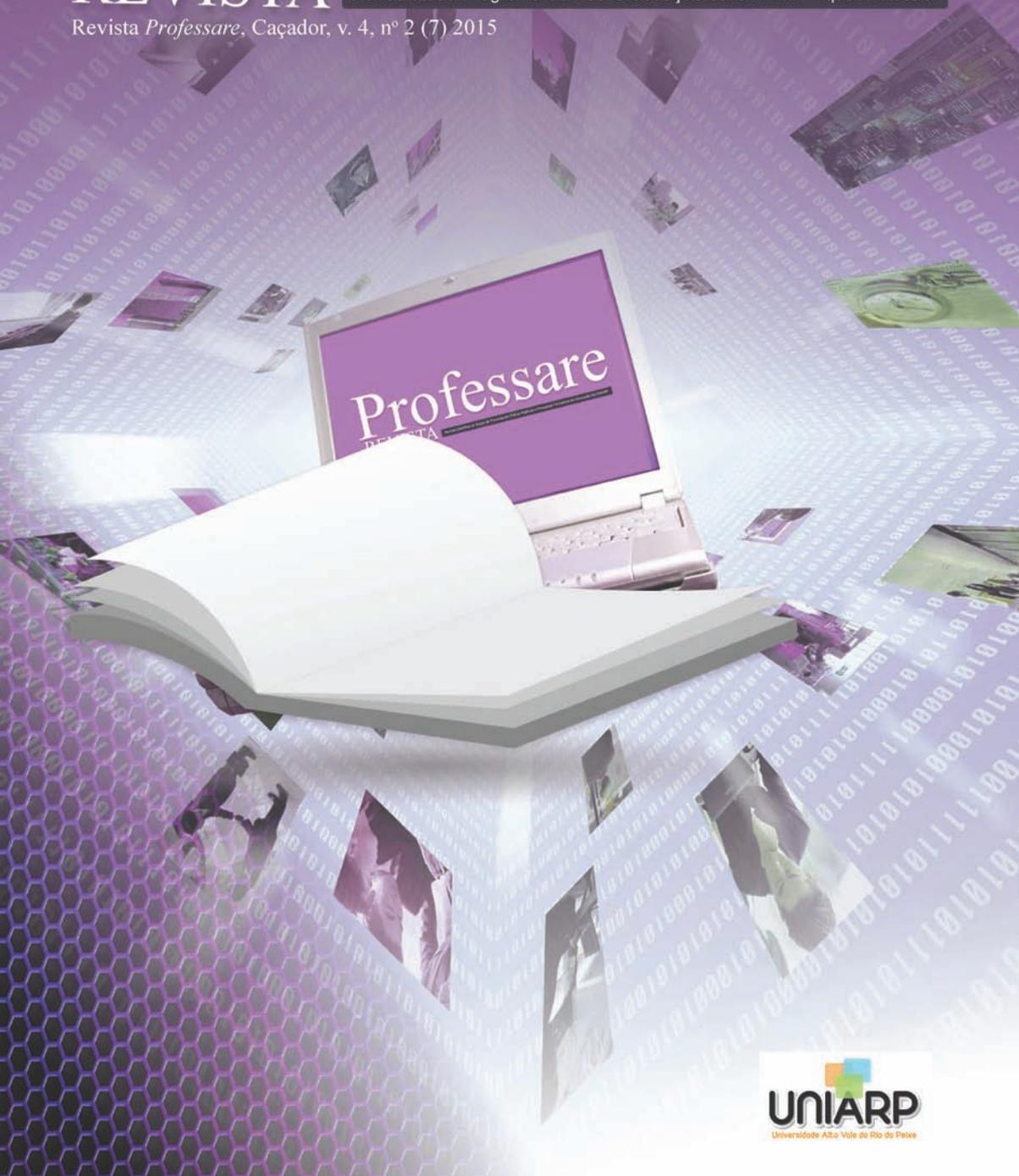


Professare

REVISTA

Periódico do Programa de Pós-Graduação da UNIARP – quadrimestral

Revista *Professare*, Caçador, v. 4, nº 2 (7) 2015



PROFESSARE

Periódico quadrimestral do Programa de Pós-Graduação
da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V. 4, N. 2 (7), 2015

Editor:
Ludimar Pegoraro

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador (SC)

R454r

Revista eletrônica *Professare* da Universidade Alto Vale do
Rio do Peixe (UNIARP) / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.
V. 4, n. 2 (7), Caçador (SC): UNIARP, 2015.

ISSN (versão impressa): 2446-9793

ISSN (versão *on-line*): 2238-9172

1. Educação – Pesquisa 2. Pensamento educacional –
Periódico. I. Título.

CDD 370.05

© *PROFESSARE*. Proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio de
impressão – em forma idêntica, resumida ou modificada, em língua portuguesa
ou qualquer outro idioma – sem a devida autorização do editor.

EXPEDIENTE

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Reitor

Adelcio Machado dos Santos

Vice-Reitor Acadêmico

Anderson Antonio Mattos Martins

Vice-Reitor de Administração e Planejamento

Paulo Cezar de Campos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Ludimar Pegoraro

Editor

Ludimar Pegoraro

Editores Associados

Ezequiel Theodoro da Silva, Joel Haroldo Baade, Marialva Moog Pinto e Mariangela Kraemer Lenz Ziede

Editor Executivo

Joel Haroldo Baade

Conselho Editorial

Adelcio Machado dos Santos (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Alfonso Carrillo Torres (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colômbia), Altair Alberto Fávero (Universidade de Passo Fundo – UFP, Passo Fundo, RS, Brasil), Ana Maria Netto Machado (Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil), Arabela Campos Oliven (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Carlos Humberto Alves Corrêa (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil) Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Denise Balarine

Cavalheiro Leite (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Dilvo Ilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Universidad de la Empresa – UDE, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montañó (Universidad Latinoamericana – ULAT, Bolívia), Ivan Dagoberto Faoro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joviles Vítório Trevisol (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, SC, Brasil), Juan Daniel Ramirez Garrido (Universidad Pablo Olavide, Sevilha, Espanha) Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Nelson Colossi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ridha Ennafaa (Universidade Paris, Université Paris 8, Paris, França), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodney Zorzo Eloy (Universidade Paulista, São Paulo, SP, Brasil) Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Brasil)

Comissão Científica *ad hoc*

Ana Carolina Vieira Rodriguez (Ms – Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil), Ana Maria Carvalho Metzler (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI, Brasil), Cesar Ramos Parra (Universidad de Zulia, Venezuela), Crediné Silva de Menezes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Daniel Bruno Momoli (Ms – Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Denise Balarine Cavalheiro Leite (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), Enrique Martinez Larrechea (Instituto Universitario Sudamericano, Uruguai), Everaldo da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ezequiel Theodoro da Silva (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Fernando Rosas Montaña (Universidad Latinoamericana – ULAT, Bolívia), Gilberto Oliani (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil), Helenara Plaszewski Facin (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil), Ivan Dagoberto Faoro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Joel Haroldo Baade (Universidade Alto do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Kleber Prado Filho (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Ludimar Pegoraro (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP), Caçador, SC, Brasil), Luiz Salgado Klaes (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil), Marialva Moog Pinto (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Mariangela Kraemer Lenz Ziede (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Marlon Leandro Schock (Faculdade Kurios – FAK, Maranguape, CE, Brasil), Mauricio Cesar Vitória Fagundes, (Universidade Federal do Paraná – Litoral, Brasil), Nelson Colossi (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Paulo Roberto Gonçalves (Ms – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Pedro Alves de Oliveira (Ms – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rodrigo Regert (Ms – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil), Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha (Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Rosane Aragón (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Brasil), Sandra Mara Bragagnolo (Profa. Esp. – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Sonia de Fátima Gonçalves (Ms – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil), Suzanne Mendes Valentini (Ms – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, SC, Brasil)

Capa

Clayton Santos

Clayton Studio, Campinas, SP

Organização, projeto e diagramação (versão impressa)

Edições Leitura Crítica

Apoio à Editoria Executiva

Ezequiel Theodoro da Silva

Divulgação, Secretaria da Revista

Gisele Santana de Moraes Segatto

Rua General Antonio Sampaio, 30 – Centro

CEP 89500-000 Caçador, SC, Brasil

Fone: (049) 3561-6288, das 14 às 22 horas

E-mail: mestradointer@uniarp.edu.br

Ficha Catalográfica

Celia De Marco, Bibliotecária, CRB14-692

Preparação e revisão de textos (português, espanhol, inglês)

Joel Haroldo Baade, Ezequiel Theodoro da Silva, Vilma Aparecida Albino

Indexada no

Portal do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/IBICT)

Permuta, assinatura e venda

Biblioteca da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)

Célia De Marco, Coordenadora, CRB14-692

Rua Victor Baptista Adami, 800 – Centro

CEP 89500-000 Caçador, SC, Brasil

Tel.: (49) 3561-6200 / 3561-6282

Fax: (49) 3561-6200

E-mail: celia@uniarp.edu.br

<http://www.periodicosuniarp.com.br/professare>

Pede-se permuta!

Exchange requested

Se solicita canje

Man bitted um Austeusch

On demande l'échange

Si chiede lo scambio

SUMÁRIO

EDITORIAL	9
ENTREVISTA – Paulo Roberto Gonçalves, SEMED/Caçador.....	13
ARTIGOS	
VOLVER A “LEER” LA LECTURA EN LA ESCUELA	19
<i>Gustavo Bombini</i>	
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	29
<i>Isabela Toscan Mitterer Berkembrock, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Sonia Schappo Imhof, Maritânia Ferrazzo Minuscoli</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO IDOSO, COM RECORTE NA EDUCAÇÃO: O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DA MAIOR IDADE (UAMI)/ UNIARP/CAÇADOR.....	51
<i>Hillevi Maribel Haymussi</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA DE ATENDIMENTO NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA: EM XEQUE A QUESTÃO DA MUNICIPALIDADE	77
<i>Maritânia Ferrazzo Minuscoli, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Sonia Imhof, Isabela Mitterer</i>	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR: DESAFIOS CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS (pesquisa em andamento).....	97
<i>Neidi Mara Janke, Franciele Fantin</i>	
COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM SALA DE AULA: O USO DAS DIVERSAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	107
<i>Cirlei Giombelli, Terezinha Pagotto</i>	

RESENHA – <i>LER O MUNDO</i>	119
<i>Angela Delgado</i>	
RESENHA – <i>O JORNAL E A SALA DE AULA, POR DENTRO</i> <i>E POR FORA</i>	123
<i>Cristiane Maria Megid</i>	

EDITORIAL

A qualificação crescente de uma revista periódica na área da educação significa, antes de tudo, somar – de forma também crescente e contínua – rigor e qualidade às fases de seleção de conteúdos, produção editorial e veiculação. E esse processo não termina aí: grandes esforços devem ser despendidos para que a *recepção* e a *leitura* dos textos estejam também garantidas junto a diferentes destinatários, viabilizando assim práticas renovadas em contextos sociais diversos, principalmente no educacional. Hoje, através da versão *on-line* e impressa, a revista sinaliza esse esforço de facilitarmos a usufruição dos textos conforme o gosto dos leitores. Daí que a “inserção social”, além de se referir ao curso de mestrado como um todo, atinja também o próprio suporte que materialmente escoia a produção desse curso, integrando estudos de outras regiões brasileiras e de outros países – estudos esses capazes de dar concretude ao pensamento que sustenta a linha científica do periódico.

Além de cuidar, da melhor forma possível, do eixo da produção-recepção no horizonte de uma qualidade cada vez maior, a revista *PROFESSARE* também envida esforços para fazer jus à sua natureza interdisciplinar. Nessa área, o trabalho é ainda mais exigente e rigoroso, pois a interdisciplinaridade não pode e não deve ser entendida como um “saco de gatos”, em que cabe de tudo, em que qualquer artigo possa ter assento garantido. Pelo contrário, o caráter interdisciplinar da *PROFESSARE* reside no agrupamento cuidadoso de diversos ramos do conhecimento, seguindo os objetivos de melhorar a vida, qualificar a cidadania, gerar progresso etc. na região do Alto Vale do Rio do Peixe (SC) e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos intercambiados com outros pesquisadores, de modo que a sociedade brasileira como um todo seja transformada para melhor.

Com esses quesitos ou critérios em mente, a composição deste número da *PROFESSARE* está mais do que saborosa aos paladares dos leitores. Ao virar e vencer as páginas desta revista, o educador-pesquisador vai se defrontar com três seções que articulam os conte-

údos: entrevista, artigos e resenhas. Assim, pontos de vista, políticas e ações em andamento, descobertas oriundas de investigações, reflexões e resumos de ideias de livros dispõem aos leitores um significativo cardápio para o avanço do seu conhecimento e/ou para alimentar a sua curiosidade de buscar mais conhecimentos para si.

Na seção “Entrevista”, Paulo Roberto Gonçalves, secretário municipal de educação de Caçador (SC), relata um pouco da sua trajetória de professor, revela as bases da sua formação educacional e discorre a respeito dos desafios que vem encontrando na administração da sua pasta. Tecendo considerações a respeito das condições para a transformação das escolas, ele assevera que “ferramentas são importantes, mas o essencial é a formação, o conhecimento da realidade, o compromisso com as mudanças e, principalmente, o profissionalismo dos docentes”.

Gustavo Bombini, educador argentino, abre a seção “Artigos” com o trabalho internacional intitulado “Volver a ‘leer’ la lectura en la escuela” (“Voltar a ‘ler’ a leitura na escola”), no qual propõe uma visão atualizada e interdisciplinar para o ensino da leitura, articulando conhecimentos oriundos da história, sociologia e etnografia em favor da construção de uma nova didática que oriente pedagogicamente as práticas de leitura.

A equipe de investigadores formada por Isabela Toscan Mitterer Berkembrock, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Sonia Schappo Imhof e Maritânia Ferrazzo Minuscoli vai fundo na análise que fazem da ideologia liberal e pós-liberal no contexto da educação superior brasileira, mostrando as marcas de sua presença no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Eis um sério dilema constatado neste trabalho: “Estando a educação à mercê do contexto econômico e político de uma nação, as universidades sofrem para desempenhar seu papel com maestria, dividem-se em educação para o mercado e educação para a vida, entre atingir boas notas nas avaliações em larga escala e manter-se em funcionamento”.

Ainda no terreno da educação superior, no artigo seguinte, Hillevi Maribel Haymussi nos brinda com uma primorosa pesquisa a respeito das oportunidades educacionais para idosos (terceira idade ou maioridade), conforme oferecidas pela UNIARP. Importante destacar mudanças significativas que ocorreram na vida dos idosos após o ingresso no programa, tanto no aspecto físico, mental, como psicológico. Sem dúvida uma experiência para conhecer e para ser estendida a

outras regiões brasileiras, inclusive mostrando as evidências oriundas de investigação rigorosa.

Voltando ao outro extremo da trajetória escolar, qual seja o da educação infantil, Maritânia Ferrazzo Minuscoli, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Sonia Imhof e Isabela Mitterer relatam uma pesquisa em andamento na UNOESC (Joaçaba, SC), voltada às responsabilidades das municipalidades quanto à amplificação e melhoria da qualidade das creches no contexto da educação infantil. Aqui também se apresenta e se discute um quadro-diagnóstico do atendimento da educação infantil em Joaçaba, o que certamente poderá abrir caminho para políticas públicas mais aprimoradas nessa área.

[...] consideramos que, embora deva constituir-se prática de qualquer curso universitário, o curso de licenciatura em Letras constitui um espaço privilegiado para que a problemática da leitura seja colocada na pauta dos debates curriculares implicados na formação do professor. Será que esse espaço que existe no currículo desses cursos não passa de discurso vazio e destituído de sentido concreto?

Essa pergunta é feita por Neidi Mara Janke e Franciele Fantin no artigo “Formação do professor leitor: desafios curriculares em cursos de licenciatura em Letras”. Nunca é demais ressaltar que a leitura é um instrumento fundamental da aprendizagem e, portanto, uma ferramenta imprescindível ao desempenho e sucesso escolar dos estudantes. Dessa forma, o apelo feito pelas autoras é oportuno e necessário. Sem professores que sejam leitores, a leitura escolarizada pouca ou nenhuma ressonância terá no estudante.

Cirlei Giombelli e Terezinha Pagotto, no artigo “Comunicação entre professor e aluno em sala de aula: o uso das diversas linguagens na formação de conceitos matemáticos”, discutem o ensino de matemática à luz de uma retomada crítica das proposições contidas no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A investigação mostrou a dificuldade relacionada à superação das dificuldades da formação de professores para fazer valer um ensino significativo e objetivo dos conceitos circunscritos na esfera da alfabetização matemática.

Na seção “Resenhas”, Angela Delgado recupera e apresenta o conteúdo do livro *Ler o mundo*, do poeta e professor Affonso Romano de Sant’Anna. Essa obra é um quesito fundamental para aqueles que desejam aprofundar estudos a respeito das práticas de leitura. Ainda

dentro dessa mesma seção e fechando com chave de ouro este número de *PROFESSARE*, a doutora Cristiane Maria Megid faz a resenha de *O jornal e a sala de aula*, da professora carioca Carmen Lozza, talvez a melhor e mais completa análise produzida até hoje sobre o uso de jornais na sala de aula.

Destrinchado o cardápio e posta a mesa, fica a nossa esperança de que este número de *PROFESSARE* venha a somar ideias e abrir perspectivas de ação junto aos interlocutores-leitores situados em diferentes pontos do território nacional e no exterior. Esperamos que os efeitos ou resultados das leituras deste periódico alimentem ainda mais o seu próprio prestígio – um prestígio, diga-se, que não se origine apenas da sua estética e ética editoriais, mas também – e principalmente – do impacto que venha a conseguir na transformação, para melhor, da vida social brasileira em suas múltiplas dimensões.

Ludimar Pegoraro
Editor e coordenador do curso de Mestrado em
Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP

Ezequiel Theodoro da Silva
Professor do curso de Mestrado em
Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP

ENTREVISTA

PAULO ROBERTO GONÇALVES, SEMED/CAÇADOR

Realizada em 30 de junho de 2015

Paulo Roberto Gonçalves é graduado em Pedagogia pela Universidade do Contestado (1987). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR em convênio com a UNICAMP/SP(2000). É orientador educacional concursado – Secretaria de Estado da Educação e Desporto de SC, lotado na E. E. B. Dante Mosconi em Caçador (SC) – e professor da UNIARP – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (sucessora da UnC – Universidade do Contestado). Atualmente exerce o cargo de secretário municipal de educação de Caçador (SC). Membro da Comissão Científica da UNIARP e membro do Conselho Editorial da *Revista Oásis/UNIARP*. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas educacionais, planos de educação, formação profissional e conhecimento científico.

