mal-delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço. (2011, p.11).

Sabe-se que o professor deve estar em constante busca de aperfeiçoamento na sua área de atuação, sendo assim, a formação de professores se faz necessária para o desenvolvimento nos aspectos pessoais, culturais e profissionais desses educadores. Essa formação de professores não acontece apenas em cursos de formação, mas sim em diversos espaços, tais como: troca de experiências com os colegas de trabalho, situações de enfrentamento de problemas em sala de aula, convívio com a família dos alunos, reflexão da prática pedagógica, bem como processo avaliativo, reuniões pedagógicas, pesquisas, conselhos de classe, etc. Segundo García:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p.26).

A responsabilidade da busca pela permanente formação deve ser proporcionada pela instituição de ensino, favorecendo espaços para que ocorra, mas também é primordial que o professor esteja comprometido com a sua própria formação, já que esta reflete no seu trabalho diariamente. Como consta na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art.67º:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]. (LDB Nº 9394/96).

Nessa lógica, se estabelece a oportunidade para a formação docente, tanto na busca de aperfeiçoamento individual, quanto no ambiente coletivo da escola. Ainda, dentro das Políticas Educacionais, o atual Plano Nacional da Educação contempla em sua meta 16, que tem como objetivo formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, assim como assegurar a formação continuada a todos os profissionais da educação em sua área de atuação, levando em conta as demandas das unidades de ensino.

Também contribuem para a formação os Projetos Políticos Pedagógicos e os conselhos de Escola, constituem-se em instrumentos de transparência indispensáveis para a organização escolar, onde se almeja a participação de forma democrática e atuante, incluindo pais, professores, alunos, direção e funcionários. Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) englobam a organização, a coordenação, a liderança e a avaliação de todas as ações voltadas para a aprendizagem e formação da comunidade escolar. Conforme Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p.579).

Salienta-se que o Projeto Político Pedagógico deve ser um documento vivo nas escolas, em todos os momentos, sendo o guia para as diversas ações do âmbito escolar. O PPP busca dar um rumo e um compromisso coletivo. No caráter democrático, preocupa-se em superar os conflitos, as competitividades e o autoritarismo, que permeia as relações dentro da escola. Sendo assim, contribui para os poderes de tomada de decisão.

O grande desafio é a definição dos fins que a escola almeja alcançar, fazer com que todos os profissionais da escola trabalhem na construção da educação de qualidade, para desenvolver com o aluno a reflexão de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Segundo Veiga:

O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico. (2010, p.17).

A respeito de conselhos escolares pode-se amparar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, onde no artigo 14, no inciso II - "Participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes" dando enfoque para a gestão participativa, a qual tem papel importante no desenvolvimento e administração da escola como diz Ferreira:

A participação na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja forma atual é resultado de uma longa e dura luta política que data do início da década de 1980, como sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo. (2011, p.85).



Nesta perspectiva, os conselhos escolares tem caráter deliberativo, atuam diretamente em todas as decisões referente ao processo de aprendizagem, além de questões administrativas e financeiras, frisando a sua grande importância para o bom andamento das atividades escolares. Cabe ainda ao conselho escolar, o estudo de ações e fins necessários para que se cumpra os objetivos da escola, sempre trabalhando em conjunto nas tomadas de decisões, e encaminhamentos. Portanto, o conselho escolar é o órgão capaz de decidir de forma democrática, participativa e cidadã. Paro:

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspíquas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. (1993, p. 2-3).

Para tal, ao tratar-se de aspectos pedagógicos e administrativos, destaca-se a importância de um trabalho coletivo e comprometido, para que a educação possa seguir um caminho de mudanças que possibilite um envolvimento mais significativo de pais, professores, gestores e alunos. Assim, a união de todos os segmentos será primordial para transformações mesmo que pequenas, mas necessárias para o avanço na educação.

## CONCLUSÃO

Este trabalho nos possibilitou ampliar o entendimento sobre as práticas nas escolas e a gestão democrática, além de refletir sobre o atual contexto e a organização dessas instituições, percebendo as diferentes concepções no pensar dos docentes e a necessidade de formação continuada.

No decorrer da pesquisa, foi realizado estudos teóricos sobre a composição da prática escolar, destacando a importância de um trabalho em equipe, em que participam professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários da escola.

Ao observar e compreender a organização da escola como algo primordial para uma boa gestão, salienta-se a necessidade de um planejamento participativo, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, bem como a atuação do conselho escolar, que se constitui com representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Nesse sentido, destaca-se a formação de professores como um processo de aprimoramento dos conhecimentos, técnicas e modalidades, na busca de uma educação que possa atender as reais necessidades dos discentes.

No momento, está se vivendo um novo caminho na educação brasileira, com imensos desafios, a serem enfrentados com determinação, objetivos e clareza, destacando a importância da participação da comunidade escolar nas ações cotidianas das instituições. Portanto, acredita-se que somente uma boa prática pedagógica com foco na qualidade de ensino, garante mudanças e traz as soluções necessárias para os problemas enfrentados no ambiente escolar.

Também, é relevante afirmar que o curso de Gestão Escolar pode contribuir no esclarecimento dos docentes para que se apropriem dos conhecimentos e possam rever suas atitudes e práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 29, Jul, 2015, 15:00.



- DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.
- GARRIDO, Elsa. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.
- GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF livros, 2008.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1993.
- THURLES, Monica Gathe; MAULINI, Olivier. **A Organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papiros, 1995.

# MATEMÁTICA INCLUSIVA: ENSINANDO MATRIZES A DEFICIENTES VISUAIS

STEFANELO, Tiago.S.<sup>41</sup>

**RESUMO:** O processo de inclusão enfrentado nas escolas hoje não é uma tarefa simples, é preciso que o professor esteja preparado, entenda o tipo de deficiência com a qual vai trabalhar e busque alternativas para que possa desenvolver da melhor forma possível o processo. Para este trabalho buscamos relatar um estudo qualitativo de caso no qual fizemos uso de um modelo de material concreto que foi desenvolvido em conjunto com o Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) do Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto – RS e tivemos como objetivo principal introduzir o conceito matemático de matrizes e suas operações elementares para um aluno com deficiência visual total utilizando-se de material concreto simples o qual pode ser confeccionado sem grandes recursos por professores que tenham que trabalhar com alunos que apresentem esta deficiência. Foram realizados encontros semanais onde trabalhávamos conceitos e exercícios utilizando material concreto, o qual proporcionou ao aluno realizar as atividades propostas e abstrair os conceitos apresentados de forma significativa.

**Palavras-chave:** Matemática. Inclusão. Deficiência visual.

---

<sup>41</sup> Docente no Instituto Federal Farroupilha. Campus Santo Augusto, Instituto Federal Farroupilha tiago.silva@iffarroupilha.edu.br

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a inclusão de pessoas com deficiência em turmas regulares vem sendo amplamente discutido, com base nisso buscamos elaborar um estudo envolvendo um aluno com deficiência visual total, acadêmico do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto.

Este tema foi parte do objeto de estudo da dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), na Universidade Federal de Santa Maria – RS, e o qual procuraram apresentar de forma resumida neste trabalho.

Com esse trabalho objetivamos desenvolver atividades utilizando material concreto para trabalhar o conteúdo de matrizes para o Ensino Médio com um aluno com deficiência visual total. Também procuramos apresentar um modelo de material concreto para ser utilizado nas atividades desenvolvidas e dessa forma buscar chamar a atenção para este tema, visto que hoje, cada vez há mais alunos com algum tipo de deficiência chegando nas escolas e ainda são poucas as alternativas desenvolvidas para que o professor possa trabalhar de forma significativa com esse aluno.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No campo da Matemática temos um grande desafio a ser superado, poucas editoras trabalham com materiais específicos para o deficiente visual e a escassez de material ainda é uma realidade, logo é preciso desenvolver métodos alternativos para que este aluno possa ser inserido de forma eficiente na comunidade escolar. É necessário a criatividade, criar formas simples, com baixo custo, e que surtam resultados, nesta busca pela inclusão.

Trabalhar Matemática com alunos deficientes visuais parece ser uma tarefa não muito fácil. Isso porque esses alunos precisam estar em contato direto com o que está sendo ensinado, ou seja, eles precisam literalmente “sentir” para poderem fazer suas abstrações. Não que os outros alunos não tenham essa necessidade, mas é que no caso dos deficientes visuais, o concreto é o principal meio de conhecimento das coisas que os cercam. Desse modo, ao professor cabe a responsabilidade de estar buscando estratégias concretas que possibilitam a compreensão de todos os alunos. (ARAÚJO, 2005, p. 7).

Um ponto importante para que o professor de Matemática tenha êxito no trabalho com o deficiente visual é que ele precisa de uma comunicação bastante clara para que o aluno possa compreender o que está sendo sugerido pelo professor, para Fernandes:

...a cegueira dos aprendizes os impede de imitar diretamente as estratégias e os gestos usados pelos seus parceiros, assim o emprego de estratégias e gestos similares são fruto dos diálogos que permitem que as informações recebidas sejam tratadas e processadas para auxiliarem na formulação de estratégias para solução dos problemas matemáticos propostos. (FERNANDES, 2007, p. 1124)

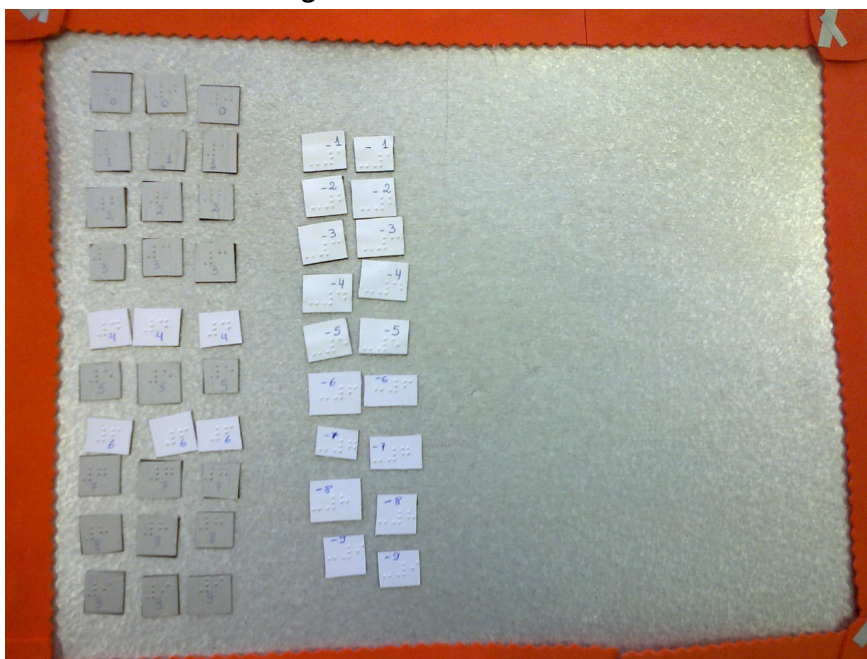
Assim vemos a importância da clareza e da riqueza de detalhes que o professor deve atentar ao realizar o trabalho com o deficiente visual. Como o deficiente visual não tem uma visão global do que está sendo trabalhado é preciso que a descrição do conceito ou exercício que lhe está sendo apresentado seja enriquecida com o máximo de informações e que se atente para que essas informações sejam de fato relevantes.