Professare: Paulo, para início de conversa, conte brevemente aos nossos leitores sobre as suas origens e principais fases da sua formação profissional. E como veio a se tornar secretário de educação de Caçador.

Paulo Roberto Gonçalves: Fiz o ensino fundamental (antigo primário e ginásio) nos anos 1970 no Colégio Estadual “Professor Paulo Schieeffler” em Caçador; o ensino médio, como técnico em administração no Colégio “Marcos Olsen” em Caçador. Nos anos 1980 cursei a Faculdade de Pedagogia e Ciências de I Grau na FEARPE (depois UnC e hoje UNIARP) – fiz Especialização em Sociedade e Educação Popular e Especialização em Metodologia do Ensino e Avaliação da Aprendizagem nos anos 1990 na UnC em Caçador. Iniciei-me no magistério em 1996 como professor da rede estadual de ensino de Santa Catarina (história e matemática no ensino fundamental). Fiz concurso na rede estadual de ensino de Santa Catarina em meados

de 1990 e me efetivei como orientador educacional no CE “Dante Mosconi” em Caçador. Em 1996 ingressei no Programa de Mestrado da UNICENTRO do Paraná em convênio com a UNICAMP de São Paulo (o meu orientador de dissertação foi o professor Dermeval Saviani), com dissertação defendida em 2001 na UNICAMP/SP. Além de ser efetivo como orientador numa escola estadual, ingressei no magistério superior em 1994 na FEARPE (UnC e hoje UNIARP) como professor no curso de Pedagogia; no final dos anos de 1990 e início de 2000, coordenei o curso de Pedagogia na UnC, Campus de Caçador, curso que voltei a coordenar de 2009 a 2013 na UNIARP. Durante esse período, fui professor dos cursos de licenciaturas na UnC/UNIARP (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia) e também nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Engenharia Civil, Arquitetura, Fisioterapia e Direito. Trabalhei também nos diversos cursos de pós-graduação em nível de especialização na UnC/UNIARP. No final dos anos de 1980 e durante as décadas de 1990 e 2000 fui dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina – SINTE/SC e presidente da Central Única dos Trabalhadores – CUT (2003-2009). Assessoriei, na área de Gestão Educacional, as secretarias de educação dos municípios de Blumenau, Gaspar, Rio do Sul, Concórdia, Chapecó e Indaial no estado de Santa Catarina. Em maio de 2014, fui nomeado secretário municipal de educação de Caçador, isso por força de uma coligação partidária que administra o município atualmente.

Professare: Ser professor e ser secretário é muito diferente? Ser professor ajuda a desempenhar a função de secretário? Ou, ainda, inversamente, ser secretário.

Paulo Roberto Gonçalves: Primeiro, somos professor por profissão e, depois, secretário de educação por efeito de uma situação ou ocasião conjuntural. Ser secretário é diferente de ser professor, pois, além do conhecimento científico da didática e da capacidade metodológica para trabalhar com alunos e acadêmicos, que caracteriza o professor, ser secretário é isso tudo mais a capacidade de articulação política, de gestão e conhecimento da estrutura da educação brasileira e de suas relações. Ser professor tem ajudado muito no desempenho

das minhas funções como secretário municipal de educação, pois o conhecimento da área é essencial para um bom desenvolvimento de trabalho à frente da Secretaria de Educação.

Professare: Quais os principais desafios que você enfrenta hoje na Secretaria de Educação? Julga que são desafios locais ou fazem parte do contexto maior, nacional?

Paulo Roberto Gonçalves: Os desafios enfrentados na Secretaria de Educação são locais, mas reflexos do contexto maior. Muitos são os desafios, mas dois se destacam: (1) como fazer as famílias participarem na vida escolar dos alunos – aqui não se tem uma cultura de acompanhamento dos filhos na escola; (2) como trabalhar a formação dos docentes para atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem da sociedade de hoje; podemos perceber que a maior parte dos professores não está preparada para trabalhar com os alunos, pois falta-lhes conhecimento, didática e metodologia. Temos constatado que, hoje, a maioria dos professores não gostaria de ser professor, quer dizer, está na função por falta de outra oportunidade ou então por ser mais fácil a formação nas licenciaturas (isso resulta de muitas faculdades de licenciatura em todas as regiões e dos cursos em EAD).

Professare: Se fosse descrever os problemas da educação no município de Caçador, quais os três principais, ou seja, quais os mais graves e que precisam ser solucionados em curto prazo?

Paulo Roberto Gonçalves: Primeiro, a pouca participação das famílias na vida escolar dos alunos, na medida em que não se tem uma cultura de acompanhamento dos filhos na escola. Segundo, a formação dos docentes, que não atende as demandas do processo de ensino e aprendizagem da sociedade de hoje. Terceiro, a gestão da escola, pois não temos pessoas com capacidade de gestão que atenda aos desafios da escola de hoje.

Professare: Mais no âmbito pedagógico propriamente dito e agora falando de formação (básica e continuada) de professores, qual a

sua percepção do preparo dos professores de educação infantil e ensino fundamental da sua rede?

Paulo Roberto Gonçalves: Muito embora a rede tenha 100% dos docentes com graduação na sua área de atuação, 67% com especialização, a Secretaria vem investindo na formação continuada em parcerias com as universidades e com o Instituto Federal de Educação; a formação é satisfatória para atender as demandas do processo de ensino e da aprendizagem que a sociedade espera hoje. Nossos índices de desempenho, medidos através do IDEB, são baixos. Também é verdade que a formação das universidades da região, nas licenciaturas, não atende a nossa realidade: é muito superficial, além do que a maioria consegue a sua formação em curso de EAD, o que é horrível.

Professare: Como percebe as parcerias com as universidades e outros centros para a busca de solução para as necessidades da rede municipal de ensino?

Paulo Roberto Gonçalves: Ainda estamos engatinhando! As universidades da nossa região são fechadas para parcerias (as orientações internas não estão voltadas para a área da educação, principalmente a pública). Além disso, não temos universidades públicas por aqui. Nos últimos anos temos trabalhado com o Instituto Federal de Educação, que foi instalado em Caçador no ano 2010. E mais recentemente, estamos procurando parcerias com a UNIARP para a formação continuada dos nossos docentes. A universidade deveria estar mais aberta, estar mais próxima da realidade, ser mais propositiva.

Professare: Há quem diga que no Brasil os problemas educacionais podem ser solucionados com boas ferramentas de “gestão” das escolas. Concorde com essa visão, ou seja, que com um bom diretor a escola será capaz de fazer um trabalho de maior envergadura em termos de qualidade?

Paulo Roberto Gonçalves: Só um bom diretor não vai ser capaz de fazer um trabalho em termos de qualidade. Ele ajuda... e poderíamos dizer que poderá determinar um terço do sucesso, mas é preciso muito mais. É preciso trabalho de equipe, participação da família, compromisso do poder público, das entidades da sociedade civil. Ferramentas são

importantes, mas o essencial é a formação, o conhecimento da realidade, o compromisso com as mudanças e, principalmente, o profissionalismo dos docentes.

Professare: As interferências das ONGs, como a Fundação Ayrton Senna, Natura, Itaú, C&A etc. são cada vez maiores no que diz respeito a o que e como dever ser a educação escolarizada pública. Como você percebe essas interferências: ajudam ou geram mais problemas além dos que já existem?

Paulo Roberto Gonçalves: Em nosso caso do município de Caçador, essas ONGs interferem pouco. Participando de encontros e congressos de dirigentes municipais, percebemos certo assédio por parte dessas ONGs, e até mesmo um certo entusiasmo por parte de alguns dirigentes, mas na prática elas pouco têm contribuído para a solução dos problemas. Na maioria das vezes, atrapalham, pois o que fazem é levantar os dados e apontar problemas, e a solução apresentada depende sempre do estado ou município. Quero dizer: as ONGs mostram aquilo que já sabemos.

Professare: Este seu texto vai ser lido por diferentes leitores da revista *Professare*, depois de editada. Deixamos um espaço livre para você dizer a eles o que talvez eles precisem saber sobre a educação em Caçador. Espaço aberto para você.

Paulo Roberto Gonçalves: Caçador é um município com quase 80 mil habitantes, mais ou menos 15.700 alunos matriculados na educação básica, divididos entre a rede estadual (50%) e a rede municipal (50%). No município, a rede trabalha com 18 escolas de ensino fundamental com boa estrutura física, salas de informática, laboratório de ciências, ginásios e quadras cobertas para práticas de educação física, e 6 centros de educação infantil. Temos mais ou menos 800 funcionários (docentes, administrativos merendeiras e serviços gerais). Um piso salarial para 40 horas de R\$ 2.600,00 para início de carreira (Plano de Carreira aprovado no final de 2014). A Secretaria desenvolve vários projetos como Esporte na Escola (parceria com a FME), Cultura na Escola (Teatro e Música – parceria com a FMC),

Educação Ambiental (parceria com a FUNDEMA), Defesa Civil Mirim (parceria com a Defesa Civil), Mais Educação (através do MEC), Jovens Empreendedores (parceria com o SEBRAE), além do Atendimento ao Educando Especial (AEE) e do Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem (recuperação para alunos com baixo rendimento). No mês de junho de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação com as diretrizes e metas para a educação do município nos próximos 10 anos. Acreditamos que estamos fazendo um bom trabalho à frente da Secretaria, no intuito de melhorar a educação dos caçadorenses.

VOLVER A “LEER” LA LECTURA EN LA ESCUELA

Back to “read” reading at school

*Gustavo Bombini*¹

Recebido em: 19 jun. 2015

Aceito em: 15 set. 2015

RESUMEN

Se reflexiona en este trabajo sobre la lectura como práctica sociocultural tanto en el aula como en el taller fuera de la escuela, ámbitos en los cuales los lectores realizan operaciones de construcción de sentido. Con base en investigaciones de historia, sociología y etnografía de la lectura se opta por destacar las apropiaciones activas que realizan los lectores, cuestionando las nociones tradicionales de aprendizaje que sostienen ciertas didácticas escolares como punto de partida para la construcción de una nueva didáctica de la lectura en la escuela y más allá de ella.

Palabras-clave: Leer. Lectura. Enseñanza. Escuela. Lector.

ABSTRACT

In this work we reflect upon reading as a cultural practice in the classroom or in the workshop outside the school, fields in which readers

1 Professor de Pós-Graduação e doutor em Letras da Universidade de Buenos Aires. Professor e pesquisador em Ensino de Língua e Literatura na Universidade de Buenos Aires e Universidade Nacional de La Plata. Diretor acadêmico e professor do Bacharelado em Ensino de Língua e Literatura da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de General San Martín. Atualmente atua como coordenador-geral de Pós-Graduação de Literatura Infantil do Governo da Cidade de Buenos Aires e como coordenador do Plano Nacional de Leitura do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Nação. Publicou numerosos artigos e livros sobre a leitura, a escrita, o ensino da língua e da literatura, e propostas para o ensino de literatura para o ensino médio (Polimodal). Ele é diretor de *Lulu Coquette*, revista de ensino da língua e da literatura. Seu livro *Os subúrbios de literatura. A história do ensino literário na escola argentina (1860-1960)* recebeu o Prêmio de Melhor Livro de Educação (trabalho teórico), da Fundação do Livro de Buenos Aires em 2004.

build operations of making sense. Based on research of history, sociology and ethnography of reading one has to choose to highlight the active appropriations made by readers, challenging traditional notions of learning held by certain school teaching didactics as a starting point to build a new teaching of reading in school and beyond it.

Keywords: Read. Reading. Teaching. School. Reader.

Es un placer para mí estar en este escenario compartiendo con ustedes algunas reflexiones sobre un tema al que le he dedicado mucho trabajo, tanto en el área de la investigación como en el de la gestión educativa y en la formación. Durante algunos años he sido coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Argentina y también he sido coordinador general de una carrera de postulación en Literatura Infantil y Juvenil, acompañado por un equipo de altísimo nivel, en la que participaban maestros de nivel inicial, de nivel primario, algunos de nivel secundario y muchos bibliotecarios escolares de la ciudad de Buenos Aires. En ambos proyectos, uno de alcance nacional y otro dirigido a la población docente de la capital del país, la lectura de literatura era el centro de las líneas de acción, de las estrategias de formación y de los debates didácticos que, a partir de las experiencias de formación, se fueron desarrollando escenarios de prácticas tan diversificados que dieron lugar a una inevitable producción de conocimientos didácticos acerca de las prácticas de lectura en la escuela sobre las que se desarrollaron diversas investigaciones propias y de colegas, inscritas institucionalmente en el ámbito universitario (universidades de Buenos Aires, Nacional de La Plata y San Martín) y que dieron lugar a diversos escritos y a algunas intervenciones en el debate acerca de la lectura cuya agenda es necesario revisar. En este sentido, quizá no se trate de nuevas propuestas para el aprendizaje de la lectura, lo que hablaría de la existencia de unas certezas acerca de lo que es la lectura y de cómo se enseña, que no es lo que me propongo compartir con ustedes ahora. Más bien, se trata de que compartamos alguna reflexión acerca de nuevas posibles miradas hacia la práctica de lectura y de su presencia en el aula.

La primera afirmación que vale la pena hacer, porque durante algunos años la hemos puesto en duda o, en algunos casos, la seguimos poniendo en duda, es la de la relevancia de la literatura en la educación,

en el currículum educativo. Quiero ser muy explícito en esto: desde los años noventa, el currículum de lengua, en general, atravesado por el enfoque comunicativo y marcado por los contenidos disciplinarios de la lingüística ha tendido a jerarquizar la enseñanza de textos no ficcionales relacionados con usos cotidianos y prácticos del lenguaje en desmedro de usos más simbólicos o estéticos como lo son los textos de ficción y dentro de ellos la literatura. Nos recuerda el autor italiano Remo Ceserani que para muchos jóvenes la escuela es la única oportunidad para establecer algún contacto con la literatura y esta afirmación, que parece una verdad de Perogrullo, adquiere un sentido fuertemente polémico a la hora en que en algunos círculos, en algunos países todavía se sigue sosteniendo la idea de que la literatura sería un bien simbólico suntuario, es decir, en cierto sentido prescindible, que podría sesgarse en el currículum de la educación básica de los países. Solo una lógica de retaceo cultural, de neto corte elitista, justifica este recorte.

Hecha esta aclaración, les propongo pensar en los comienzos de siglo XXI, en los años 2000, como el momento en que en muchos países de la región, incluida la Argentina, se comienza a revisar ese dogma de los tiempos pragmáticos del neoliberalismo, y volvemos a ejercer aquello que la antropóloga francesa y estudiosa de la lectura, Michele Petit, menciona como “el derecho a la metáfora”. La educación, entendida como un derecho ciudadano, incluye a la literatura como un bien y una tradición cultural que tiene a la escuela como su repositorio y como su espacio de reproducción más potente.

En algunos casos, como en la Argentina, pero no solo allí, fue desde las políticas de lectura desde donde se plantearon nuevas posibilidades para la lectura de literatura en la escuela y más allá de ella. Este desafío cultural y pedagógico que es el de devolver a la literatura su lugar en la escuela, supone un desafío acaso más específico que es el de volver a revisar, una y otra vez, los modos en que la enseñanza de la literatura se produce y cómo esos modos de la mediación se van transformando en relación con distintos ámbitos, circunstancias y sujetos que participan de ese hecho de enseñanza.

Asumir a la literatura como objeto de enseñanza exige un recorrido teórico y metodológico específicos que los enfoques en la enseñanza de la lengua no llegan a satisfacer.

Mucho se ha hablado en las últimas décadas sobre las dificultades que tienen nuestros estudiantes para alcanzar una comprensión aceptable de los textos que la escuela les ofrece, y sobre esto se han escrito numerosas páginas de investigación y de prensa educativa, haciendo hincapié a las relaciones fuertemente deficitarias de los estudiantes con los textos, en cualquier nivel de la enseñanza, incluyendo el nivel superior y en la universidad. Esta imagen del déficit en la comprensión ha cristalizado hasta el punto de convertirse en una suerte de profecía de fracaso para los sistemas escolares de determinadas regiones del mundo, ratificadas por los resultados de cierto tipo de pruebas estandarizadas que arrojan índices siempre preocupantes en relación con los modos en que los niños y jóvenes se relacionan hoy con los textos.

No es mi propósito en esta presentación realizar una crítica específicamente técnica a los modos en que se evalúan o se autoevalúan los sistemas escolares y las formas en que los estudiantes de diversas índoles y latitudes leen los textos que les proveemos, según esas formas de evaluación. Me interesa, en cambio, invitarlos a ensanchar la mirada respecto de lo que podemos entender como lectura, comprensión, escritura, producción, lectura y escritura de literatura, o de ficción hoy en la escuela y a enriquecer los paradigmas conceptuales desde donde pensar esas prácticas en el campo de la enseñanza.

Las didácticas que han venido apuntando a la cuestión de la comprensión se han basado mayormente en un paradigma de tipo cognitivo a la hora de evaluarla. Se ha sostenido la idea de procesos de comprensión homogéneos en todos los sujetos, asociados a la idea de un estándar aceptable que permite medir logros con objetividad y realizar las comparaciones necesarias entre unos y otros grupos de estudiantes pertenecientes cada uno a una determinada comunidad educativa. De este modo, tenemos escuelas que ocupan determinados lugares en los rankings de comprensión de acuerdo a los resultados obtenidos por una muestra cuantitativamente significativa de alumnos y alumnas evaluados. La fiabilidad de estos resultados está dada en el hecho de que se evalúa la comprensión de determinados tipos de textos a los que se considera más unívocos en cuanto a sus posibles atribuciones de sentido.

Algunas consideraciones realizadas desde los estudios cognitivos sobre la literatura como un tipo especial de discurso han hecho hincapié

en su especial complejidad y, de este modo, han establecido ciertos requerimientos hacia los lectores que pasan por una mayor exigencia respecto de las operaciones cognitivas que la lectura de estos demanda.

Entre los estudiosos de la comprensión que han tomado en consideración el caso específico del texto literario, podemos mencionar a Ralph Zwaan quien ha demostrado que el lector desarrolla sistemas de control cognitivo para tipos específicos de discurso y afirma que para el caso de los géneros literarios, los sujetos aprenden a enfrentar textos no cooperativos empleando estrategias especiales: el lector entrenado adopta una “actitud cognitiva” distinta cuando se dispone a leer literatura. Este “lector entrenado” obtiene una calificada “habilidad lectora” a través de una alta frecuentación del género y por la educación literaria específica: “un proceso característico sólo de sujetos expertos en determinada tarea y su formación es consecuencia de un largo y costoso aprendizaje”.