Neste trabalho procuramos desenvolver um método alternativo para o estudo de matrizes, deixando muitas vezes de lado o rigor matemático e expressando um conceito ou propriedade de forma simples, procurando que o aluno pudesse abstrair esse “sentir” matemático. Também procuramos trabalhar com materiais de fácil acesso e baixo custo, de modo a tornar essa experiência acessível a qualquer professor que esteja disposto a trabalhar com esse tipo específico de deficiência.

## METODOLOGIA

Em um primeiro momento foi elaborado, em conjunto com o Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) do Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto, o material concreto, feito com uma placa de metal, ímãs de geladeira e folhas para Braille o qual servirá de suporte para o desenvolvimento dos encontros.

Figura 1: Material concreto



Os encontros para desenvolvimento das atividades iniciaram-se em setembro de 2014, uma vez por semana se estendendo até novembro, num total de sete encontros nos quais foram trabalhados os principais conceitos do conteúdo de matrizes constantes no currículo mínimo do Ensino Médio.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro encontro trabalhamos os conceitos iniciais de matrizes, a sua definição e a localização de elementos utilizando linhas e colunas. Também exemplificamos falando do uso de matrizes em aplicações práticas, como tabelas de jogos. Relacionamos com o Microsoft Excel, uma vez que o aluno tem familiaridade com o programa e este usa números para definir linha e letras para definir coluna.

Nas duas aulas seguintes trabalhamos a construção de matrizes através de uma fórmula definida que relaciona a posição da linha e da coluna, e também os diferentes tipos de matrizes que poderiam vir a aparecer no decorrer do trabalho.

Nas aulas restantes foram trabalhadas operações envolvendo matrizes, adição e subtração, multiplicação de matrizes por um número real, multiplicação de matrizes por matrizes, e inversa de matrizes. Nessas aulas, sempre iniciávamos com o conceito da operação para o aluno, exemplificando no material concreto e na sequência resolvíamos em conjunto alguns exercícios a fim de fixar o conceito operacional que estávamos trabalhando. Também relacionamos algumas operações com a noção de igualdade de matrizes. Vale salientar que o aluno tem uma grande facilidade de memorização e realiza grande parte dos cálculos mentalmente, o que facilitou o trabalho nessa etapa.

Em cada encontro trabalhamos alguns itens do conteúdo de matrizes, começando com atividades bem básicas observando como se organiza uma matriz, os diferentes tipos de matrizes, suas características e as operações envolvendo este conteúdo.

Para nossa surpresa, como muitos alunos visualmente mais favorecidos, o aluno assimilou com certa facilidade os conceitos apresentados e a forma de operacionalizar com estes elementos dispostos em linhas e colunas, e esbarrou sim, em alguns pontos específicos da Matemática básica, como por exemplo,

a regra de sinais ao multiplicar e somar números negativos. Com um pouco de treino e estabelecendo algumas convenções, pouco a pouco, dirimimos estes obstáculos, que já não eram obstáculos por questões visuais, mas sim, destes que qualquer aluno enfrenta quando se afasta um pouco destes tipos de cálculo.

O material concreto foi de grande importância nesse momento pois facilitou a “visualização” através do tato, onde o aluno pôde ter uma ideia de organização da matriz, e também realizar uma série de exercícios que vieram a auxiliar na fixação dos conceitos apresentados.

## CONCLUSÕES

O interesse por este tema surgiu da necessidade que se faz presente de métodos alternativos para o ensino de pessoas com deficiência visto que é crescente o aumento no número de matrículas desses alunos em turmas regulares de ensino. O desafio foi desenvolver atividades que possibilitassem o aprendizado dos principais conceitos envolvendo este conteúdo e assim, uma “visualização” através do tato de como se organiza e se opera com as matrizes.

Nesse processo de aprendizagem o material concreto foi de grande importância, uma vez que o aluno podia tatear e movimentar com certa facilidade os objetos que estava trabalhando. Nos arriscamos a dizer que o grande desafio do trabalho tenha sido o de buscar uma alternativa de baixo custo na qual o aluno pudesse desenvolver certas atividades por conta própria, tateando, procurando elementos e construindo suas soluções.

Apesar das dificuldades encontradas, percebemos que é possível trabalhar com o aluno com deficiência de forma qualificada, para que este se sinta inserido de forma significativa no ambiente escolar. Podemos notar que ainda são poucas as pesquisas e atividades desenvolvidas nesse campo e que é preciso que se incentive a busca por novos métodos de ensino para esses alunos.

Este trabalho foi realizado, buscando um método alternativo para se trabalhar um conteúdo específico do Ensino Médio, ainda temos uma grande estrada a trilhar visto que existe um amplo campo de disciplinas e conteúdos a serem abordados. O interessante é que os colegas professores possam se utilizar destas ideias, modificando, melhorando e adaptando à sua realidade para que possamos ampliar o processo de inclusão e assim, torna-la em uma realidade de fato.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcelo Oliveira. A inclusão social e o ensino da matemática aos portadores de deficiências visuais no distrito federal. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/MarceloAraujo.pdf>>. Acesso: 15, março, 2015, 14h.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. As concepções de alunos cegos para os conceitos de área e perímetro. In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática, 2007, Belo Horizonte. Anais do IX ENEM. Belo Horizonte: SBEM, 2007, p. 1111 a 1135.

# O CUSTO ALUNO E A ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DA GARANTIA DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE AO ENSINO

ROSSO<sup>42</sup>, Gabriela Paim  
PERGHER<sup>43</sup>, Calinca Jordânia,

**RESUMO:** O texto faz uma reflexão sobre o custo aluno e a escola do campo, apresenta os parâmetros propostos pelo CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial), e busca discutir se este custo, está garantindo quais condições de qualidade ao ensino. O texto é parte do Projeto de Conclusão de Curso (TCC). A metodologia abordada é de cunho exploratório, estudo bibliográfico e documental com revisão na legislação educacional correlata ao tema. Com o foco nos gastos e condições de qualidade, efetivados nessa modalidade, buscar-se-á respostas as questões de pesquisa: Quanto custa um aluno da escola do campo? O custo efetivado tem garantido que condições de qualidade ao ensino? Espera-se que através dos resultados a serem obtidos e da necessidade de efetivar as metas do Plano Nacional de Educação, entre as várias determinações a estratégia 20.6, que visa implementar o CAQi, o trabalho de TCC ao ser finalizado, possa auxiliar a comunidade escolar, e em geral, à concepção do financiamento em educação, assim como na conscientização dos gastos e investimentos realizados com o aluno anualmente. Afim de, obter as informações acessíveis e transparentes, sobre custos e gastos educacionais, a sociedade possa ter o controle da qualidade do ensino e dos recursos cabíveis para isto, de acordo com os propósitos estabelecidos pelo CAQi.

**Palavras-chave:** Financiamento em educação. Custo-aluno. Escola do campo

---

42 Estudante do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar, Campus Alegrete, Instituto Federal Farroupilha, [gabip.rosso@gmail.com](mailto:gabip.rosso@gmail.com)

43 Professora Doutora Orientadora no Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar, Campus Alegrete, Instituto Federal Farroupilha, [calinca.pergher@iffarroupilha.edu.br](mailto:calinca.pergher@iffarroupilha.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Determinado na meta 20, estratégia 20.6, do atual Plano Nacional de Educação, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) deve ser implementado referenciando-se em “um conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.” (PNE, 2014, p. 85). Se executado com precisão, os parâmetros apresentados e idealizados pelo CAQi, representarão um grande impacto, de forma inicial, no financiamento da educação básica vindo a se tornar um dos principais mecanismos de planejamento das ações escolares das redes municipais, estaduais e federais.

Assim como em tantas escolas, é necessário o investimento de recursos reais e cabíveis aos gastos no ensino, principalmente na escola do campo, tanto na infraestrutura, como nos programas suplementares de alimentação escolar, materiais didáticos e transporte como em outros tantos insumos.

Frente a toda historicidade da educação do meio rural e a dificuldade enfrentada pela equipe diretiva da escola pesquisada, com relação a burocracia e a administração rentável dos insumos desse ensino, o texto busca discutir: O que é o custo aluno na relação com a escola do campo. Este texto é parte do projeto de pesquisa para construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC buscará responder: Quanto custa um aluno da escola do campo da rede estadual do município de Alegrete? O custo efetivado tem garantido que condições de qualidade ao ensino? Quanto é investido por aluno nesta escola e em que se está investindo os recursos? Nesse propósito, procurar-se-á entender os padrões de financiamento perante o custo aluno-qualidade da escola do campo, especificamente da rede estadual do município de Alegrete, com o objetivo de verificar se este custo está garantindo quais condições de qualidade ao ensino. Para este tempo será tratado apenas das questões de ordem conceitual sobre esse tema.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Conhecendo a proposta do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi)

Através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criando pelo Ministério de Educação por meio do Inep, pode-se constatar a situação educacional brasileira e as defasagens de ensino no país. Com o propósito de orientar as políticas públicas governamentais, o aperfeiçoamento de programas e projetos, os dados determinados pelo Sistema comprovam que é necessário o investimento de qualidade em educação. Para isso é imperativo estabelecer levantamento conciso do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), para se valer de dados concretos de investimento, assegurar um ensino público condizente as realidades econômicas das diferentes localidades brasileiras.

O Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) propõe a definição de orçamento, ao verificar o número de alunos matriculados e a demanda a ser suprida, para o investimento necessário na oferta de uma educação de qualidade para todos. Com a defasagem estrutural financeira de ensino, contradizendo as condições adequadas do sistema educacional, fazem com que as políticas de governo minimizem as políticas sociais de direitos humanos para outras esferas econômicas de prioridades. Reforçando de tal maneira as desigualdades sociais e culturais. Segundo Carreira

o **Fundef** – substituído em 2007 pelo **Fundeb** – estabelecia o prazo para que União, Estados e municípios fixassem um valor de custo aluno-qualidade até 2001, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Porém, o governo FHC não o fez, e foi somente no fim do segundo mandato do governo Lula que se começou a enfrentar o desafio de definir o valor do CAQ. Para isso, a pressão da Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi fundamental. (2011, p. 10).

A determinação do CAQi, provém que as escolas da rede pública tenham condições adequadas com relação à estrutura perante o número de turmas e alunos, formação continuada de professores, valorização do magistério, instalações, equipamentos e outros insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas, materiais didáticos. Ao fortalecer amplificadores constitucionais e judiciais sobre o padrão de qualidade em marcos de financiamento, a regularização perante o gasto de insumos ao custo aluno-qualidade requer lei específica, que determine a sua operacionalização.



O CAQi, representará um grande impacto no financiamento da educação básica, assim como, fator evidente de investimento perante as necessidades de financiamento, para a promoção de uma aprendizagem significativa e condizente as realidades sócio econômicas do país. Conforme Pergher (2014 apud Farenzena, 2011), com relação a análise dos dados referentes a desigualdade da educação básica no ano de 2009, pode-se constatar que

a média do gasto/ano de um aluno da rede estadual do Ceará foi de R\$ 5.422,93; já o gasto de um aluno cearense da rede municipal nesse mesmo ano foi de R\$ 1.838,47; a média do gasto/ano de um aluno sul-rio-grandense da rede municipal foi de R\$ 4.044,16; um mesmo sul-rio-grandense, só que matriculado na rede estadual, apresenta a média de gasto de R\$ 3.457,02. Continuando esses exemplos, só que agora misturando estados e redes, temos situações mais díspares: na rede municipal do Pará, a média do gasto por aluno foi de R\$ 1.497,00; na rede pública do Distrito Federal, a média do gasto ficou em R\$ 5.292,93. (PERGHER, 2014, p. 77)

Com isso, fica evidente a disparidade dos recursos financeiros em educação, entre estados e municípios, e a proporção desses investimentos ao que tange o padrão de qualidade, contrapondo o maior princípio da Constituição Federal, em proporcionar igualdade de condições viáveis de ensino, à permanência e o acesso na escola na competência do exercício da cidadania. (PERGHER, 2014).

Educação é um direito de todos, e, é dever do estado proporcionar esse direito perante políticas públicas de financiamento. Visando propósitos de igualdade a universalização da qualidade do ensino na garantia de prestígio e oportunidades iguais na diversidade educacional, ao que tange a responsabilidade de conscientização que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes para oportunizar o diferencial almejado e o êxito da educação brasileira.

### **A escola do campo, do contexto social às diretrizes de ensino**

Marcada pela difusão da reforma agrária e de uma história mercantilista sobre o trabalho escravo, a educação no campo, por muitos anos na história da política brasileira, careceu de políticas públicas e diretrizes específicas que possibilitasse o êxito do meio rural. Não era de interesse da elite frente às políticas de Estado, oferecer estudo, ainda mais de qualidade à comunidade rural, uma vez que esta era entendida como reforço a economia latifundiária. Com isso “muitas vezes o sistema político se limitou a proposições em torno de direitos básicos de cidadania reduzidos aos limites geográficos e culturais da cidade, desconsiderando o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. (...)” (CONTAG, 2014, p. 02).

Segundo o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT/MEC), para “suprir a ausência do poder público, as comunidades rurais tiveram que se organizar com o apoio de igrejas e de outras organizações [...] comprometidas com a educação popular – para criar escolas do campo.” (CONTAG, 2004, p. 03). De acordo com GPT (CONTAG, 2014), a manutenção desses espaços, em sua maioria era precária. A garantia de profissionais qualificados ficava na incumbência desses movimentos impulsionados pela força e vontade de transformação. Com a opressão da ditadura, as manifestações sindicais não eram possíveis para a representação dessa comunidade.

Com a reforma agrária, e a redemocratização do ensino, a partir da homologação da Constituição Federal, em 1988, a luta sindical, em representações comunitárias, se fez fundamental na conquista por condições viáveis ao desenvolvimento do campo. Uma proposta de ensino condizente com as suas peculiaridades se faz necessária, visando estabelecer uma nova ótica para a educação do campo. De acordo como Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e



a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996)

Está especificado na Lei, “a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações” (BRASIL, 1996). Afim de que, o homem do campo firme em sua autonomia, o direito de cidadão, a “um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano, sem perder de vista o nacional.” (CONTAG, 2014, p.3). Segundo o GPT

as organizações e os movimentos sociais do campo tiveram um papel decisivo na elaboração das Diretrizes Orientadoras de uma política pública de educação do campo. Articulados à sensibilidade presente no Conselho Nacional de Educação do Campo (CNE), essas articulações e movimentos garantiram a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE\CEB nº 01, de 03 de abril de 2002). (CONTAG, 2014, p. 4).