En el mismo sentido, Walter Kintsch va a afirmar que la comprensión del texto literario debe entenderse como un ejemplo de tarea experta. El novato puede eventualmente disfrutar de la lectura literaria, pero sin alcanzar los niveles de comprensión profunda que estarán a cargo del lector experimentado.

Esta alta experimentación para la lectura literaria, exigida desde los parámetros de los estudios cognitivos, debe ser considerada en relación con los riesgos que podría acarrear su interpretación literal y prescriptiva en el ámbito de la enseñanza. Frente a aquello que se presenta como la característica específica de un tipo de texto (en este caso, la condición de complejidad del texto literario), se corre el riesgo de producir efectos pedagógicos y didácticos negativos que pueden dar lugar a tomar decisiones como la de excluir a la literatura del currículo, pues, en tanto discurso complejo, no tendría mayor sentido insistir en su enseñanza, por lo menos con ciertos grupos de alumnos caracterizados por sus bajas competencias lingüísticas y por su escasa predisposición cultural para acercarse a la literatura. O si se incorpora, solo podrá hacerse después de haber realizado un recorrido que considere primeramente los textos más simples (informativos, por ejemplo) a los más complejos. O peor aún, se elegirán textos considerados institucionalmente como literarios que trabajen un lenguaje más

“legible”, transparente, escaso en figuras y de otros artificios, como best seller o cierto sector de la producción literaria para niños y jóvenes.

Otra perspectiva es la que asume Jerome Bruner, autor perteneciente al campo de los estudios cognitivos de orientación cultural. Los aportes de Bruner resultan muy productivos para pensar en las relaciones que los sujetos establecen con los textos. En su libro titulado *Realidad mental y mundos posibles*, Bruner plantea la existencia de dos modalidades de pensamiento en el territorio del discurso educativo: una de carácter lógico y argumentativo, y otra de carácter narrativo e imaginativo. Es, precisamente, esta segunda modalidad la que Bruner considera desatendida y, por eso, luego de realizar un repaso por aquellas teorías del lector producidas en el campo de la teoría literaria (Rifaterre, Iser, Jauss, entre otros), acaba por afirmar que “sabemos poco acerca del lector desde el punto de vista psicológico”. Propongo entender esta demanda de Bruner como la posibilidad de dar cuenta del trabajo de un lector que no es un lector caracterizado profesionalmente como crítico o teórico, sino que Bruner estaría reclamando estudios que den cuenta de la actividad del lector común, que en nuestro caso, podría ser el estudiante de la escuela primaria o secundaria o de otro nivel. En su investigación, Bruner evalúa los modos en que determinados lectores concretos (lo hace a partir de transcripciones hechas de registros orales) producen operaciones de re-narración de textos en los que algunos reponen ciertas características retóricas de los textos, como por ejemplo la forma de construcción de la voz narrativa, las alteraciones en la temporalidad, entre otras, y otros limitan el trabajo de re-narración a dar cuenta de los argumentos de las narraciones. Mucho más se complejizaría este tipo de investigación si sumáramos la ilustración como otro código propio de la especificidad de la literatura infantil y que en sus complejas y variadas relaciones de anclaje texto-imagen estaría invitando a consideraciones específicas aún no abordadas por los estudiosos.

En la línea de Bruner, interesan los aportes del pedagogo canadiense Kieran Egan, algunos de cuyos trabajos han sido traducidos al español. Egan nos invita a recuperar para el discurso pedagógico y para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura una categoría que ha sido desplazada en las últimas décadas quizá por su ambigüedad, quizá por cierto romanticismo que evoca. Se trata de la categoría

“imaginación”, distante seguramente de la jerga de competencias, habilidades y destrezas con la que estamos más familiarizados. Egan se propone poner en cuestionamiento algunas categorías naturalizadas, aceptadas sin discusión en el campo de los saberes previos y de las secuencias didácticas. Egan hace explícitas sus críticas al modelo de David Ausubel, de fuerte influencia en las concepciones de currículum y de aprendizaje en nuestros países.

Si Ausubel había afirmado que “el mayor y único factor de influencia en el aprendizaje es lo que el alumno sabe. Averigua esto y enséñale a partir de allí”, Egan en su artículo, con nombre muy elocuente, titulado: “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”, objetará este principio de Ausubel afirmando que no hay manera de saber qué es lo que el alumno sabe, en tanto que si cada saber supone un saber anterior esta cadena hacia atrás resultará infinita e imprecisa: ¿cómo saber qué es lo que el otro sabe?; asimismo Egan observa que eso “nuevo” que se podría enseñar quizá no guarde conexión con los saberes aprendidos antes. En este sentido, el lugar de la novedad, de lo que propone una ruptura en el campo del conocimiento o de la experiencia estética se presenta como lo imprevisible para los procesos psicológicos del aprendizaje formalizado en el currículum escolar. El mejor ejemplo podría ser el de las vanguardias artísticas que, precisamente, se proponen desconcertar a lectores, oyentes o contempladores. La tercera objeción de Egan al pensamiento de Ausubel es contra la idea de que los niños aprenden mejor si parten de lo conocido, por lo que primero es necesario que se pongan en contacto con lo familiar y lo cotidiano, y desde allí podrán acceder a otros mundos posibles, a las construcciones de la imaginación. Esta epistemología escolar parece desconocer lo que es evidencia para todos y es que los niños y los jóvenes son consumidores activos de relatos fantásticos, imaginativos y originales en su vida cotidiana fuera de la escuela, sea en el cine, en la televisión o en el mundo virtual y para acceder a esas ficciones no se solicita pasaporte de saberes previos ni conocimientos anteriormente adquiridos.

La lección de Bruner se expande gracias a los aportes que para una teoría y una práctica escolar de la lectura nos hacen los paradigmas sociológicos y antropológicos. Si Bruner nos mostraba en los registros

de re-narración la singularidad de las operaciones que diferentes lectores realizan a partir de un mismo texto literario (un cuento de James Joyce), registrar la práctica de lectura, la de cada sujeto, la del conjunto de voces en un aula, nos propone darle relevancia en el registro a esas intervenciones que dan cuenta de los procesos complejos de interpretación que constituye la lectura de literatura.

Sería posible trazar un recorrido de experiencias y de investigaciones producidas en los últimos quince años donde la recuperación de los enunciados que producen los lectores se convierte en sí mismo en estrategia de trabajo en el aula y en fuente para la producción de conocimiento acerca de la propia práctica de lectura. Si en los paradigmas anteriores, comprender era poder dar cuenta de la mayor o menor distancia respecto de la interpretación considerada correcta, la mirada cualitativa sobre la lectura (apoyada fuertemente en las herramientas metodológicas que aporta la etnografía) proporciona información sobre el modo en el que lectores singulares o grupos de lectores construyen significados y son capaces de dar cuenta del modo en que lo hacen. Sin duda, es el carácter plurívoco de los textos literarios lo que invita a esta multiplicidad de interpretaciones que los enfoques cualitativos promueven y me arriesgo a sostener —lo que sería un tema de otra conferencia y de un debate entre colegas— que los textos no literarios, los textos que aparentemente transmiten información de manera unívoca, también propiciarían lecturas plurívocas y debates acerca de sus significados e intenciones.

Por falta de tiempo valga este único ejemplo. A principios de los años 2000, un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, en la Patagonia (Argentina) al que tuve la oportunidad de asesorar, se propuso investigar sobre las intervenciones que niños y niñas del séptimo grado de escuelas primarias, de sectores pobres de la zona de la precordillera, realizaban en las clases de literatura. Uno de los aspectos más interesantes, surgido de la observación, era la presencia de ciertas maneras de leer que llevaban adelante los alumnos y alumnas en las que se advertía por un lado, la incidencia de otras experiencias culturales, ligadas a la exposición a la televisión y, por otro lado, ciertas construcciones de sentido realizadas dentro del aula que en muchos casos construían sentidos a contrapelo de los “oficiales”, que desde el

frente del aula propiciaba un maestro. A ese modo de posicionarse en la lectura, el grupo lo llamó “poética de los chicos” como un modo de leer diferenciado de aquel que el maestro y los propios investigadores esperaban.

Se trata de una propuesta de lectura escolar en la que variables culturales de los sujetos que producen lecturas resultan significativas dentro de un horizonte de aceptabilidad de interpretaciones, configurado por el más amplio horizonte cultural que es un aula habitada por decenas de alumnos poseedores de una diversidad de experiencias culturales. Si el discurso cristalizado de las últimas décadas y las representaciones sociomediáticas más persistentemente construidas insisten en la percepción de un retroceso respecto de la cultura escrita, el posicionamiento aquí presentado descarta cualquier generalización de tinte apocalíptico sobre la cultura en general no sobre los sujetos en particular. No se trata de afirmar que los niños y los jóvenes ya no leen en el contexto de una escuela que ha perdido su sentido como proyecto moderno, sino de saber más (en el sentido de Bruner) acerca de cómo hoy lo hacen en los nuevos contextos en los que se produce la tarea escolar. Contra cualquier discurso nostálgico en relación con una posible “edad de oro de la lectura” se impone la posibilidad del análisis de los tiempos culturales y pedagógicos que corren para poder avanzar en una dirección productiva y alentadora.

Las experiencias que venimos propiciando e investigando en distintas escenas de enseñanza con maestros y profesores nos están mostrando que el encuentro entre un sujeto y un libro es mucho más complejo de lo que se suele imaginar. Se trata de reconocer diversos modos de leer que se presentan como inmediatamente subjetivos y culturales, en el sentido de que – puestos en una conversación sobre lo que leen – niños y adolescentes recuperan significados sociales y culturales que deben ser considerados como modos legítimos de la comprensión lectora o de la lectura en sentido amplio. No es que los chicos no comprenden lo que leen sino que ejercen, si se les permite hacerlo, unos modos de la comprensión plurales, que exigen de parte del docente o del evaluador, una escucha atenta y comprensiva frente a esa hipótesis de sentido que puede integrarse al conjunto de las interpretaciones posibles que acepta un texto.

Michel de Certeau, el gran teórico francés, refutaba en su artículo: “Leer: una cacería furtiva”, la asimilación de la lectura a la pasividad, al consumo y se imaginaba a los lectores realizando –según nos dice – “una actividad silenciosa, trasgresora, irónica o poética, de lectores (o televidentes) que conservan su actitud de reserva en privado y sin que lo sepan los ‘maestros’”.

REFERENCIAS

ALVARADO, Maite. **Escritura e invención en la escuela**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

BOMBINI, Gustavo. “Sabemos poco acerca de la lectura”. **Lenguas vivas**, publicación del Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández”. Buenos Aires, año 2, n. 2, octubre-noviembre 2002.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1986.

CESERANI, Remo. “Como enseñar literatura”. En: BARTHES, R. y otros (Gustavo Bombini, comp.). **Literatura y educación**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano**. México: Universidad Iberoamericana, 1996.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Nueva York: Cambridge U.P., 1998.

PETIT, Michèle. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

_____. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

ZWAAN, R. “Toward a model of literary comprehension”. En: BRITTON, B.; GRAESSER, A. (comp.). **Models of understanding text**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Higher education policies in the XXI century's Brazil: the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Isabela Toscan Mitterer Berkembrock¹

Maria de Lourdes Pinto de Almeida²

Sonia Schappo Imhof³

Maritânia Ferrazzo Minuscoli⁴

Recebido em: 4 jun. 2015

Aceito em: 19 jun. 2015

-
- 1 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNOESC. Psicóloga, pós-graduada em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela UNOESC. Professora do curso de Psicologia e Direito da UNOESC, Campus Joaçaba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Superior (GEPPE-UNOESC/Sul) e da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Políticas e Processos em Educação. *E-mail: isamitterer@hotmail.com.*
 - 2 Pedagoga e historiadora, mestre e doutora em Educação pela FE da UNICAMP, Pós-Doc em Políticas Educacionais pela USP e em Política, Ciência e Tecnologia pela UNICAMP. Docente pesquisadora do PPGE, Universidade do Oeste de Santa Catarina e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), de Frederico Westphalen. Pesquisadora da UNIVESP/USP curso de Educação Valores e Cidadania e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP. *E-mail: malu04@gmail.com.*
 - 3 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNOESC. Graduada em Letras. Professora do IBTT do IFC, Campus Ibirama. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Superior (GEPPE-UNOESC/Sul) e da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Políticas e Processos em Educação. Pós-graduada em Metodologia do Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa pela Faculdade de São Luís. *E-mail: sonia.imhof@ibirama.ifc.edu.br.*
 - 4 Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UNOESC. Pedagoga, professora da educação infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação Superior (GEPPE-UNOESC/Sul) e da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Políticas e Processos em Educação. *E-mail: mariminiuscoli@yahoo.com.br.*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a ideologia neoliberal e pós-neoliberal no contexto de implementação de políticas públicas na área da educação superior, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, utilizou-se como opção teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica com análise de abordagem qualitativa na perspectiva de Gamboa (2003). Como resultados, foi identificado um movimento de transformação das políticas educacionais para o Estado brasileiro no contexto legislativo que apontam para uma ideologia de cunho pós-neoliberal na implementação de políticas públicas. Porém, na prática, estamos em um período de transição, que ainda apresenta muitas resistências em meio à hegemonia do capital, à influência midiática e aos próprios educadores. Por consequência dessa ambiguidade causada pela transição, o formato do PIBID enquanto política pública no papel e sua proposta de inovação pedagógica fazem referência aos propósitos neoliberais da educação, quais sejam os de inserir os estudantes em seus contextos de trabalho ainda durante o processo formativo e também aos propósitos pós-neoliberais, quais sejam os de inserir diferentes atores na educação superior e proporcionar igualdade de oportunidades, apresentando-se como um modelo democrático de transição.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pós-neoliberalismo. Políticas de educação superior. PIBID.

ABSTRACT

This article aims to discuss the neoliberal and post-neoliberal ideology in the implementation context of educational public policies, especially the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). To this end, it was used as theoretical and methodological option the bibliographic search with qualitative analysis according to Gamboa's (2003) perspective. The results include a transformation movement in the Brazilian educational policies in the legislative context, pointing to a post-neoliberal ideology in the public policies implementation. However, in practice, we are in a transitional period, which still have many strengths amid the capital's hegemony, the Media influence, and the educators themselves. As a result of this ambiguity caused by the transition process, the format of PIBID as a public policy in theory and

its educational innovation proposal refers to the neoliberal purposes of education, namely entering students in the work contexts even during the training and graduation process, and it also refers to the post-neoliberal purposes namely to insert different actors in higher education and provide equal opportunities, being a democratic model of transition.

Keywords: Neoliberalism. Post-neoliberalism. Higher education policies. PIBID.

INTRODUÇÃO

Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1997, p. 238).

Considerando que estamos vivendo em um país que tem como representatividade o modo de produção capitalista, coordenado e comandado por uma sociedade civil e política burguesa, com uma ordem social e econômica definidas pelo antagonismo entre capital e trabalho representado pelas classes sociais constituídas por esse embate, tendo de um lado as classes dominantes e de outro as classes subalternas, faz-se mister uma discussão mais aprofundada sobre os reflexos desse contexto histórico de terceiro milênio, ilustrados pelas políticas educacionais, no ensino superior, tanto do Brasil quanto da Península Ibérica.

Se a sociedade capitalista se define pelas contradições que desenvolve e que a faz “evoluir”, movimentar no âmbito de contradições e conflitos, podemos afirmar, com autoridade, que esta é dinâmica e inacabada. Essa reflexão nos leva a buscar a dinâmica da sociedade civil e política nas leis que permitem e estruturam o movimento de uma suposta *criação* e *trans-forma-ção* das relações sociais, políticas, educacionais, estudando de forma sistematizada o modo pelo qual se produzem os ditos intelectuais da educação, a gênese e os objetivos de suas instituições de trabalho e como estes se imbricam nessas rotuladas trans-formações.

Para Marx (s/d), só a luta de classes revela a existência desse movimento. Esta é que permite a mudança das condições materiais, modificando e criando novas relações sociais. O processo de luta se dá no âmbito da organização social da produção capitalista, pois é nesse momento que se contrapõem dominantes e dominados. Do confronto de onde surgem os interesses antagônicos e recíprocos, há que se pensar como se dá a produção das relações capitalistas, ao mesmo tempo em que se busca sua superação.

As condições materiais se transformam a partir da luta de classes que implica a mudança das relações entre os indivíduos e suas posições sociais. Estas se determinam na organização da produção e aquela sofrerá transformação somente na mudança desta última:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações e produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessa relação de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas de consistência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual, em geral. Não é consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência (MARX, s/d, p. 301).

Marx (s/d) afirma, então, que a possibilidade de mudança de transformação de superestrutura jurídica e política só pode ocorrer de forma real a partir das transformações da base econômica, ou seja, na mudança de posições sociais geradas pelo antagonismo de classes, somente assim a *consciência social poderá ser reflexo de uma nova ordem social*:

[...] ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações da produção existente, ou, que não é senão sua expressão jurídica com a relação de propriedade dentro das quais desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. Ao mudar a base econômica revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura exigida sobre ela (MARX, s/d, p. 301).

A reprodução ou transformação da base econômica reproduzirá ou transformará as formas jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas correspondentes à superestrutura da sociedade. É na organização da produção que se encontram e se dinamizam as relações sociais e os determinantes do poder político e da hierarquia social. Na luta entre a burguesia e o proletariado, os primeiros, ao controlarem e acumularem o capital, desenvolvem a sua imagem à sociedade, condicionando a formação cultural e a moral social. A consciência de ambos é formada através das relações de produção, o que condiciona também o modo de vida e o desenvolvimento social do indivíduo, ou seja, o pensamento, a formação de ser e agir conforme o pensamento da classe dominante.

Para Marx e Engels (1974), a sociedade burguesa, além de expropriar dos trabalhadores os meios de produção material, expropria, conjuntamente, os meios de produção cultural:

as ideias da classe dominantes são as ideias dominantes em cada época; dito de outra maneira, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é também ao mesmo tempo seu poder espiritual e dominante. A classe que teve a sua disposição os meios para produção material dispõe juntamente e ao mesmo tempo dos meios para a produção espiritual, o que faz com que sejam submetidas nesse tempo as ideias daqueles que não têm os meios necessários para produzir espiritualmente. As ideias dominantes não são outra coisa que expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações dominantes concebidas como ideias; portanto, as relações que fazem uma determinada classe a classe dominante são, também, as que conferem o papel dominante as suas ideias. Os indivíduos que formam a classe dominante têm também, entre outras coisas, a consciência de sê-la e pensam de acordo com ela; por isso, enquanto dominam sua classe, enquanto determinam todo o âmbito de uma época histórica, se compreende que a façam em toda sua extensão e, portanto, entre outras coisas, também como pensadores, como produtores de ideia que regulam a produção e a distribuição de ideias de seu tempo; e que suas ideias sejam por isso mesmo as ideias dominantes na época (MARX; ENGELS, 1974, p. 50-51).

A essa afirmação pode se entender que os indivíduos e as instituições políticas, econômicas e educacionais na sociedade burguesa são produtos das relações de produção capitalista. As classes dominantes monopolizam a ciência, a arte e a dimensão mais ampliada da cultura

e da educação. A ciência passa a ser um instrumento de apropriação cultural e espiritual nas mãos da classe dominante que a usará como meio de extorsão da mais-valia.

Há uma divisão entre a base econômica e a superestrutura jurídica, política e ideológica, e, quando a base econômica antagoniza, ela evidencia a relação capital *versus* trabalho, ou dominantes e dominados, as esferas que se manifestam na superestrutura que se apresentam como homogêneas, aparentemente sem contradições de classe. É por isso que Marx e Engels (1974) rejeitam as instituições da sociedade burguesa, pois, para eles, estas são produção e reprodução da cultura burguesa. Os dominados, sob a orientação dos proletários, terão que criar uma consciência de e para sua classe no processo de produção, pois é lá que se manifesta a reprodução da vida material. Para isso a classe proletária deve usar meios políticos para fazer valer as suas ideias e seus princípios, oriundos de sua condição material de vida.

Para Uri Peter Trier⁵, eminente especialista suíço, as sociedades fazem com que a educação progrida mais do que a educação faz com que as sociedades progridam. Segundo Almeida,

no mundo globalizado, as empresas industriais lançam-se numa corrida competitiva em que novas corporações surgem, devido à expansão dos mercados e as fusões de empresas. [...]. É em função desse desafio que o uso do *conhecimento* apresenta-se como fundamental para a preservação e expansão do capital. O saber técnico-científico torna-se um insumo produtivo (2002, p. 54-55).

Diante desse cenário, a educação passa a ser vista como garantia da dominação econômica, através da eficácia e agilidade das tarefas do setor produtivo. A educação perde o seu sentido pleno de visão e desenvolvimento integral do indivíduo e assume a forma de treinamento, capacitação, um verdadeiro adestramento da inteligência humana. Ainda destaca Almeida (2002) que aquilo que caracteriza a

5 Doutor *honoris causa* pela Universidade de Zurique. Ex-diretor da Faculdade de Pesquisa e Desenvolvimento da Pedagogia em Zurique. Presidente do Comitê Pedagógico da Conferência Suíça dos Ministros de Educação. Seus âmbitos de pesquisa e trabalho: desenvolvimento e avaliação das escolas e sistemas de educação, psicologia cognitiva e psicanálise.

nova forma de aquisição do conhecimento é a abertura ao mercado, que redefine as relações entre *produtores* do conhecimento e os seus *consumidores*.

A qualificação ou aquisição de novas competências para o mercado, termo utilizado atualmente pelo setor empresarial, não promove novas possibilidades e formas de organização dos trabalhadores em relação à dinâmica produtiva, não estabelece maiores relações entre os segmentos da indústria, implica uma maior individualização, controle e competitividade, necessária e defendida pelo setor para maior produtividade e acúmulo de capital.

Contrário a esse entendimento, para Marx (apud ALBORNOZ, 1986, p. 69) a essência do ser humano está no trabalho. O que os homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz. E a natureza dos indivíduos depende, portanto, das condições materiais que determinam sua atividade produtiva.

Considerando que os pressupostos de Marx norteiam as discussões sobre como a política e a economia influenciam nos modelos de políticas educacionais implantadas pelas conjunturas governamentais, este artigo tem como objetivo discutir a ideologia neoliberal e pós-neoliberal no contexto de implementação de políticas públicas na área da educação superior, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

MATERIAL E MÉTODOS

Para discutir o contexto de implementação das políticas de educação superior, utilizou-se como opção teórico-metodológica a pesquisa bibliográfica com análise de abordagem qualitativa, com o objetivo de buscar a subjetividade, a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais e humanos, pautando-se por modelos consensuais como critérios de verdade (GAMBOA, 2003).

Com relação à abordagem qualitativa, Gamboa (2003) analisa o momento histórico do surgimento desse tipo de pesquisa, quando, no fim dos anos 1970, percebeu-se que o reducionismo positivista que procurava traduzir todas as pesquisas em dados quantificáveis não dava

conta das demandas das ciências humanas e sociais, ou da subjetividade, das emoções e dos valores. Segundo ele,

[...] quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas permitem o jogo de sentidos (polissemia). Dessa forma, se torna necessária a elaboração, *a posteriori*, com base nos sentidos mais fortes e mais permanentes, de um quadro de conceitos ou categorias abertas que permitam a definição de um horizonte de interpretação. Na busca dos sentidos, além desse horizonte, também é necessária a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado (GAMBOA, 2003, p. 399).

Como instâncias embasadoras deste trabalho, estão principalmente as obras de Almeida e Boneti (2008), Marx (1977, 1985, 1987), Saviani (1991, 1997, 2000, 2001, 2007), Sader e Gentili (2008), Peck, Theodore e Brenner (2012), e a legislação que deu origem ao PIBID.

DISCUSSÃO

Estudar a universidade enquanto instituição educacional de caráter cultural e político numa dada sociedade capitalista requer instrumental teórico que permita entender a sua constituição e o seu dinamismo. A instituição educacional é constituída por intelectuais que visam refletir sobre o homem e o mundo, e assim formar novos intelectuais. Nesse sentido, a universidade toma como conteúdo aspectos da realidade econômica, política e social, trabalhando com a universalidade do conhecimento, na busca de novos saberes, cuja finalidade, ao socializá-los, é contribuir para as transformações econômicas e sociais. Seus intelectuais são forjados para produzir novos conhecimentos e para transmiti-los, criando um processo de socialização e conscientização da realidade histórica que os cerca, refletindo e respondendo à sociedade civil e política onde vivem.

Estando a educação à mercê do contexto econômico e político de uma nação, as universidades sofrem para desempenhar seu papel

com maestria e dividem-se em educação para o mercado e educação para a vida, entre atingir boas notas nas avaliações em larga escala e manter-se em funcionamento. Nesse sentido, as políticas de educação superior surgem para dar conta de uma série de demandas educacionais suprimidas no contexto do ideário neoliberal, efeitos dentre os quais se encontram a diminuição da procura dos cursos de licenciatura e de professores para atuar na educação básica, insuficiência de cursos superiores gratuitos e desvalorização do profissional docente, tendo como contexto uma escola desacreditada e professores desmotivados.

Considerando o interesse econômico envolvido na educação brasileira, faz-se necessário, para compreender o contexto de implementação dessa política, uma retrospectiva histórica e crítica da sociedade brasileira no que diz respeito à transformação do regime político adotado entre os anos de 1995 e 2011, nos mandatos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, representantes do neoliberalismo e pós-neoliberalismo brasileiros, respectivamente.

O NEOLIBERALISMO NA HISTÓRIA RECENTE DO BRASIL E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Saviani (2007), baseado na produção de Bresser-Pereira (1977), faz uma retrospectiva das formas de regime político adotadas por governantes brasileiros no decorrer do tempo, incluindo o nacionalismo autoritário (civil ou militar) no Estado Novo, o internacionalismo liberal no governo Dutra, o nacionalismo liberal entre o retorno de Vargas e a Revolução de 1964, o internacionalismo autoritário na vertente militarista desde a Revolução de 1964 até a Nova República em 1985, quando passa ao internacionalismo liberal, variando nas formas de Estado, sendo liberal ou intervencionista.

Com a ênfase na reedição dos antigos modelos político-econômicos vigentes nos dias atuais, percebe-se a tentativa de superar ou trazer à tona as características de cada um, impactando de maneiras diversas na educação e na economia, que estão intrinsecamente relacionadas. Como afirma Saviani (2007), com a emergência do neoliberalismo

como orientação político-econômica, admitiu-se o fracasso da escola pública pela incapacidade do Estado de gerir o sistema e o bem comum, apelando para a iniciativa privada e abrindo caminho para que as leis do mercado assumissem o controle das políticas públicas e, por consequência, dos seus recursos. Para o autor,

em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. E se reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2007, p. 441-442).

O neoliberalismo surge no pós-Segunda Guerra Mundial, e seu texto de origem data de 1944, intitulado *O caminho da servidão*, de Hayek, um ataque contra as limitações de mercado por parte do Estado, “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 9), que considerava a desigualdade como aspecto importante do progresso, e a importância de manter um Estado forte em termos de controle econômico e reduzido em gastos sociais e intervenções econômicas. Ainda segundo Anderson, a crise do modelo econômico adotado após a Segunda Guerra, iniciada em 1973, abriu caminho para que esse ideário tomasse corpo, vindo a culminar na eleição da coalizão de direita de Thatcher, Reagan, e de quase todos os países europeus, com exceção da Suécia e Áustria. Assim, nos anos 1980, o neoliberalismo era o ideário dominante em regiões onde imperava o capitalismo, tornando-se rapidamente uma corrente hegemônica, tendo como reações generalizadas a estabilização da economia, as altas taxas de desemprego, a derrota do movimento sindical, com a pobreza e a miséria aumentando. Com todos esses objetivos alcançados, ainda assim a taxa de crescimento não foi atingida, pois ocorreu um aumento de gastos sociais em decorrência do aumento do desemprego e das

pensões. Mas, ao invés de o neoliberalismo perder proporções, ele continua vivo, alimentado pela queda dos governos comunistas. Na América Latina, o país expoente em aplicabilidade do neoliberalismo foi o Chile, com a ditadura de Pinochet, alastrando-se em outros países rapidamente, mas encontrando algumas resistências, como a da Venezuela. O autor conclui seu balanço a respeito do neoliberalismo sintetizando suas conquistas e seus fracassos e enfatizando o aspecto fundamental de sua teoria, a desesperança e o pessimismo que vêm de encontro às características de desalento de sua contemporânea, ou seja, a pós-modernidade:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com qual seus fundadores jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se às suas normas. [...] Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa (ANDERSON, 1995, p. 23).

Para o panorama educacional, portanto, o neoliberalismo coloca-se como um processo de “adestramento para o mercado”, não fazendo jus ao prefixo “neo”, seguindo os moldes da educação para o trabalho que se perpetua desde os primórdios da educação, e especialmente desde a Revolução Industrial. Ele acaba por abafar o processo criativo, a autonomia e a liberdade que deveriam ser o cerne da educação, e por perpetuar a desigualdade que se faz necessária à perpetuação do poder do capital.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA O PÓS-NEOLIBERALISMO

No Brasil, a virada das políticas educacionais, a tentativa de uma nova receita e um novo regime em oposição às características

neoliberais do governo de FHC ocorrem durante o mandato de Lula, que se inicia em 2003 e, em tese, passa a instituir uma ideologia de cunho pós-neoliberal. Para Therborn, o neoliberalismo “é um projeto sério e racional, uma doutrina coerente e uma teoria vinculada e reforçada por certos processos históricos de transformação do capitalismo”. O pós-neoliberalismo, como seu opositor em construção, não seria necessariamente o socialismo nem uma nova etapa do capitalismo. Para o referido autor,

[...] o pós-neoliberalismo será uma situação política e social em que os desafios e as tarefas da justiça social, os direitos sociais e econômicos de todos os seres humanos, os problemas planetários do meio ambiente e a questão da arquitetura do ambiente social estarão no centro do discurso político (THERBORN apud SADER; GENTILI, 2008, p. 182).

A passagem do neoliberalismo para o pós-neoliberalismo que está ocorrendo nos últimos 20 anos é um processo lento, pouco definido e com imensuráveis resistências e contrapontos, mas no contexto brasileiro trouxe uma série de mudanças econômicas, sociais e educacionais, com o aumento de políticas sociais, a ampliação do acesso aos serviços e uma busca pela redução dos efeitos desiguais do capitalismo. Peck, Theodore e Brenner (2012) apontam como origem e principal aspecto do pós-neoliberalismo o repúdio das massas à regra de mercado, e questionam se efetivamente o neoliberalismo chegou a um momento de colapso irreversível ou se encontrará uma nova forma de se autorregular, considerando a polarização das duas visões. Segundo eles,

[...] a propagação efetiva dessas alternativas, enquanto pré-requisito para um pós-neoliberalismo apropriado, exigirá em suma uma mudança transformadora nas regras herdadas do jogo macroinstitucional. Sem isso, o potencial progressista dos projetos pós-neoliberais continuará sendo frustrado pela mão-morta do domínio do mercado (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 78).

Com relação à transição do papel do ensino superior nesse contexto, Carvalho coloca como aspecto primordial da política pública para o ensino superior a sua articulação com a política fiscal em operação, tendo como principal mecanismo regulador dos interesses do

capital e do governo a renúncia fiscal, ou seja, “a imunidade tributária que funciona como um mecanismo de financiamento público indireto para os estabelecimentos de ensino superior privados” (CARVALHO apud ALMEIDA; BONETI, 2008, p. 36). O processo de renúncia fiscal, segundo a autora, tem raízes na Reforma Universitária de 1968, quando a escolarização se tornou necessária para o progresso dos países latino-americanos e o Brasil encontrava-se em um impasse entre a demanda crescente e a insuficiência de vagas no ensino superior. O governo então descobriu uma forma de fornecer essas vagas desonerando o Estado e incentivando a empresa educacional no momento de crise por meio da renúncia fiscal, com o compromisso de reinvestimento da receita na manutenção e expansão das atividades, fazendo com que as instituições privadas e filantrópicas assumissem a supremacia da oferta em educação superior, considerando a redução de recursos para investimento no setor público.

Para Carvalho (apud ALMEIDA; BONETI, 2008), o governo de Fernando Henrique Cardoso teve como influência principal no quesito educacional o acordo com o FMI em 1998, que exigiu que o governo mantivesse um superávit primário capaz de assegurar a sustentabilidade da dívida, o que resultou em aumento da carga tributária e corte nos gastos públicos. Nesse contexto de baixo investimento público e inefetividade do FIES na transição de governos é que surge o PROUNI, como um programa de ampliação de acesso ao ensino superior na rede privada de ensino para a população mais carente. Porém, segundo a autora, “o discurso com o conteúdo de resgate da cidadania pela inclusão na educação superior e a legitimidade social do programa encobrem a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” (CARVALHO apud ALMEIDA; BONETI, 2008, p. 46). O alto grau de inadimplência, desistência e vagas excessivas nas universidades transformam o PROUNI em uma oportunidade de manter o financiamento das instituições privadas sem aumentar o volume de gastos federais nas instituições públicas, mantendo a sustentabilidade da dívida.

Como se pode perceber, o neoliberalismo não está morto, apesar dos esforços consoantes de governos de esquerda de cunho pós-neoliberais de transformar as políticas públicas em discursos de

cunho ideológico social, apesar de manter os interesses do mercado. A grande questão desse tempo no contexto brasileiro é como transpassar as crises e os conflitos gerados pelo choque de percepção na população brasileira a respeito do populismo dos governos de Lula e Dilma, e os efeitos econômicos de curto prazo que as políticas sociais geram. Assim como ocorre no terreno da educação, as políticas sociais caminham em consonância com a política econômica em um país com bases capitalistas. Os movimentos populares iniciados no ano de 2013 ilustram a tentativa de restabelecer o suposto equilíbrio que a política econômica neoliberal exercia, especialmente se considerarmos que a sua origem reside nos partidos de direita. Percebe-se uma grande diferença no acesso da camada mais pobre da população à educação e ao crédito facilitado para aquisição de bens, incrementando temporariamente a economia, mas também se percebe que muitos dos hábitos do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso permaneceram nos governos subsequentes, muito em razão da cultura política brasileira.

A continuidade da política pós-neoliberal depende da articulação de seus representantes com a camada econômica da população brasileira considerada mais estável – a que não permanece na linha da pobreza nem da riqueza –, responsável pela maior parte da arrecadação dos governos e também da busca do equilíbrio da imagem de justiça cultivada por eles. Cabe ao povo uma maior consciência sobre o papel da política em sua vida, engajando-se em lutas de maneira a cultivar uma nova cultura, mais condizente com as suas necessidades reais.

O PIBID, política pública envolvida no contexto pós-neoliberal brasileiro, continua sendo uma importante instância de análise, levando em conta a sua estratégia de harmonizar a inserção do pós-neoliberalismo com as exigências do mercado de capital.

O PIBID

O PIBID nasce em meio a outras políticas educacionais inseridas na intersecção políticas de educação superior-políticas de formação de professores, conjuntamente ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ele foi regulamentado no Brasil por meio do decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, que

estabeleceu como órgão responsável pela sua execução a CAPES, trazendo também a descrição de quem são os envolvidos no programa, os objetivos, as modalidades de bolsas, os critérios e formas de ingresso das instituições de educação superior, os critérios para inclusão de escolas de educação básica, tais como o IDEB e as experiências de ensino-aprendizagem bem-sucedidas e os níveis de ensino a que cada instituição destinará bolsistas, estes a serem definidos pela CAPES conforme as necessidades educacionais detectadas. Também consta no decreto a exclusividade da execução do programa em escolas de educação básica públicas, bem como as diretrizes de financiamento. Para garantir o financiamento do programa, a lei n. 12.796/2013 alterou o texto da LDB como forma de constituir a base legal para o repasse financeiro.

Para regulamentar o encaminhamento dos projetos, a CAPES publicou, em 18 de julho de 2013, a portaria n. 96, que regulamenta o PIBID. Nesse documento, além de serem apresentados os objetivos e a descrição do programa, também são descritas as especificidades dos projetos e subprojetos institucionais, os requisitos para a participação das IES, o financiamento do programa, as especificidades das bolsas, as atribuições de cada participante do programa, como se deve dar a implementação do projeto, as formas de acompanhamento e avaliação do programa, a prestação de contas, entre outras disposições necessárias ao cumprimento dos objetivos do PIBID nas instituições de ensino superior e nas escolas públicas. Os editais de chamadas públicas são publicados periodicamente e as alterações no projeto são permitidas mediante análise.

No contexto de formulação da política, insere-se a discussão a respeito da distância entre o espaço formativo – a universidade – e o *locus* de aplicação dos conhecimentos – a escola pública. Quanto mais distante está o docente em formação do seu contexto de aplicação, maiores as falsas expectativas a respeito da inserção, maior a possibilidade de frustração e menor a possibilidade de que esse estudante permaneça no ensino público, optando pelo vínculo junto às escolas básicas do ramo privado, muito menor em termos de absorção de profissionais.