Apesar da luta eminente para a garantia do direito a educação, ainda prevalece um problema agravante das escolas do campo, em relação ao acesso as mesmas, o número de escolas oferecidas e suas localizações geográficas. De acordo com os dados oferecidos pelo QEDU44, a rede estadual de educação, do Rio Grande do Sul, oferece em média 661 escolas de Educação Básica do Campo, distribuídas nas diferentes localidades do Estado. Isso equivale, aproximadamente, 25% das 2.568 escolas ofertadas pela rede pública do Rio Grande do Sul, conforme os dados disponibilizados no Censo Escolar/INEP 2014.

Contrapondo-se ao que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao sancionar a garantia do direito a educação ao exercício da cidadania, pontua no inciso V, do Art. 53, o “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”, assim como o parágrafo único o “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (ECA, 1990), a maioria dos alunos residentes na zona rural, passam aproximadamente duas horas em viagem, para chegar até a escola mais próxima de suas residências, de acordo com a realidade previamente confirmada, da escola campo de pesquisa. Sendo que nos dias de Mais Educação<sup>3</sup>, o tempo desses alunos se prolonga na escola, assim como a chegada em suas moradias. Cabe aos entes governamentais proporcionarem condições de acesso e permanência na escola independente do local onde residem (SILVA, 2013).

Com isso

a ampliação do programa de transporte escolar constitui-se em uma política de apoio fundamental para garantir a universalização do acesso à educação com qualidade historicamente reivindicada pela sociedade brasileira. Segundo o Ministério da Educação (INEP, 2008), mais de 6,7 milhões de estudantes residem ou estudam em escolas de áreas rurais do país, e quase 70% desses alunos (mais de 4,8 milhões) necessitam do transporte escolar para chegar à sala de aula. (PERGHER, 2014, p. 80).

Ainda, de acordo com Pergher (2014), após a homologação da lei de nº 10.709/2003, que especifica a responsabilidade das instâncias estaduais e municipais com o transporte de suas escolas, coube o esclarecimento do financiamento e sustentação desse insumo a cada ente federado mantenedor. Com isso, “embora tal legislação tenha definido as responsabilidades de estados e municípios para com o transporte escolar, a prática ainda está longe de se ajustar aos termos legais.” (2014, p. 80).

De acordo com a Proposta de Trabalho da Educação do Campo do GPT (2014), a escola do campo deve estar comprometida ao resgate das comunidades menos favorecidas em questões econômicas,

---

44 Site onde se encontra dados educacionais do Censo Escolar, da Prova Brasil e do Ideb para cada escola, município e estado brasileiro.

<sup>3</sup> Programa criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas.

estruturais, trabalhistas e culturais. Perante a democratização de um ensino específico e harmonioso, às diferenças e admissão das batalhas coletivas, por uma existência digna pautada em reflexões da vida e organização social do campo, inerentes a cada realidade. Com certeza uma escola que dê conta de todas essas características terá um custo. Qual será esse custo? É o que se propões investigar.

## **METODOLOGIA**

Para organização desse escrito foi realizada pesquisa bibliográfica e documental de legislação educacional; coleta de dados em sites institucionais ([www.portaltransparencia.gov.br](http://www.portaltransparencia.gov.br), [http://www.qedu.org.br/...](http://www.qedu.org.br/)), coleta de dados com a prefeitura municipal e com a equipe diretiva da escola foco de pesquisa através de questionário semiestruturado, sendo as informações analisadas de forma qualitativa através da observação participante da pesquisadora, uma vez que esta compõe o quadro de professores da escola. A pesquisa de cunho exploratória busca-se familiarizar-se com o determinado assunto, que é o que foi realizado neste texto, ou seja, um estudo exploratório do tema custo aluno da escola do campo, que servirá de base para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pós em Gestão Escolar.

## **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES**

O CAQi está em fase de implementação, será desafio garantir investimentos que promovam a qualidade à educação, em especial a educação do campo foco dessa discussão, será preciso trilhar longa caminhada, começado pela efetivação do Plano Nacional de Educação e da implementação da meta 20.6. Espera-se que a pesquisa a ser realizada no TCC sobre o custo de uma escola do campo, possa auxiliar a comunidade escolar em geral à compreensão do financiamento da educação, bem como, a conscientização sobre os gastos e investimentos realizados com o aluno anualmente, especificamente com relação às peculiaridades existentes na escola do campo e na região. Deduz-se que, ao obter o conhecimento sobre os custos e gastos educacionais, a sociedade poderá ter o controle sobre como estão sendo investidos os recursos para a promoção da qualidade do ensino, de acordo com os parâmetros idealizados pelas propostas do Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31/08/2015.

\_\_\_\_\_. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) Acessado em: 19/08/2015.

CARREIRA, Denise. Coord. Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?. – 2. ed. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CONTAG. Texto para reflexão e proposição ao Caderno de Subsídio. GPT, Brasília, DF. Setembro 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/> Acessado em: 26/08/2015.