Muitos dos profissionais que optam pela escola pública acabam por entrar temporariamente no quadro através dos testes

para ACTs, o que, por princípio, acaba por gerar descontentamento e descomprometimento. Aqueles que fazem provas para concurso público acabam, em sua maioria, por conformar-se com o sistema em prol de uma estabilidade ilusória, e muitos pedem afastamento das salas de aula pelos mais diversos motivos, exigindo a contratação de mais ACTs para suprir as suas vagas. A realidade dos recursos humanos na educação está dentre a mais complexa no serviço público, e somente uma política efetiva de valorização docente poderá quebrar esse círculo vicioso.

O PIBID é um dos programas que tem apresentado resultados no formato de extensão da universidade para a escola e de inserção do docente em formação na realidade escolar. Também tem apresentado grandes resultados no quesito inovação do processo ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; LUGLE, 2013; DIEDRICH; CAIMI; BRAGAGNOLO, 2013; BALDUÍNO; SILVA, 2013).

Porém, existem críticas a respeito de programas aplicados verticalmente. As políticas que vêm “de cima para baixo” apresentam características autoritárias que geram resistência automática nas escolas e nas universidades. A obrigatoriedade de manter determinado número de vagas preenchidas gera discussões a respeito da validade do programa, considerando que muitos alunos não procuram pelas bolsas pelo conhecimento adquirido, mas sim pelo valor contido na bolsa, que ajuda no custeio dos estudos; e tão somente por isso. A utilização da experiência no currículo não necessariamente vincula o professor à educação pública – muitas vezes enriquece-o, para que o docente busque oportunidades na educação privada, o que o coloca contra os objetivos do programa, ou seja, situar o docente em formação na realidade da educação pública brasileira, fazendo-o contribuir com e desenvolver novas estratégias para melhorá-la.

Contraditoriamente, o modelo de política adotado pelo Estado no contexto de formulação e implementação do PIBID está em consonância com o modelo das políticas públicas de fundo neoliberal para o ensino superior: direcionada para instituições que tiverem interesse na participação – independentemente de serem públicas, privadas ou comunitárias, e as duas últimas são maioria no Brasil – e conduzida no formato de pagamento parcial por produtividade, com exigência de contrapartida institucional e contando pontos na avaliação das IES

pelo MEC, inserindo o estudante na comunidade escolar e fazendo-o dialogar com o trabalho o mais cedo possível.

Não se pode deixar de considerar que o formato do PIBID enquanto política pública no papel e sua proposta de inovação pedagógica faz referência ao propósito neoliberal da educação, qual seja o de inserir os estudantes em seus contextos de trabalho ainda durante o processo formativo e também aos propósitos pós-neoliberais, quais sejam os de inserir diferentes atores na escola e proporcionar igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] presencia-se uma mudança de paradigma na produção das políticas públicas em geral e [...] na educação superior no Brasil, também conhecido como processo de mercadorização da esfera pública. O atual governo, acentuando tendências anteriores, inequivocamente subsume a educação superior a uma política de gastos, de redução do déficit público, isto é, ao econômico, às regras do mercado. As políticas públicas tornaram-se, com esta mudança, políticas públicas baseadas no “paradigma da oferta do Estado” (orientado [...] por organismos multilaterais com destaque para o Banco Mundial), e não no “paradigma de demanda da sociedade”, de acordo com suas necessidades. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de *política genuinamente educacional, mas de uma política econômica*, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Banco Mundial, e assumida pelo atual governo (SILVA JR.; SGUISSARD, 1999, p. 246-247).

O Estado neoliberal é “mínimo” quando deve financiar a instituição educacional pública e “máximo” quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da universidade, principalmente dos professores. Centralização e descentralização são as

duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.

Jogando com as convergências e os antagonismos entre nacionalismo, regionalismo e globalismo, encontram-se as empresas, corporações e conglomerados transnacionais, que tecem a rotulada globalização econômica, em conformidade com a dinâmica dos interesses econômicos que a expressam ou a simbolizam. Para tanto, desenham as mais diversas cartografias do mundo, planejadas segundo as suas políticas de produção e comercialização, preservação e conquista de mercados, indução de decisões governamentais em âmbito nacional, regional e mundial. A mídia atua a partir das mais diversas localidades sempre no sentido de manter um consenso em torno dos valores da “globalização”. Os intelectuais especialistas em tomadas de decisão, os que “planejam” as ações das corporações, traçam estratégias de mercado, indicando as possibilidades de aumentar a competitividade, e assim sucessivamente.

A sociedade global apresenta-se como uma totalidade “complexa, contraditória e aberta”. Ela subsume localidades, nacionalidades, nações e religiões, “compreendendo ilhas, arquipélagos e continentes, mares e oceanos; constituindo territorialidades e temporalidade desconhecidas”. Contudo, no que se refere aos Estados nacionais, tendem a se constituírem em patamares de articulações de interesses dos povos. Caso contrário, os governantes submeterão suas nações às forças do mercado mundial que não respeitam interesses nacionais, culturas, identidades, e muitos menos se preocupam com a exclusão de indivíduos e grupos do acesso ao trabalho, aos bens de consumo, à cultura e à cidadania ou ao direito de autodeterminação. Nesse sentido, cabe ao estado-nação definir interesses conforme uma população, um território, uma cultura, uma tradição, mantendo uma abertura para o estrangeiro e uma identidade nacional.

Na medida em que prevalecem, em um país, os interesses das forças globalizadas, a soberania das nações tende a ser reduzida. O grande desafio é o de manter uma abertura e preservar a soberania, uma vez que o intercâmbio de bens, serviços, tecnologia e informação são imprescindíveis. É imprescindível para as sociedades nacionais se redefinirem diante do movimento de mundialização. Mas esse movimento, em sua natureza, em nada difere do movimento das nações,

a não ser em sua escala e seu poder de subsunção ampliados. Ambos formam-se e conformam-se, afirmam-se e transformam-se, integram-se e rompem-se. O que é válido para a nação, vale para o mundo. Trata-se de um processo em constante devir, direcionado e errático, integrativo e fragmentário.

Ao passar pelo processo formativo, o futuro professor muitas vezes se submete a um aprendizado que lhe desagrada, mas é necessário. Sendo assim, não faz parte da natureza do processo pedagógico a satisfação imediata das necessidades dos *clientes*, os alunos do PIBID. Para que ocorra a formação, muitas vezes se passa por experiências que desagradam, motivo pelo qual é preciso que haja uma relação de estreita confiança entre o aluno e a escola. Ele precisa confiar na instituição e nos resultados em longo prazo. Como já referimos anteriormente, a instituição do PIBID, na sua organização e cultura singulares, articula as práticas profissionais. Por outro lado, estas também são mediadas pelas trajetórias de vida e pelos projetos dos profissionais que nela atuam e que nesse caso são responsáveis pela formação dos futuros docentes. No entanto, nessas instituições os professores são em sua grande maioria contratados por hora/aula, o que pode restringir a sua atuação, orientada conforme a sua compreensão particular acerca da relação entre educação e sociedade, bem como do papel do professor considerando essa relação. Muitas vezes contribui para isso a dificuldade que o professor que atua no PIBID tem para organizar o próprio tempo de trabalho, diante da necessidade de lecionar em muitas instituições diferentes e em disciplinas diferentes, além da ausência da prática investigativa associada à prática docente. Pode prevalecer, nessa relação, o princípio formativo conforme postulado pelas políticas educacionais e reproduzido no PIBID.

A formação inicial dos docentes, preponderantemente no PIBID, tende a reforçar os elementos presentes nas políticas de formação docente, especialmente no que se refere à ênfase na prática e no cotidiano como fundamentos da teoria. Nelas tem se formado um grande número de professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio, fato que por si só justificaria a necessidade de que se realizem estudos e pesquisas através dos quais se possa compreender como se constituem as práticas formativas nessas instituições. Acrescente-se ainda a

relevância social de que se reveste a formação de professores que serão responsáveis pela formação das futuras gerações. Esse processo assim como as instituições que se comprometem a realizá-lo prestam um serviço público que exigiria um controle público sobre seus objetivos. Tal controle não pode limitar-se apenas à regulamentação jurídica e ao acompanhamento realizado pelo MEC, tampouco à regulação pelas *tendências ditadas pelo mercado* na figura dos atuais ou futuros alunos-clientes. A realização de pesquisas que desvelem as relações entre as práticas formativas que aí se realizam e as políticas educacionais, a instituição, sua organização, a cultura e o docente podem contribuir para o debate público e para a própria mudança das práticas formativas.

Pode parecer, por ora, que os intelectuais neoliberais estão conseguindo um grande êxito em impor seus argumentos como dogmas inquestionáveis e de necessidade única e singular para resolver problemas que as universidades têm enfrentado no final do século XX e início do XXI. Cabe a nós, educadores, a des-construção desse discurso, desarticulando a aparente e inquestionável hegemonia que parece permear as relações econômicas e sociais na Academia. No entanto, trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de se construir uma nova hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALMEIDA, Malu. **Universidade pública & iniciativa privada: os desafios da globalização**. Campinas: Alínea, 2002.

_____. **Pós-modernidade & ciência: por uma história escatológica?**. Campinas: Alínea, 2003.

ALMEIDA, Malu; BONETI, Lindomar. **Educação e cidadania no neoliberalismo**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BALDUÍNO, J. de C.; SILVA, L. N. D. e. “A relação teoria e prática na formação de professores: em foco o PIBID Psicologia”. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, set. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2584>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Estado e subdesenvolvimento industrializado**: esboço de uma economia política periférica. São Paulo: Brasiliense, 1977.

DIEDRICH, M. S.; CAIMI, F. E.; BRAGAGNOLO, A. “A experiência de iniciação à docência no contexto das relações universidade-escola: a construção de uma história marcada pelo ato de dizer”. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, set. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2586>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.

GAMBOA, S. A. S. “Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos”. **Contra-Pontos**. Revista do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Itajaí, UNIVALI, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

GENTILI, Pablo (org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

MARX, Karl. “Teses sobre Feuerbach (III)”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, s/d, v. 3, p. 118.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. III.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4ª ed. Seleção de textos de José Arthur Gaiñotti. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.
- MONLEVADE, João Antônio; SILVA, Maria Abadia. **Quem manda na educação do Brasil?**. Brasília: Idea, 2000.
- OLIVEIRA, S. F. de; LUGLE, A. C. “O PIBID/Pedagogia da UEL: compondo a ação docente”. **EntreVer**. Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, p. 278-291, set. 2013. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2587>>. Acesso em: 9 de dezembro de 2015.
- PECK, Jamie; THEODORE, Nick; BRENNER, Neil. “Mal-estar no pós-neoliberalismo”. Trad. Alexandre Barbosa de Souza e Maria Cristina Vidal Borba. **Revista Novos Estudos**, n. 92, mar. 2012.
- SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 10ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.
- _____. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA JR., João; SGUISSARD, Waldemar. **As novas faces da educação superior no Brasil**. Bragança Paulista: EUDUSF, 1999.

**POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS
AO IDOSO, COM RECORTE NA EDUCAÇÃO:
O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DA MAIOR
IDADE (UAMI)/UNIARP/CAÇADOR**

*Public policies directed to the elderly, with emphasis in education:
the Programa Universidade Aberta da Maior Idade
(UAMI)/UNIARP/Çador*

Hillevi Maribel Haymussi¹

Recebido em: 8 jun. 2015

Aceito em: 10 set. 2015

RESUMO

Com o processo de envelhecimento humano, os idosos se deparam com vários desafios. O preconceito, a solidão, a depressão, a exclusão social decorrente de um modelo econômico que os considera “descartáveis”. Visando superar tais obstáculos, surgem as Universidades Abertas à Terceira Idade com uma proposta educacional não formal, propiciando uma pedagogia para reinventar essa etapa da vida, para adquirir novos conhecimentos sobre si e o mundo, melhorando as relações sociais. Assim sendo, propôs-se pesquisar o Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), oferecido pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, de Caçador, por meio de uma metodologia crítica/qualitativa, dimensionando o impacto de efetividade, decorrente da mudança de vida de seus estudantes. O estudo foi realizado com estudantes do programa oferecido em Caçador e Fraiburgo, de setembro de 2013 a julho de 2014, através da análise de questionários, documentos institucionais e grupo focal. A pesquisa apontou que o Programa UAMI é caracterizado pela perspectiva de educação permanente e opera positivamente na melhoria da qualidade de vida de seus estudantes, propiciando a eles a aquisição de novos conhecimentos, o convívio com outras pessoas e o autoconhecimento. Os depoimentos dos estudantes revelam mudanças significativas na vida deles

1 Doutora em Serviço Social. Professora do curso de Serviço Social da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador (SC). *E-mail:* hillevi@uniarp.edu.br.

após o ingresso no programa, tanto nos aspectos físico e mental como no psicológico. Apontam que a UAMI foi uma possibilidade de superação de vários obstáculos da vida deles. Revela também a pesquisa que o Programa UAMI vem de encontro com as lutas dos idosos brasileiros pelo reconhecimento de seus direitos garantidos pela legislação, configurando-se como empoderamento das pessoas com mais idade.

Palavras-chave: Idosos. Educação. Universidades Abertas à Terceira Idade.

ABSTRACT

As people age, they face several challenges. Prejudice, loneliness, depression, and social exclusion are caused by an economic model that take them as “disposable”. In order to overcome such obstacles, it has been recently created the so-called Universidades Abertas à Terceira Idade. Adopting a non-formal educational proposal, they provide a pedagogy that helps the elder to reinvent this stage of their lives, allowing them to acquire new knowledge about themselves and the world, ultimately improving their social relationships. This context has motivated us to carry out a series of analyses of the Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), offered by the Universidade Alto Vale do Rio do Peixe of Caçador, through a critical/qualitative methodology, evaluating the effectiveness of the impacts produced by changes in the students’ life style. The study involved students enrolled in the program offered in Caçador and Fraiburgo, from September 2013 to July 2014, by analyzing questionnaire responses, institutional documents and Focus Group. The analysis showed that the UAMI program is characterized by a lifelong learning perspective and acts positively on improving the quality of life of its students, allowing them to acquire new knowledge, socializing with others, and improving their self-knowledge. The students’ testimonies reveal significant changes in their lives after enrolling into the program, both in physical, mental, as well as psychological aspects. They point out that UAMI was an opportunity for them to overcome various obstacles in their lives. The research also reveals that the UAMI program empowers the Brazilian senior citizens, helping them in their daily struggle to have their rights, guaranteed by law, effectively recognized.

Keywords: Elderly. Education. Universidades Abertas à Terceira Idade.

INTRODUÇÃO

Velhice. A palavra é revestida por uma série de preconceitos e negações. Ninguém quer ficar e ser velho. A cultura humana sempre rejeitou essa etapa da vida humana, tratando-a como algo decadente. A deterioração do corpo, as rugas, as transformações físicas e biológicas, a revelação de um corpo que foi bonito e que agora se transforma. Não somos preparados para enfrentá-la porque a ela se relaciona a morte, que também nos lembra de nossa finitude neste planeta.

Simone de Beauvoir, nas palavras introdutórias de seu belíssimo livro *A velhice*, escreve:

Os homens eludem os aspectos de sua natureza que lhes desagradam. E, estranhamente, a velhice. [...] Há apenas pessoas menos jovens do que outras, e nada mais. Para a sociedade, a velhice aparece como uma espécie de segredo vergonhoso, do qual é indecente falar. [...] Com relação às pessoas idosas, essa sociedade não é apenas culpada, mas criminosa. Trata os velhos como párias. [...] Aí está justamente porque escrevo este livro: para quebrar a conspiração do silêncio (1990, p. 8).

O crescimento da população idosa no mundo e no Brasil é um fato incontestável. Os avanços tecnológicos na área da saúde e as melhorias nas condições de vida da população têm proporcionado um aumento significativo na expectativa de vida desse segmento.

Ao longo dos processos históricos sociais, os mais velhos foram abandonados em asilos, outros maltratados pelos familiares, sempre se sujeitando ao escárnio. Com o aumento significativo de pessoas idosas no mundo, muito recente, nasce um despertar de consciência desse segmento, que se organiza em associações e grupos para essas pessoas se colocarem como sujeitos de direitos.

Mas, na medida em que o número de idosos brasileiros aumenta, muitos são os problemas que ainda incidem sobre a vida deles. Os preconceitos, os estereótipos, as conotações pejorativas, as condições precárias de vida, o abandono por parte dos familiares, as baixas aposentadorias, são constantes na vida dos idosos.

Poucas são as sociedades que valorizam os de mais idade. Em tempos remotos, estes eram respeitados e toda decisão em pequenas

comunidades passavam pelo crivo do conselho dos idosos, por sua capacidade de discernimento e sua sabedoria.

Na sociedade atual, a maioria das instituições dispensa os idosos, principalmente os homens.

Na idade em que muitos se encontram maduros, com experiência acumulada, uns se veem dispensados e outros, com pouquíssimas possibilidades de ser readmitidos numa atividade laboral. Numa sociedade de produção que visa somente o lucro, os “colaboradores”, o “capital humano”, só interessa se o indivíduo produz a partir do que lhe é imposto.

Aposentados por um direito adquirido através de anos de lutas trabalhistas, a maioria percebe um “benefício” que fica muito aquém de suprir suas necessidades primordiais. Os que não são “contemplados” se veem condenados à decadência, à dependência de programas sociais, à humilhante espera de que os familiares os ajudem.

A situação das mulheres é mais agravante, ainda mais se for pobre. A maioria, durante toda a vida, além de ter de conviver numa sociedade patriarcal, esteve subjugada ao poder do marido. Quando este lhes falta, ficam à mercê da “sorte”. Maltratadas pelas condições que a vida lhes impôs, agora com mais idade se encontram muitas vezes doentes, solitárias, desamparadas.

Essa situação vem constituindo um desafio tanto para o governo como para instituições públicas e privadas, com o objetivo de distribuir recursos que propiciem a inclusão dos idosos na sociedade, evitando a marginalização e exclusão social.

Se para a ordem social, principalmente no âmbito da produção econômica, aqueles com idade avançada são considerados descartáveis, improdutivos, velhos, com o crescimento da população idosa esta passa a ser alvo da economia e dos governos.

Da “economia” porque, com o vertiginoso crescimento do número de idosos e com a melhoria da qualidade de vida, esse segmento também é consumidor. Das “políticas sociais governamentais” porque é necessário dar uma resposta, não importa se fragmentada, para amenizar as expressões da “questão social” que vão gerando.

No âmbito das universidades, há mais de quatro décadas diversas áreas de conhecimento têm desenvolvido estudos e alternativas educacionais para o atendimento aos idosos.

A ideia de tirar os idosos do isolamento, proporcionando-lhes interesse pela vida, pela saúde e renovação de conhecimentos, num ambiente de reaprendizagem, surge inicialmente com Pierre Vellas, na década de 1970, na França, com a criação da primeira Universidade da Terceira Idade. Desde então milhares de programas foram criados em diferentes continentes do mundo.

Em agosto de 2014, o Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), desenvolvido pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), de Caçador, completou dez anos de atividades. Desde sua criação o programa vem se expandindo, oferecendo a oportunidade para pessoas com mais idade nas cidades de Caçador, Lebon Régis, Fraiburgo e Santa Cecília.

Nesse contexto, o presente artigo expressa os resultados do projeto de pesquisa “Políticas públicas voltadas ao idoso, com recorte na educação: o Programa Universidade Aberta da Maior Idade/UNIARP/Caçador”, realizada no período de setembro de 2013 a agosto de 2014. Um projeto de pesquisa com a intenção de resgatar a história da criação desse programa, apresentar as características socioeconômicas de seus estudantes e avaliar e dimensionar o impacto na vida deles, analisando a sua efetividade.

A primeira parte deste artigo apresenta considerações de ordem reflexiva sobre o objeto de estudo. A segunda parte apresenta o *design* do projeto, orientando o leitor para as intenções éticas políticas, teórico-metodológicas e processuais do pesquisador. A terceira parte destina-se a evidenciar o processo e os resultados da pesquisa, demonstrando o seu processo. A quarta parte, “Considerações finais”, consiste das conclusões.

ORIENTAÇÕES TEÓRICAS

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS UNIVERSIDADES ABER-TAS À TERCEIRA IDADE

As primeiras atividades desenvolvidas para o segmento do idoso surgiram na França, no final da década de 1960. Denominadas de

Universidades do Tempo Livre, foram concebidas como um espaço de desenvolvimento de atividades culturais voltado à sociabilidade, com o objetivo de ocupar o tempo livre e favorecer as relações sociais entre aposentados (HEBESTREIT, 2006; VELOSO, 2004).

Em 1973, foi criada em Toulouse a primeira Universidade da Terceira Idade (Université du Troisième Age), por iniciativa de Pierre Vellas (HEBESTREIT, 2006; SWINDEL, 1995). Tinha como intenção o preenchimento do tempo livre por meio de atividades culturais, artísticas, de lazer e de atividades físicas.

Em 1975, o programa Universidades da Terceira Idade se expandiu não só entre as universidades francesas, mas também entre as universidades da Bélgica, da Suíça, da Polônia, da Itália, do Canadá e dos Estados Unidos.

Em 1981 surge na Inglaterra, na Cambridge University, sob a iniciativa de Peter Laslett e Michael Yang, um modelo de Universidade da Terceira Idade baseado na possibilidade de os estudantes exerceram o papel tanto de alunos como de professores.

O modelo francês e britânico serviu de inspiração para países como Estados Unidos, Canadá, China e Finlândia (CACHIONI; NERI, 2008).

O IDOSO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação como direito do idoso, baseada em uma política de educação específica para esse segmento, é inexistente. Na legislação educacional brasileira, o idoso encontra-se incluso na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas não como uma especificidade.

O decreto n. 1.948, de 3 de julho de 1996, que regulamenta a lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso e dá outras providências, em seu artigo 10 diz que ao Ministério da Educação e Desporto, em articulação com órgãos federais, estaduais e municipais de educação, compete, entre outros, “estimular e apoiar a admissão do idoso na universidade, propiciando a integração intergeracional”.

Também de acordo com o Estatuto do Idoso (lei n. 10.741/03) no capítulo 5, nos artigos 20 a 25, estabelece-se que o idoso tem direito à educação, respeitando-se a peculiar condição de sua idade.

Segundo Gadotti (2003), a educação permanente é aquela que se prolonga durante toda vida, fundamentada em uma necessidade de continuar constantemente a formação individual.

A educação, além de ser um direito social básico e elementar, representa o caminho que vai permitir o exercício e a conquista do conjunto de direitos e deveres da cidadania.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação – direito de todos e dever do Estado e da família – deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

AS UNIVERSIDADES ABERTAS À TERCEIRA IDADE NO BRASIL

Até a década de 1960, as ações direcionadas aos idosos tinham um caráter assistencialista de modo a atenuar o sofrimento decorrente da miséria, da doença e do abandono. Essas ações eram realizadas em instituições asilares, havendo poucas alternativas de convivência e participação política do idoso.

A primeira iniciativa de realização de atividades abertas a idosos surge através do Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, em 1963. “Na década de 60 essa organização fundou as primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade” (CACHIONI; NERI, 2008, p. 39). Essa iniciativa voltada a atividades de lazer, físicas e culturais aos poucos se estende por todo estado de São Paulo, com a criação de vários centros sociais.

Depois de 1963 surgem inúmeras iniciativas de criação de núcleos e universidades abertos à terceira idade.

Em 1982, na PUC de Campinas, inicia-se uma proposta pioneira.

É em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, que em 1984 surge o primeiro programa de extensão universitária denominado Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI).

Cachioni e Palma (2006) identificaram que na década de 1990 houve grande expansão de universidades e programas de extensão voltados aos idosos, em 18 estados brasileiros.

UNIVERSIDADE E AVALIAÇÃO

Como afirma Zainko,

uma Universidade comprometida com a produção do conhecimento e com a repartição de tal conhecimento com o conjunto da sociedade, porque resultante da compreensão de que a educação é um bem público, portanto direito de todos os cidadãos, deve pautar-se por políticas públicas que sustentem a Educação Superior como instrumento essencial para assegurar o desenvolvimento social [...] (2004, p. 6-7).

Na atualidade, muitas universidades extrapolam a visão mercantilista, visando à construção do desenvolvimento social e humano como forma de melhorar a qualidade de vida da população.

A universidade vai assim produzindo novos projetos e programas para acentuar o seu compromisso social.

Sendo a universidade uma instituição plural e complexa, ela necessita desenvolver procedimentos avaliativos que apontem para o seu autodiagnóstico – um procedimento que permita vislumbrar seus pontos positivos, fragilidades, enfim, que permita à administração educacional verificar os resultados que foram conseguidos entre aquilo que foi planejado e aquilo que foi executado.

No Brasil, as universidades públicas e privadas têm de realizar periodicamente avaliações sistemáticas, orientadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse tipo de avaliação preconiza a avaliação institucional em sua totalidade.

Dentre os processos avaliativos, encontra-se especificamente uma modalidade de avaliação voltada para programas e políticas sociais. Os programas sociais podem ser entendidos como um conjunto de ações necessárias para alcançar um objetivo concreto. A avaliação de programas, de acordo com Maria Cecília Roxo Barreira, “é fundamental para aferir o grau de eficiência, efetividade (impacto) e eficácia que os serviços sociais apresentam e em consequência realimentar decisões e ações no campo da política social” (2000, p. 13).

De acordo com Roche (2000), o impacto consiste na relação de resultados alcançados e efeitos decorrentes da mudança na vida

das pessoas. É avaliado ao se analisar até onde os resultados de uma intervenção conduziram a mudanças, seja na vida daqueles que se pretendia beneficiar, seja na vida de outros que não estavam envolvidos no programa.

O processo de avaliação de impacto abre a possibilidade de participação, discussões e críticas sobre o que deletar é oferecido ao idoso a partir do seu contexto social.

Assim, essa análise torna-se um importante instrumento de dimensionamento do processo desenvolvido, da efetividade (impacto) de um programa, possibilitando reestruturações do programa e da própria universidade.

O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DA MAIOR IDADE (UAMI)

A Universidade Aberta da Maior Idade é um programa gerenciado pelo setor de extensão e cultura da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe.

Idealizado em 1999, foi iniciado em Caçador em 2004. Atualmente possui polos em Fraiburgo, Lebon Régis e Santa Cecília, com aproximadamente 400 estudantes com idade a partir de 45 anos.

As aulas são ministradas num dia da semana no período vespertino. Cobra uma mensalidade de R\$ 30,00 e oferece bolsas de estudos.

O corpo docente do curso é formado por professores da UNIARP.

O programa funciona através de um currículo organizado em três módulos de dois anos, contemplando disciplinas regulares, como sociologia, nutrição, cidadania, entre outras, e disciplinas optativas, como dança, informática e canto coral.

A PESQUISA

O projeto de pesquisa situou-se no contexto da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), especificamente no âmbito do

Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), de Caçador, dentro da linha de pesquisa “Políticas públicas e desenvolvimento”.

A questão central que orientou o presente estudo foi o contexto da política social, com recorte na educação, no que diz respeito à criação das Universidades Abertas à Terceira Idade.

No caso específico dessa investigação, o foco foi a modalidade de avaliação denominada avaliação de efetividade, de resultado, de impacto.

Conforme Fagundes e Moura,

a avaliação da efetividade diz respeito, propriamente, ao estudo do impacto do planejado sobre a situação, à adequação dos objetivos definidos para o atendimento da problemática, objeto da intervenção, ou melhor, ao estudo dos efeitos da ação sobre a questão, objeto do programa ou política (2009, p. 100-101).

Assim, propusemos desenvolver um estudo sobre o Programa Universidade Aberta da Maior Idade, desenvolvido pela UNIARP, considerando três dimensões:

- caracterização do público-alvo atendido pela UAMI;
- avaliação do processo da UAMI;
- dimensionamento dos efeitos/impactos do programa nos usuários acadêmicos.

Sem dúvida o Programa UAMI oferece indícios que vêm possibilitando às pessoas da maior idade e aos idosos uma ampliação de sua cidadania. Algumas questões ainda devem ser colocadas.

Qual a sua efetividade enquanto política pública com recorte na educação? Quais os efeitos do programa na vida dos sujeitos acadêmicos? Qual a sustentabilidade desse programa e seus impactos reais em conformidade com os objetivos propostos?

Considerando os aspectos envolvidos com a problemática da pesquisa, essa investigação prioriza uma questão central, ou seja, qual é o impacto de efetividade do Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), oferecido pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)?

Nessa perspectiva, definimos como objetivo geral da pesquisa dimensionar o impacto de efetividade do Programa Universidade Aberta da Maior Idade, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, propondo como objetivos específicos:

- 1) proceder à elaboração do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da UAMI;
- 2) caracterizar o Projeto Pedagógico da UAMI;
- 3) identificar, entre os sujeitos acadêmicos, as principais motivações da procura pela UAMI;
- 4) identificar os impactos da vivência acadêmica nos estudantes da UAMI;
- 5) revelar a repercussão do Programa UAMI.

O MÉTODO

O método que norteou o processo de investigação se fundamenta numa concepção de homem, mundo e sociedade, numa ética e num conjunto valorativo do pesquisador que norteia todo o desenvolvimento da pesquisa, desde a sua concepção, sua elaboração, bem como a maneira de o pesquisador se relacionar com os sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, o método revela as concepções e as escolhas do pesquisador no contexto do mundo científico.

O presente estudo teve como suporte teórico-metodológico investigativo o método crítico-dialético, respaldado no método marxiano “do abstrato ao concreto”, conforme descrito na obra de José Paulo Netto, *Introdução ao método de Marx*, que leva em consideração as construções categoriais do materialismo histórico e dialético.

De acordo com Netto (2011), quando começamos a nos defrontar com um objeto de estudo, com o real aparente, o cientista visualiza as mediações, as suas diversas determinações e vai reconstruindo o objeto por processos de abstração, de racionalidade.

A imediatividade, o fenômeno aparente, é assim pensado, desmontado e entendido em suas relações, para reproduzi-lo como concreto pensado (NETTO, 2011).

A dialética “considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras” (GADOTTI, 2003, p. 16).

A dialética relaciona a quantidade com a qualidade dos fatos e fenômenos na busca da compreensão e relação com o todo. Dessa forma, “a dialética não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2003, p. 19). Sendo assim, a dialética pode ser considerada “o movimento mais elevado da razão, no qual essas aparências separadas passam umas nas outras [...] e se superam” (LEFEBVRE, 1995, p. 171).

Marx utilizou os princípios da dialética, adequando-os à análise do modo de produção capitalista, produzindo assim a sua sistematização. A filosofia marxista enfoca o homem como ser concreto com relações com os outros homens e com a natureza. Define o homem como um conjunto de suas relações sociais: “o ser social se revela na sua análise e sistematização dialética” (KOSIK, 1976, p. 187-188).

Na dialética, para a interpretação da realidade, são consideradas três leis gerais. A primeira delas é a lei da passagem da quantidade à qualidade e vice-versa. Refere-se às mudanças que não ocorrem no mesmo ritmo; as que ocorrem em ritmo lento são consideradas passagens quantitativas e as que ocorrem em ritmo acelerado são passagens qualitativas.

A segunda lei é a de interpenetração dos contrários, que é atribuída à interconexão de todas as coisas, quando nada é compreendido isoladamente. Mesmo que dois lados se oponham, eles constituem uma unidade. Por último, a lei da negação da negação, ou seja, nenhuma verdade é absoluta, tanto a afirmação quanto a negação são superadas pela negação da negação, acabando por gerar reflexão constante sobre o objeto de estudo. Isso pode ser apontado por uma tese, que é a afirmação inicial, antítese, que é a negação ou acréscimo à afirmação inicial, e síntese, que é a conciliação entre tese e antítese.

O método dialético-crítico visa analisar os dados, desvelando as interconexões entre os fenômenos, em que o “instrumento de análise enquanto método de apropriação do concreto pode ser entendido como crítica” (GADOTTI, 2003, p. 30). Articulam-se as relações das partes com a totalidade, o movimento, a historicidade e suas contradições. A dialética “[...] privilegia o aspecto da mudança histórica, da transição

temporal, dos processos sociais, como expediente característico de organizar suas teorias [...]” (DEMO, 1995, p. 16).

A dialética apresenta três categorias: a totalidade, a historicidade e a contradição. A historicidade indica que as relações que se estabelecem – políticas, culturais, econômicas –, nas suas especificidades nos diversos aspectos da realidade, entrelaçam-se em diferentes âmbitos, dependendo um dos outros, ou seja, elas não podem ser compreendidas umas sem as outras. Cabe ao pesquisador demonstrar sutileza para ouvir essa realidade, reconhecendo a importância da sua natureza histórica.

A categoria totalidade permite que as particularidades do estudo se manifestem, pois analisar a historicidade sem compreender a totalidade dos fenômenos que interferem na vida cotidiana dos entrevistados não garante o esgotamento das possibilidades de intervenção e interação com os objetivos da pesquisa; “a posição da totalidade compreende a realidade em suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas” (KOSIK, 1976, p. 230). É importante que o entendimento da totalidade não se restrinja a um estudo das etapas, que deve ser sistematizado como um somatório de interesses.

Considerando que as relações que se estabelecem se interligam com o todo coerente em fatos objetos e fenômenos, condicionando-se entre si, essa categoria insere-se no método dialético, uma vez que leva em conta a ação recíproca e examina esses objetos, buscando entendê-los numa totalidade concreta (GADOTTI, 2003).

A categoria contradição pode ser compreendida como o ato de afirmar e de negar ao mesmo tempo. Aplicada ao método dialético, busca compreender as forças opostas que interagem nos fenômenos; “a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição” (GADOTTI, 2003, p. 26).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos não se dividem em etapas isoladas, mas representa a organização, a forma-planejamento do que

será pesquisado. Podemos explicitar a unidade possível em processos que se darão na forma de aproximações:

- revisão bibliográfica e construção das primeiras categorias teóricas que respaldarão as análises;
- organização documental que trata do Programa Universidade da Maior Idade (UAMI), da UNIARP;
- elaboração de um quadro de análise dos dados documentais (Projeto Pedagógico da UAMI, estrutura, currículo etc.).
- caracterização analítica do Programa UAMI;
- revisão de categorias analíticas que orientam a pesquisa;
- coleta de dados empíricos, que será realizada por meio de documentos, grupo focal, aplicação de questionário;
- seleção, análise e interpretação dos dados;
- elaboração de sínteses.

A pesquisa foi desenvolvida no referido programa oferecido pelo Setor de Extensão e Cultura da UNIARP, nas cidades de Caçador e Fraiburgo. As abordagens com os estudantes foram realizadas através de questionário com 54 questões, com perguntas abertas e fechadas, totalizando 81 entrevistados, pessoas com idade superior a 40 anos. Concomitantemente foi realizada uma pesquisa documental para a construção do histórico do programa e aplicação da técnica de grupo focal com 11 estudantes, para se conhecer o impacto de efetividade do programa na vida deles.

AMOSTRAGEM

Em função dos objetivos da pesquisa, selecionou-se:

- Para análise e estabelecimento do perfil dos estudantes da UAMI, foram considerados os alunos em sua totalidade que estivessem em sala de aula no momento da aplicação da pesquisa.

– Para análise dos impactos de efetividade, foram consideradas as respostas ao instrumento de pesquisa: o questionário e grupo focal, formado pelos estudantes de Caçador e de Fraiburgo.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para análise e estabelecimento do perfil dos estudantes, foi utilizado um questionário estruturado. Esse procedimento foi analisado através do tratamento estatístico dos dados coletados e através do questionário com análise qualitativa.

Para análise e obtenção dos impactos do programa entre os estudantes, foram utilizadas as respostas incluídas no questionário e o grupo focal.

Grupo focal é um ou mais grupos de pessoas reunidas para avaliar conceitos ou identificar problemas (MINAYO, 2000; GATTI, 2005; DEBUS, 2004). No grupo focal não se busca consensos, mas sim a pluralidade de ideias. O objetivo central da utilização desse recurso é identificar as percepções dos estudantes da UAMI sobre os efeitos da experiência na UAMI na vida deles.

O grupo focal foi organizado da seguinte maneira:

- definição do período em que o grupo focal seria constituído;
- convite aos participantes;
- definição dos temas a serem abordados;
- evolução da sessão.

Previu-se uma sessão filmada.

A análise dos dados coletados através do grupo focal seguiu o procedimento de interpretação qualitativa dos temas geradores que foram abordados durante a sessão de grupo.

RESULTADOS

A análise do Projeto Político Pedagógico e do Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI)/UNIARP indica que este vem se constituindo numa proposta institucional que concretiza a missão da IES, permitindo que a universidade mantenha um forte vínculo com a comunidade de seu entorno, proporcionando o desenvolvimento de pessoas e da região.

A sua proposta pedagógica, desdobrada em seus objetivos e no conjunto de disciplinas, permite aos estudantes da UAMI a reflexão sobre si, sobre a sociedade e uma recolocação como um ser político atuante no mundo. Proporciona também a possibilidade de professores e estudantes dos cursos de graduação da IES atuarem e desenvolverem estudos nas diversas áreas do conhecimento, revelando à comunidade o conhecimento produzido na universidade.

Podemos verificar, através dos depoimentos dos estudantes e através do grupo focal, que o Programa Universidade Aberta da Maior Idade, desenvolvido pela UNIARP/Caçador através do Setor de Extensão e Cultura, tem um profundo impacto na vida deles. Pelo relato se constata aspectos positivos de mudanças significativas nos aspectos pessoal, familiar e de sociabilidade.