CUSTO Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). Daniel Cara. Direção de Conviva Educação (CONVIVA). Instituto Natura, SP: Fundação SM e CONVIVA, [2014]. 1 videoconferência (1:04:39 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oRmFkhsrWqM>. Acessado em: 05/08/2015.

PERGHER, Calinca Jordânia. Política de transporte escolar rural no Rio Grande do Sul: configuração de competências e de relações (inter) governamentais na oferta e no financiamento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QEdu – Ideias e aprendizados em foco. Disponível em <http://www.qedu.org.br/> -Acessado em 1º/09/2015

SILVA, Natália Menin da. A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses>. Acessado em: 18/08/2015.

# CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: NOTAS SOBRE POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA ALÉM DO ESPAÇO ACADÊMICO

GODOI<sup>45</sup>, Evandro de,  
BENVENUTTI<sup>46</sup>, Leonardo Matheus Pagani,

**RESUMO:** Este trabalho sistematiza algumas reflexões construídas no desenvolvimento do projeto de extensão “Construindo itinerários mediatizados pelas ideias de Paulo Freire: EEEF 29 de Outubro e IF Farroupilha” onde se buscou a parceria entre o grupo de estudos Interloquções com Paulo Freire, do Instituto Federal Farroupilha campus Santo Augusto e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, situada no assentamento 16 de março, na zona rural do município de Pontão – RS. O objetivo é socializar o caminho construído até o momento, apontando para a importância de práticas que oportunizem espaços de superação da dicotomia entre teoria e prática. Os pressupostos metodológicos que orientam o trabalho baseiam-se nos referenciais de educação popular e na sistematização de experiências. Trata-se de um projeto ainda em andamento, portanto os resultados ainda parciais são observados no diálogo com os participantes que seguem no horizonte da indissociabilidade entre teoria-prática e ensino-aprendizagem em espaços de interlocução de saberes e fazeres.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Espaços formativos. Leituras de Paulo Freire.

---

45 Estudante do Curso de Especialização em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem – IF Farroupilha – Campus Santo Augusto. [evandro.godoi@iffarroupilha.edu.br](mailto:evandro.godoi@iffarroupilha.edu.br)

46 Estudante do Curso de Especialização em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem – IF Farroupilha – Campus Santo Augusto. [leonardo.benvenuti@iffarroupilha.edu.br](mailto:leonardo.benvenuti@iffarroupilha.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores constitui-se em uma questão frequentemente revisitada no âmbito das políticas educacionais. Estudos apontam que, embora haja iniciativas bem intencionadas as lacunas no âmbito da formação inicial e continuada são grandes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Em contraponto, vive-se em um tempo onde o trabalho pedagógico se renova em importância frente a questões como: evolução das tecnologias, mudanças no mundo do trabalho, crise de valores, etc.

## A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS: ITINERÁRIOS

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2011, p. 52)

No contexto das licenciaturas é premente que estudantes e professores se percebam e atuem como educando-educadores e educadores-educandos, se movimentando de modo horizontal e democrático. É reconhecida como pouco exitosa, em termos de autonomia e desenvolvimento humano, a manutenção da relação professor-que-ensina e aluno-que-aprende. O processo de superação de condicionantes deve ser uma busca perene e um caminho para desenvolver este pensamento, por essência crítico, é através de projetos que dialoguem com a realidade exterior aos espaços acadêmicos, que possibilita que os sujeitos trabalhem com um currículo mais pautado em situações concretas, com saberes e vivências que nem sempre são tratadas com o necessário tempo nas estruturas curriculares constantes da educação formal.

Pensando assim, visualizamos a educação que queremos como uma infinidade de caminhos, que podem se refazer, se entrecruzar. Por isso, construir itinerário é fundamental, ir aberto a conhecer os outros universos para além das realidades as quais estamos circunscritos. Nosso caminho começa, portanto, desde 2013 com o projeto de extensão “Interloquções com Paulo Freire”, realizado pelo IF Farroupilha *campus* Santo Augusto (IF Farroupilha - SA) que consistiu no estudo crítico de obras de Paulo Freire, com diálogos, produções e socializações dos conhecimentos desenvolvidos pelos membros do projeto. Entendemos que o legado freireano permanece atual frente às questões educacionais contemporâneas e pretendemos avançar nos estudos da obra deste referencial clássico da área de teoria da educação.

Ao findar de 2014 os membros do projeto supracitado fizeram uma visita à Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro (EEEF 29 de Outubro) para dialogar com as pessoas que lá têm atuado na educação formal com viés crítico-reflexivo, contextualizado ao território onde está situada, seguindo por caminhos que compreendemos que em diversos aspectos são condizentes com o referencial freireano. Deste encontro emergiu a possibilidade de em 2015 expandirmos o projeto incluindo as (os) docentes da EEEF 29 de Outubro, sendo que este foi renomeado para “Construindo itinerários mediatizados pelas ideias de Paulo Freire: EEEF 29 de Outubro e IF Farroupilha”.

A possibilidade de construir leituras de mundo com os membros da EEEF 29 de Outubro, do ponto de vista de diversos acadêmicos membros do IF Farroupilha - SA, potencializa a formação inicial de professores pesquisadores ao passo que participar de círculos de cultura, metodologicamente organizados em momentos presenciais de reflexão e socialização em grande grupo, compostos por pessoas comprometidas em desenvolver uma educação de intencionalidade humanista, os faz perceber as alegrias e desafios da profissão. Indica o inacabamento inerente ao humano, a necessária humildade de perceber os equívocos, as contradições, a necessidade da reflexão para reconstruir a ação, de estar aberto à crítica. Concordamos com Freire ao expor que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2011, p. 29), sendo esta uma condição *sine qua non* em termos éticos.

## CONFLITOS E TECNOLOGIAS INFORMATIVAS: TEMAS EM DIÁLOGO

Gostaríamos de expor um tema trabalhado em um dos encontros do projeto que teve ampla participação dos membros: conflitos relacionados à disciplina no ensino básico. Buscamos compreender as indagações do quão difícil é para alguns educadores, por exemplo, lidar com o uso de dispositivos do tipo smartphone em sala de aula por parte dos educandos. Buscamos os porquês que culminam no fato em questão, onde procuramos buscar um posicionamento de modo empático aos educandos, não esquecendo que a maioria dos membros do projeto é educando de alguma modalidade da educação formal e utiliza tais dispositivos. Em determinado momento do diálogo sobre este ponto que gera conflitos alguns caminhos viáveis em termos metodológicos emergiram, sendo que pudemos nos conscientizar sobre a necessária ação democrática em dialogar empaticamente com os educandos visando respeitá-los quanto ao “respeito devido à autonomia do ser” (FREIRE, 2011, p. 58) para se chegar a caminhos que satisfaçam coletivamente os atores da sala de aula, educandos-educadores e educadores-educandos.

O conflito entre ideias que são submetidas coletivamente ao diálogo, à análise, tende a gerar um crescimento, uma complexidade benéfica para os participantes do ato quando respeitados, são os sujeitos em termos sócio-histórico-culturais, no contexto que determinadas ideias são desenvolvidas. Não pretendemos, deste modo, compactuar com o antagonico, mas aproximar-se amorosamente do ser concreto que o expressa como ato cultural que por vezes não compreendemos ou discordamos. Não são raros os momentos que nos flagramos ou somos flagrados agindo de modo incoerente com o outrora idealizado, portanto precisamos estar preparados para saber lidar com o outro e os conflitos que surgem em nossas relações.

Outro ponto de destaque, em parte relacionado ao anterior, é referente às tecnologias, sobretudo as informativas, as mudanças que a grande disponibilidade de informações, mesmo que ainda não acessíveis para determinadas classes sociais, vem acarretando nos quefazer intencionalmente educativos. Freire contribui com a ideia de não, ingenuamente, diabolizar ou divinizar as tecnologias (2011, p. 85), de acreditar no potencial de estímulo à curiosidade dos educandos que os computadores e a internet podem possibilitar.

Percebemos que há interesse de significativa parte de educadores e educandos em instrumentalizarem-se quanto ao uso de tecnologias informativas devido, em parte, a mudanças sociais correntes que herdamos das já conhecidas situações de inclusão e exclusão, agora também configuradas nos meios digitais, nas redes sociais. Neste contexto compreendemos e concordamos com Freire que não basta a instrumentalização, o desenvolvimento de habilidades técnicas, se não há a formação política necessária à participação social (FREIRE, 2013, p. 183), em seus diversos meios, inclusive em redes sociais digitais, se não há um esforço filosófico em pensar nos porquês de existir determinadas tecnologias e sua utilização. Ampliando a questão, concordamos com Freire ao postular que

É que, coerente com a minha natureza social e historicamente constituindo-se, devo ir mais além das indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo que faço, contra quem e contra quem, a favor de quem e de quem estou fazendo o que faço. (FREIRE, 2013, p.183).

Deste modo é possível utilizar as tecnologias informatizadas em rede com caráter crítico, percebendo que elas não se distanciam da sociedade, são instâncias dela. Em termos da grande disponibilidade de informações através da internet, visualizamos a tendência cada vez maior dos educadores em orientar os educandos para perceberem a significativa e cada vez maior fonte de conhecimentos, de compartilhamento de saberes científicos, culturais.

## CONCLUSÃO

Como a sistematização apresentada leva em consideração o caminho até o momento percorrido, os resultados são ainda iniciais, carecendo de aprofundamento e de uma fundamentação melhor organizada. Contudo, cabe dizer que torna-se evidente a importância de investigar os espaços para além do

acadêmico e o potencial que trazem à formação inicial de professores. Indo além, pode-se conceber que estes locais contribuem para a superação das dissociações existentes no âmbito da formação inicial de professores. Os estudantes do Curso de Licenciatura em Computação do campus Santo Augusto, participantes do projeto, relataram que a experiência tem provocado maior sentido às leituras das obras de Paulo Freire realizadas. Evidencia-se o impacto de tal significação nas intervenções feitas pelos alunos, sua argumentação e seu modo de analisar a realidade.

## REFERÊNCIAS

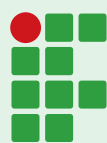
FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

VAILLANT, Denise. **Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente**: políticas en Latinoamérica. In: Revista de Educación, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140.

REALIZAÇÃO



**INSTITUTO FEDERAL**  
Farroupilha