Perguntas em relação à UAMI foram feitas também através do questionário para avaliar se a vida dos estudantes tinha melhorado depois que começaram a frequentar o programa. A totalidade dos respondentes respondeu afirmativamente. Solicitados a responder em que aspectos a vida deles tinha melhorado, disseram: “novas amizades, a autoestima, conhecimento adquirido, realização pessoal, condições de falar em público, qualidade de vida, entender mais as pessoas, integração, melhorou o relacionamento com a família, acabou com a depressão, novas amizades, aprendizagem, contato com outras pessoas, melhoria da saúde psicológica, o contato com os professores, admiração pelos mais velhos, aprendizagem de hábitos mais saudáveis, novos horizontes, renovação interior, aprendizado sobre a vida e como funciona a sociedade, conhecimento sobre a menopausa, companheirismo, melhorou a timidez, melhorou a sociabilidade, encontrou um sentido para viver, alegria de viver, melhorou o corpo”. Verificam-se assim

os resultados positivos que o Programa UAMI ocasionou na vida dos estudantes.

Os estudantes do programa constituem-se, em quase sua totalidade, de mulheres provenientes de diversos bairros das cidades onde se localiza, com um número significativo de estudantes de outros estados.

A cor branca é predominante e há um número muito expressivo de viúvas. A idade média situa-se entre 52 e 76 anos. Quanto à escolaridade, destaca-se o ensino médio. A grande maioria reside em casa própria, com um número médio de três ocupantes.

Os estudantes afirmaram que as relações familiares são satisfatórias. Um grande número frequenta regularmente alguma atividade associativa.

A renda mensal preponderante é entre dois e três salários mínimos, mas também há um número expressivo que recebe um salário mínimo. Quase a totalidade desconhece a rede de atendimento ao idoso em seu município e enfatiza que os direitos dos idosos não estão sendo garantidos. Mais da metade expressa ter saúde relativamente boa, praticando exercícios regularmente. Apontam que em seus municípios o atendimento à saúde é muito deficitário e que são mal atendidos.

Em nossa cultura, em que predominam as relações produtivas capitalistas numa sociedade pautada pelo consumo, quanto mais valioso aquilo que o homem produz, mais distante ele fica do produto do seu trabalho. O trabalho, para a maioria dos trabalhadores, não lhes pertence, assim como os frutos de seu trabalho. Vê assim o homem a sua atividade voltada contra si mesmo, não pertencente a ele, “estranha a si próprio”.

Os sistemas criados e predominantemente o modo de produção capitalista são desumanos, com igualdade de oportunidades e desigualdade de condições. Ao invés de acumulação de riqueza para a humanidade, vigora a acumulação individual de riqueza. Esta é a situação que permeia a realidade da maioria das pessoas com mais idade, excetuando-se aquelas que conseguem e possuem uma boa renda. Durante anos trabalharam, produziram riquezas e, quando na velhice necessitam de amparo, muitas vezes se veem em situação de penúria.

O envelhecimento é uma questão complexa. As transformações do envelhecimento dizem respeito às modificações gradativas por que o

indivíduo passa, seja no aspecto biológico, seja no aspecto psicológico e de relações sociais. As pessoas com mais idade, chamadas de “velhos”, da “terceira idade”, tiveram de travar lutas na sua trajetória para conquistar direitos e garanti-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história universal, a atenção aos idosos abandonados à própria sorte é iniciada através das casas de caridade e dos asilos. Num determinado ponto da história, inicia-se uma preocupação com os trabalhadores aposentados pela via dos benefícios de pensões.

No Brasil, em 1888, os trabalhadores dos correios passam a ter direito à aposentadoria. No início do século XX, já com a expansão industrial, têm início as políticas previdenciárias estatais para os trabalhadores do setor privado. Assim, as políticas sociais destinadas aos idosos foram se constituindo desde a década de 1920, inicialmente como garantia de direitos trabalhistas. Com o acirramento de um panorama hostil ocasionado pelo capitalismo, altamente concentrador e profundamente desigual, medidas governamentais foram sendo tomadas para amenizar a situação de milhares de pessoas de mais idade. Com o aumento expressivo da população idosa no mundo, em 1982, em Viena, realiza-se a 1ª Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, que propõe um plano com o objetivo de garantir segurança econômica, social, autonomia e integração dos idosos ao processo de desenvolvimento das nações. Em países capitalistas que adotaram o modelo neoliberal, a situação dos idosos teve uma tendência a piorar, uma vez que este é avesso à realização de políticas sociais públicas, com restrição do Estado na garantia de direitos, diminuindo os seus gastos sociais. Verifica-se que as medidas neoliberais adotadas por muitos países provocaram também uma corrosão dos rendimentos dos idosos.

Avanços e novas conquistas foram se estabelecendo na sociedade brasileira, com a Constituição de 1988, com o estabelecimento da Política Nacional do Idoso, em 1999, e o Estatuto do Idoso, em 2004.

Uma política nacional de educação para idosos é inexistente. Iniciativas foram sendo implantadas através de instituições privadas a partir da década de 1980. Aqui se destaca o relevante papel de

universidades que, com as Universidades Abertas, através de atividades de extensão que foram sendo implantadas, buscaram criar possibilidades de uma melhor condição de vida, num espaço não formal, visando à aquisição e atualização de conhecimentos, à compreensão de questões que afetam a vida dos idosos, à elevação da autoestima, ao conhecimento de direitos, à viabilização de participação e convívio social.

O Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI) é caracterizado na perspectiva de educação permanente e atua positivamente na melhoria da qualidade de vida dos idosos. O seu Projeto Político Pedagógico apresenta um conjunto de disciplinas e atividades que propiciam aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos, o convívio com outras pessoas, o autoconhecimento. Os depoimentos dos estudantes da UAMI revelam as mudanças significativas na vida deles após o ingresso no programa. Para muitos, a UAMI significou o preenchimento de uma lacuna na vida.

O estudo possibilita concluir que os estudantes apresentam uma diversidade de origens e de interesses. O atendimento ocorre com pessoas a partir dos 45 anos, com faixas etárias diferenciadas. Um aspecto relevante é que os homens pouco procuram o programa, representando menos de 10% dos alunos matriculados. Nesse sentido, a UNIARP poderia desenvolver estratégias para atrair o interesse de pessoas do sexo masculino. As mulheres compõem quase a totalidade dos alunos do programa.

Os dados obtidos mostram que houve uma significativa melhora na qualidade de vida dos estudantes, tanto no aspecto físico e mental como no psicológico. As relações sociais melhoraram muito através do convívio estudantil, concretizando novas amizades e melhoria no convívio familiar. Para muitos, o Programa UAMI foi uma possibilidade de superação de estados de depressão e solidão. A autoestima melhorou muito, segundo os depoimentos. Muitas adquiriram maior autoconfiança, conseguindo desenvolver novas atitudes para consigo e para com os outros.

Os resultados obtidos com a pesquisa revelam que a Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), através de seu Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), tem desempenhado um papel fundamental na existência de seus estudantes, modificando

a vida deles, tornando-os mais ativos, participativos, conhecedores de si e de seus direitos na sociedade, revelando o seu potencial, como estudantes e como agentes na comunidade. Atende assim o Programa UAMI às recomendações preconizadas pela Política Nacional do Idoso e do Estatuto do Idoso no que se refere à criação de programas e projetos que promovam a participação e inclusão social. No decorrer da pesquisa, pudemos constatar que os estudantes têm uma visão positiva do programa e do impacto deste na vida deles.

Os pontos não satisfatórios em relação à UAMI, conforme apontados pelos estudantes entrevistados, dizem respeito a interrupções de aulas, a programações alteradas e por vezes não cumpridas, poucas horas de aula e poucos dias letivos, e alguns professores que não conseguem transmitir os conhecimentos. Sugerem os estudantes que se realizem mais passeios, visitas a empresas de Caçador, que se realizem atividades no Parque Central com acompanhamento de professores, que se realizem atividades com brincadeiras, que se diversifiquem os assuntos. Gostariam que fossem realizadas mais atividades com dança e ginástica. Desejam também que exista mais integração entre as turmas e que os professores falem menos.

O Programa UAMI se coloca como uma estratégia de empoderamento, criando possibilidades a seus estudantes de adquirir novos conhecimentos, de atualizar os já adquiridos, enfim, de se recolocar como um ser ativo na sociedade. A sua característica de educação permanente atua positivamente na melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, é perceptível o papel do Programa UAMI na vida dos estudantes através das atividades desenvolvidas, envolvendo diversas áreas do conhecimento, possibilitando o autoconhecimento, a valorização pessoal, a participação social, o exercício da cidadania, além de passeios e excursões que fomentam as relações sociais. O programa possibilita recriar o conceito de velhice, rompendo com os preconceitos sociais. Revelamos assim o objetivo desta pesquisa, qual seja o de dimensionar o impacto da efetividade do Programa Universidade Aberta da Maior Idade (UAMI), mostrando as principais motivações da procura pelo programa e seus impactos na vida dos estudantes.

A conclusão deste trabalho poderá ser utilizada pela instituição como referência relacionada à construção histórica de suas ações

educacionais, servir como estímulo a novas pesquisas e como testemunho de uma proposta universitária de promoção do ser humano e contribuição para o desenvolvimento regional e científico propostos em sua missão. Como sugestões para o programa, podemos mencionar: documentar as reuniões do colegiado de professores, manter as folhas de presença dos estudantes, organizar arquivos com documentação por semestre e por núcleos.

Finalizando este trabalho, ressaltamos que este artigo não pretende encerrar verdades, únicas e absolutas. Ele retrata um momento específico de trabalho, de início de um estudo. O que se buscou foi apresentar o resultado de uma investigação científica sobre um programa desenvolvido por uma universidade que também busca o seu aperfeiçoamento e a construção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

- AMANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- ARRETCHE, Marta T. S.; BRANT, Maria do C. “Tendência no estudo sobre avaliação”. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARRUDA, Ivan E. de Abreu. “Reflexão sobre o idoso e o Programa Universidade Aberta da Terceira Idade”. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 94-113, jul./dez. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRA, Maria Cecília R. N. **Avaliação participativa de programas sociais**. São Paulo: Veras, 2000.
- BATISTA, A. S. et al. “Envelhecimento e dependência: desafios para a organização da proteção social”. **Coleção Previdência Social**. Brasília: MPS/SPPS, 2008, v. 28.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEHRING, Elaine. “Principais abordagens teóricas da política social e da cidadania”. **Capacitação em política social**. Módulo 3. Brasília: UnB, 2000.

BOAVENTURA, Edivaldo. **Ordenamento de ideias**. Salvador: Estuário, 1969.

BOCHENSKI, J. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: Herder, 1961.

BONETI, L. W. **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijuí, 1997.

BRASIL. **Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília, 1994.

_____. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 10.741, de 3 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. “Educação e velhice bem-sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade”. In: NERI, A. L.; YASSUDA, M. S. **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 29-50.

CACHIONI, M.; PALMA, L. S. “Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e o idoso”. In: FREITAS, E. V. et al. (orgs.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 2006, p. 1.456-1.465.

CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

_____. “O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas”. In: CAMARANO, A. A. **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?**. Rio de Janeiro: IPEA, 2004, p. 253-292.

_____. “Mecanismos de proteção social para a população idosa”. In: RIOS-NETO, E. L. G. **A população nas políticas públicas: gênero, geração e raça**. Brasília: CNPD, UNFPA, 2006, p. 67-71.

CARDOSO, Angela; SANTOS, Adélcio Machado dos. **A história da educação superior na região de Caçador**. Caçador: UNIARP, 2013.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

CHIARELLO, Ilze Salette et al. “Universidade Aberta da Maior Idade: uma forma de inclusão”. In: **Anais I Workshop de Inovação e Tecnologia de Educação para a Terceira Idade**. Caçador: UNC, 2009.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DEBUS, M. “Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales”. In: ESPIRIDIANO, Elisabete. **Reflexões sobre utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2004.

DEMO, Pedro. **Sociologia**: uma introdução crítica. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FAGUNDES, Helenara; MOURA, Alessandra Ballinhas de. “Avaliação de programas e políticas sociais”. **Textos e Contextos**, v. 8, n. 1, p. 89-113, jan./jun. 2009.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da ciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. São Paulo: IDESP, 1986.

_____. **Marx**: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Nacional, 1977.

GUI, Roque Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada**: intersubjetividade e construção de sentido. São Paulo, 2007, texto mimeografado.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAYMUSSI, Hillevi Maribel. **Percepções ideológicas das universidades catarinenses em relação à qualidade e avaliação institucional**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

HEBESTREIT, L. K. **An evaluation of the role of the University of the Third Age in the provision of lifelong learning**. Pretória: University of South Africa, School of Education, 2006 (Thesis – Doctorate in Education).

_____. “An evolution of the role of the university of the third age in the provision of lifelong learning”. In: INOUYE, Keika. **Universidade Aberta à Terceira Idade: efeitos sobre a qualidade de vida percebida**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011 (Tese de Doutorado).

HYMAN, Herbert. **Planejamento e análise de pesquisa**. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

INOUYE, Keika. **Universidade Aberta à Terceira Idade: efeitos sobre a qualidade de vida percebida**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011 (Tese de Doutorado).

KNELLER, George E. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Caxias do Sul: UCS, 1978.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARINHO, Pedro. **A pesquisa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, Carlos Benedito. “O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80”. **Caderno CEDES**. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. São Paulo: Papirus, 1991.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

NERI, A. L.; CACHIONI, M. “Velhice bem-sucedida e educação”. In: DEBERT, G. G. (org.). **Velhice e sociedade**. Campinas: Papirus, 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. “As Universidades Abertas da Terceira Idade”. **Problemas do idoso**: um desafio social. São Paulo: Reitoria da USP, 1984.

_____. **O envelhecimento e a velhice**: teorias, demografia e política. Curitiba: CRV, 2011.

PACHECO E SILVA, A. C. **As Universidades da Terceira Idade na França e em São Paulo**. São Paulo: Geriatria Síntese, 1983.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor e a educação superior no Brasil**: compromisso social das fundações em Santa Catarina, o caso Universidade do Contestado. Porto Alegre: UFRGS, 2008 (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

ROCHE, Chris. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONG’s**: aprendendo a valorizar mudanças. São Paulo: Cortez, 2000.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1980.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1976.

SILVA, Fátima Noely da. **O estágio supervisionado e sua dinâmica no contexto histórico do curso de Serviço Social da UnC – Caçador**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002 (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Edson Machado de. **A política governamental para o ensino superior**. Conferência proferida em seminário da ACAFE. Florianópolis, jun. 1995.

SWINDEL, R.; THOMPSON, J. "An international perspective on the University of the Third Age". **Educational Gerontology**, v. 21, n. 5, p. 429-477, 1995.

_____. "International perspective on the University of the Third Age". In: INOUE, Keika. **Universidade Aberta à Terceira Idade: efeitos sobre a qualidade de vida percebida**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011 (Tese de Doutorado).

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior brasileiro: análise e interpretação da sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: EFGV, 1989.

TEODORO, M. F. M. **UNATI/UERJ: uma proposta de educação permanente para o cidadão idoso**. Rio de Janeiro: UCP, 2006 (Dissertação de Mestrado em Educação).

THOMÉ, Nilson. **História da educação superior em Caçador**. Livro 1: Raízes. Caçador: UnC, 1998.

_____. **A universidade em Caçador (SC) no exercício de um novo papel social**. Caçador, 2004, texto mimeografado.

VELOSO, E. M. C. **Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, 2004 (Tese de Doutorado em Educação). _____. "Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal". In: INOUE, Keika. **Universidade Aberta à Terceira Idade: efeitos sobre a qualidade de vida percebida**. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da (re)forma universitária**. Fortaleza: UFC, 1982.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. "A avaliação institucional da educação superior". **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 11, p. 13-31, jan./abr. 2004.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO POLÍTICA DE ATENDIMENTO NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA: EM XEQUE A QUESTÃO DA MUNICIPALIDADE

Early childhood education as service policy in Concórdia city: in check the question of municipality

*Maritânia Ferrazzo Minuscoli¹
Maria de Lourdes Pinto de Almeida²
Sonia Imhof³
Isabela Mitterer⁴*

Recebido em: 5 jun. 2015

Aceito em: 2 out. 2015

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que

-
- 1 Maritânia Ferrazzo Minuscoli. Mestranda em Educação, Políticas Públicas e Cidadania. Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail*: mariminuscoli@yahoo.com.br.
 - 2 Pedagoga e historiadora, mestre e doutora em Educação pela FE da UNICAMP, Pós-Doc em Políticas Educacionais pela USP e em Política, Ciência e Tecnologia pela UNICAMP. Docente pesquisadora do PPGE, Universidade do Oeste de Santa Catarina e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), de Frederico Westphalen. Pesquisadora da UNIVESP/USP, curso de Educação Valores e Cidadania, e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UNICAMP. *E-mail*: malu04@gmail.com.
 - 3 Mestranda em Educação, Políticas Públicas e Cidadania, Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail*: sonia.imhof@ibirama.ifc.edu.br.
 - 4 Mestranda em Educação, Políticas Públicas e Cidadania, Universidade do Oeste de Santa Catarina. *E-mail*: isamitterer@hotmail.com.

precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 2006, p. 19).

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar uma pesquisa em construção da linha de políticas educacionais do Programa de Mestrado em Educação da UNOESC, Campus de Joaçaba, apresentando discussões sobre as políticas públicas de educação infantil no que refere à responsabilidade dos municípios, em especial e nesse caso o de Concórdia (SC), com uma abordagem reflexiva sobre a educação nacional, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, enfatizando o ensino fundamental de nove anos. O texto destaca a organização e a responsabilidade da municipalidade diante da gestão da educação infantil, para consolidar e ampliar o direito ao atendimento nas instituições, bem como a oferta de vaga com qualidade. No decorrer do artigo, tentamos dizer que a educação infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica. O estudo está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta a contextualização do tema no âmbito político nacional, fazendo apontamentos para os desafios desse campo. Na seção subsequente aborda reflexões acerca da responsabilidade dos municípios diante das políticas públicas para o atendimento da educação infantil – creche. Em seguida apresenta o diagnóstico da educação infantil do município de Concórdia (SC) e na sequência um fechamento da discussão. **Palavras-chave:** Educação infantil. Legislações vigentes. Políticas públicas. Descentralização.

ABSTRACT

This paper aims to present research in construction line of Educational Master's Program in political education UNOESC, Campus Joaçaba, featuring discussions on public policies of early childhood education in that regard will be the responsibility of municipalities, especially in this case, the Concórdia (SC) with a reflective approach to national education,

with regard to educational policies, emphasizing primary education of nine years. The text highlights the organization and the responsibility of the municipality, opposite the management of early childhood education to consolidate and extend the right to care in institutions, as well as the offer of a place with quality. Throughout the article we try to say that early childhood education is, since the 1988 Constitution, children's rights, state duty and family option, since the LDB 1996, the first stage of basic education. The study is divided into four sections. The first presents the contextualization in the national political arena, making notes for the challenges of this field. The subsequent section addresses reflections on the front liability municipalities regarding public policies for the care of early childhood education – kindergarten. Then it presents the diagnosis of early childhood education in Concórdia (SC) municipality and a closing of the discussion.

Keywords: Early childhood Education. Existing legislations. Policies. Decentralization.

INTRODUÇÃO

Através de diversas pesquisas com a população de vários estados, Monlevade e Silva (2000) mostram-nos que a “educação” (ou a falta dela) já não ocupa mais o lugar de destaque na vida das famílias; dessa forma, não é mais considerado o grande problema nem preocupa como há dez anos. Os novos problemas campeões são o desemprego, a segurança, a corrupção e a saúde.

Entretanto, a realidade é outra. Sabe-se que muitas crianças de até 14 anos ainda estão fora das escolas de ensino fundamental, e, através de provas que analisam o nível de conhecimento dos alunos até a quarta série, se anunciou a triste notícia de que as crianças do nosso país estão abaixo da média ideal – isso quer dizer que as crianças das escolas públicas estão aprendendo cada vez menos.

Então, de quem é a responsabilidade por esse quadro caótico? Os professores que estão mal formados, ou as crianças que não aprendem mesmo, ou a culpa é de um sistema capitalista que precisa da desigualdade social para sobreviver? Afinal, quem “manda” na educação do país?

Talvez ninguém deva levar a responsabilidade total, assim como ninguém deveria mandar na educação. O mando, segundo Monlevade e Silva (2000), é uma realidade e um valor da sociedade escravista, que existiu por mais de 300 anos em nosso país e insiste em povoar nossa cabeça e nossas relações sociais. Monlevade e Silva (2000) afirma que a educação deve ser uma construção coletiva, uma troca de saberes, de valores e de afetos.

É nesse contexto de mudanças de conceitos, de questionamentos sobre responsabilidade, que entra em cena a educação infantil, algo ainda tão recente na história da educação nacional. Reflexões acerca de políticas públicas diante do atendimento, e como está sendo gestada pela municipalidade a educação infantil, ganham repercussão e espaço no processo educacional.

A demanda por educação infantil cresceu consideravelmente nos últimos 20 anos; tal fato está diretamente ligado à Constituição de 1988, afirmando a educação infantil como direito da criança. Dessa forma, a procura por esse direito ganhou força na sociedade, e alguns instrumentos contribuíram com a expansão dessas informações, dentre eles destacamos os meios eletrônicos, a produção acadêmica científica e a mídia.

Para tanto, pensar a educação infantil como prioridade absoluta, possibilitar ofertas de vagas a todas as crianças em que as famílias solicitarem e manter a qualidade no atendimento de crianças de 0 a 5 anos são alguns dos desafios que a municipalidade enfrenta ao se referir à educação infantil como política pública.

O texto que apresentaremos aborda reflexões sobre a referida temática; para tanto, buscamos estruturá-lo em duas partes. A primeira seção contextualiza a política de provimento da educação infantil como responsabilidade do município. Na seção subsequente apresenta-se o diagnóstico da educação infantil do município de Concórdia (SC), que faz parte desta pesquisa.

EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA MUNICIPALIDADE

A história da criança reconhecida como sujeito de direitos nem sempre foi assim, e essas transformações sociais são um tanto

recentes. Afinal, o que são anos para a história? Percebe-se que o processo educativo voltado para a educação infantil está ligado a fortes raízes assistenciais. No cotidiano das instituições, veem-se muito assistencialismo e o entendimento por parte dos docentes de que “o pouco” que se faz para o atendimento das crianças já está bom.

O processo de construção da identidade para as creches, que ocorre a partir do século XIX em território nacional, acontece justamente em um momento em que se insere no contexto da história das políticas de atendimento à infância (BRASIL, 2013) marcado por diferenciações entre as classes sociais. Essa caracterização social reflete-se no atendimento como sendo, de um lado, para as classes menos favorecidas e, de outro, apresentando um caráter pedagógico.

Um novo paradigma de atendimento à infância ganhou força na década de 1950 (BRASIL, 2013), a partir de movimentos nacionais e internacionais. Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, esse movimento ganhou respaldo legal, e mais tarde em 1988 foi instituído pelo artigo 227 da Constituição Federal do Brasil. Dois anos depois, através da lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente veio para regulamentar, criar mecanismos, garantir os direitos de todas as crianças e todos os adolescentes em âmbito nacional.

Segundo Boaventura (1997), a Carta de 1988 coloca a municipalidade como entidade integrada à Federação; dessa forma, a Carta estabelece direitos e responsabilidades políticas e administrativas ao município.

Com a Constituição reconhecendo a municipalidade como unidade federada, logo foi reconhecida a autonomia dos municípios acerca da educação, destacando prioritariamente a responsabilidade pela demanda de vagas no âmbito da educação infantil e por garantir a oferta para o ensino fundamental. Sendo assim, da consequente autonomia apresentada, desmembra-se o compromisso de oferecer e manter a qualidade tanto pedagogicamente e administrativamente, bem como de gestar financeiramente o atendimento.

Então voltamos à questão: Qual seria a responsabilidade dos municípios diante da educação infantil? Para responder esse

questionamento, destaca-se o artigo 211, parágrafo 2º, da Constituição Federal de 1988, que, após a ementa constitucional n. 14/96 sofrer alterações em sua redação, passou a destacar que a responsabilidade dos municípios está em priorizar a educação infantil e o ensino fundamental.

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, e a meta para atendimento de crianças de 0 a 4 anos até o ano de 2006 deveria ser de até 30% de crianças atendidas. Ainda nesse Plano foi definida a meta de atendimento total de crianças na educação infantil até o ano 2011.

Conforme Barreto e Rabelo (2003), as políticas públicas para a infância deveriam contemplar as diversidades das regiões do Brasil, dando destaque para o contexto-socioeconômico; dessa forma, poderia se cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

O que vemos, após ter passado décadas de ter sido contemplado na Constituição o direito à educação infantil, é que, por falta de clareza em relação às políticas públicas para a infância, pode se constituir sistemas equivocados na gestão da educação infantil.

Nesse processo, a municipalidade passa a ser protagonista na garantia de políticas, bem como na articulação entre seus beneficiários: instituição de atendimento, famílias e comunidade atendida.

A oferta e a garantia da educação infantil dependem das relações de articulação entre município, Estado e União sobre o regime de colaboração entre todas as partes, conforme prevê a LDB em seu artigo 89. Não sendo dessa forma, a qualidade no atendimento ofertado também ficará comprometida.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA (SC)

Pensar a educação infantil em nível municipal, considerando que o município é de médio porte, com uma população constituída por descendentes de alemães e italianos, conhecido como a Capital do Trabalho, não é fácil. Pois logo é percebido, com base nessas características, que a população desse município trabalha em demasia. Dessa forma, acompanhando o ritmo de trabalho dos pais, as crianças desde muito cedo estão inseridas no atendimento de creche.

Com uma população de aproximadamente 70 mil habitantes, a cidade de Concórdia localiza-se no oeste de Santa Catarina; a sua estrutura acidentada faz com que o desenvolvimento da cidade alcance os arredores, formando bairros e loteamentos.

Esse município concentra um dos polos da empresa BRF Brasil, antiga Sadia; além dessa grande empresa, o sistema socioeconômico do município gira em torno de agroindústrias, comércio e agricultura familiar.

Quanto à educação infantil, a Rede Municipal de Ensino é composta por 18 Centros Municipais de Educação Infantil, denominados de CMEIs, que oferecem atendimento a crianças de 0 a 4 anos. Doze dessas unidades atendem crianças de 4 meses a 5 anos, e 6 instituições atendem de 4 meses a 4 anos. A rede possui 24 unidades escolares que atendem entre pré-escola, anos iniciais e finais. Além disso, fazem parte da rede municipal 3 unidades escolares, que atendem à educação em tempo integral, e 8 unidades escolares do campo. Dados de novembro de 2014 demonstram que a rede municipal ofereceu ao todo 1.023 vagas de pré-escola e 2.411 vagas na educação infantil proporcionada pelo atendimento nos CMEIs. Resulta um total de 3.523 crianças atendidas na educação infantil.

O atendimento à criança pequena no município iniciou-se a partir do ano de 1988, na época denominado de creches comunitárias, provenientes da necessidade de atender a demanda de filhos de pais trabalhadores.

Naquele momento o vínculo do atendimento era pela Secretaria da Saúde e do Bem-Estar Social. As primeiras creches foram distribuídas nos bairros, onde havia maior necessidade; para se implantar uma creche, era analisado o número de mães trabalhadoras residentes no bairro ou nas proximidades.

Com o olhar voltado para atender uma exigência da comunidade local, no ano de 1999 foram implantadas, pela administração municipal, nove creches. Porém, algumas delas já ofertavam o atendimento a crianças pequenas através de mulheres chamadas carinhosamente de “tias ou crecheiras”. Essas mulheres que trabalhavam nas creches tinham pouca formação, algumas possuíam o magistério ou somente

alguns anos de escolaridade. Dependendo da necessidade, bastava ser mãe para trabalhar nas unidades. Elas eram responsáveis por todo o trabalho, desde produzir o alimento até a dar banho nas crianças, lavar as roupas, cuidar do espaço físico e demais funções existentes nas unidades.

A seguir apresentamos um pouco do histórico de cada creche do município, em que momento foi instituída, a definição do nome da instituição, se possuíam vínculos com a Secretaria de Ação Social ou com a Secretaria de Educação. Iniciamos com a apresentação das quatro unidades que eram creches e no ano de 1999, através do decreto n. 4.158, de 1/10/1999⁵, passaram a ser mantidas pela Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, apresentamos as demais instituições, que foram sendo instituídas em decorrência das necessidades da população.

1) Centro Municipal de Educação Infantil José Gargueti⁶, localizado no Bairro Santa Cruz, foi a primeira Creche Comunitária do município, inaugurada em 12 de outubro de 1987. Recebeu inicialmente o nome de Creche Comunitária José Gargueti. Para iniciar os trabalhos, foi alugada uma casa através da Secretaria de Habitação e Ação Social, como era a nomenclatura da época. Após 2 anos, em 26 de julho de 1989, essa creche ganhou a sua sede própria. Dez anos depois, através do decreto n. 4.158, de 1/10/1999, passou a ser denominada Centro Municipal de Educação Infantil José Garghetti. Atualmente, esse CMEI possui a mesma denominação e atende cerca de 145 crianças por mês em 3 períodos: matutino, vespertino e integral.

2) Centro Municipal de Educação Infantil Lua de Cristal⁷, localizado no Bairro dos Industriários. A segunda creche do município foi instituída primeiramente no Bairro Itaíba e iniciou suas atividades em julho de 1987. Começou os seus trabalhos nas dependências de um programa socioeducativo, vinculado à mesma secretaria. Na época o programa era chamado de Centro de Bem-Estar Social (CEBES); atualmente se intitula Centro de Convivência. Dois anos depois,

5 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Concórdia (SC).

6 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil José Gargueti.

7 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Lua de Cristal.

a creche foi transferida para o Bairro dos Industriários. No ano de 1994, esse bairro foi contemplado pelo governo federal com o então denominado CAIC-Centro de Atenção Integral à Criança, um espaço de multiuso. Mas, pela crescente demanda de famílias que ali residiam, por localizar-se próximo à empresa BRF Brasil, houve a necessidade de se implantar uma creche. Em 1999, através do decreto n. 4.158, de 1/10/1999, passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil Lua de Cristal. Atualmente, esta é a segunda maior instituição do município, atendendo a uma média mensal de 250 crianças de 0 a 5 anos, e ainda é conhecida como “a creche do CAIC”.

3) Centro Municipal de Educação Infantil Maria Fracasso⁸, localizada no Bairro Vista Alegre, iniciou os trabalhos no ano de 1999, tendo surgido pela necessidade evidenciada pelas mães trabalhadoras e por ser um bairro localizado próximo do centro. Desde a sua implantação, recebeu o nome de CMEI Maria Fracasso em homenagem a uma moradora do bairro, através do decreto n. 4.158, de 1/10/1999. Nos dias atuais essa instituição atende em média 145 crianças de 0 a 5 anos.

4) Centro Municipal de Educação Infantil Itália Chiuchetta⁹, localizado no Bairro Guilherme Reich, tendo sido inaugurado em novembro de 1988 com o nome de Creche Comunitária Itália Chiuchetta, e atendia primeiramente em duas salas junto à escola. Em 1999, as creches comunitárias passaram da alçada da Secretaria Municipal da Habitação e Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação. E em 1999, a partir do decreto n. 4.158, passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil Itália Chiuchetta. Em março de 2004, foi inaugurada a nova estrutura da instituição, com espaço amplo e projetado. O novo espaço possibilitou ampliar o número de vagas e também melhorar a qualidade do atendimento ofertado. O nome Itália Chiuchetta homenageia a senhora Itália, esposa do senhor Caetano Chiuchetta, por ter sido ele um dos pioneiros do município de Concórdia. Essa unidade atende a uma média mensal de 190 crianças de 0 a 5 anos.

8 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Fracasso.

9 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Itália Chiuchetta.

Como vemos, essas creches atendiam a necessidade das famílias desde o ano de 1987 e estavam vinculadas à Secretaria de Habitação e Ação Social. Foi a partir de 1998 que as creches passaram a ser uma responsabilidade das secretarias municipais de educação. Em Concórdia, foram diversas as creches que foram contempladas com a mesma data do decreto, ou seja, 1/10/1999, e nesse mesmo documento é que passaram a se chamar Centros Municipais de Educação Infantil. A saber:

5) Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola¹⁰, localizado no Bairro São Cristóvão, ao partir decreto n. 4.158, de 1/10/1999. Iniciou suas funções em outubro de 1994; nessa época pertencia à Secretaria da Habitação e Ação Social, levando a denominação de Creche Comunitária Municipal do Bairro São Cristóvão. Passou a se chamar Creche Comunitária Municipal Regina Piola através do decreto n. 3.654, de 17 de agosto de 1995. O nome da unidade surgiu como uma homenagem à senhora Regina Piola, que faleceu em decorrência de um atropelamento em um trecho nas proximidades de onde está localizada a creche. Através do decreto n. 4.158, de 1/10/1999, a então “creche” passou a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola; atualmente esse CMEI atende em média 145 crianças mensalmente. Essa unidade passou por diversas ampliações, uma vez que o bairro atende crianças provenientes de uma área industrial significativa no município.

6) Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves¹¹, localizado no centro da cidade, a partir do decreto n. 4.158, de 1/10/1999. Essa unidade iniciou os trabalhos em uma casa alugada próximo ao centro da cidade, e o atendimento era preferencialmente para filhos de funcionários do Hospital São Francisco e filhos de servidores públicos vinculados ao município. Em agosto de 2007, com o objetivo de ampliar o número de vagas, foi inaugurada a nova estrutura física, construída em forma de prédio com 7 andares, e passou a ser denominada CMEI Zilda Silveira Neves, atendendo atualmente 250 crianças. No ano de

10 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola.

11 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves.

2014, a municipalidade alugou uma casa em frente a essa unidade, que foi adaptada; e em julho de 2014 foi inaugurado o berçário. Este atende somente crianças de 4 meses a 2 anos, e o atendimento atinge 80 crianças mensais. Ao todo, são 330 crianças atendidas nesses dois espaços. O berçário é uma extensão do CMEI Edifício das Crianças. Atualmente esta é a maior unidade de atendimento e está localizada no centro da cidade.

7) Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe¹², localizado no Bairro das Nações. A estrutura física dessa unidade foi pela municipalidade em 1992, com o intuito de servir como local de costura, pois, na época, precisava-se de roupas de cama e cortinas para equipar as creches construídas naquele período. Até 1994, o bairro contava apenas com creche domiciliar, mas, com o aumento da procura por vagas, as salas de costura foram ocupadas pela Secretaria da Habitação e Ação Social, visando à implantação da creche, que iniciou o atendimento em setembro de 1994. Essa unidade passou a ser denominada CMEI Pequeno Príncipe, a partir do decreto n. 4.158, de 1/10/1999, e está localizada no segundo maior bairro do município. Nos dias atuais, atende 135 crianças por mês de 0 a 5 anos.

8) Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos¹³, localizado no Bairro dos Estados. A Creche Comunitária do Bairro dos Estados começou a atender crianças no dia 20 de setembro de 1994, em prédio próprio situado num terreno doado por um morador do bairro. Ao iniciar as atividades, a creche pertencia à Secretaria de Habitação e Ação Social, sendo transferida em 1999 para a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o decreto n. 4.158, de 1/10/1999, e passando da denominação de creche para Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos. Atualmente, essa instituição atende 135 crianças por mês de 0 a 5 anos. O CMEI Pequeno Príncipe e o CMEI Primeiros Passos foram construídos pela municipalidade com o objetivo de melhor atender à população; dessa forma, a estrutura física é dividida assim: na parte superior situa-se o atendimento do CMEI e na parte

12 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe.

13 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos.

inferior é oferecido o atendimento do Posto de Saúde, conhecido como Estratégia de Saúde Familiar (ESF).

9) Centro Municipal de Educação Infantil Santa Rita¹⁴, localizado no Bairro Santa Rita. O bairro surgiu da necessidade de transferência de famílias que se encontravam alojadas nos arredores do antigo lixão, localizado no Bairro Flamengo, bem como de algumas famílias que viviam aglomeradas em outros locais da cidade. Inicialmente, 45 famílias carentes foram transferidas para esse bairro. Em 1991, pela necessidade existente, o bairro ganhou uma escola que se chamou Grupo Escolar Santa Rita, atendendo inicialmente a pré-escola e as séries iniciais. Conforme a comunidade crescia, sentia-se a necessidade de ampliar a escola, passando então a se oferecer o ensino fundamental. Em 2010, a escola passou a atender em período integral. Em 1994, por solicitação da comunidade local, foi inaugurada a creche nas dependências da escola, mas com apenas 1 sala. Junto com a creche funcionava o Posto de Saúde, que pouco tempo depois foi realocado num bairro próximo, ficando então o espaço utilizado somente pela creche. Em 1999, de acordo com o decreto n. 4.158, a referida unidade passou a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil Santa Rita. Após ampliações, ganhou uma estrutura do lado da unidade escolar, porém o prédio é interligado, com cozinha e refeitório divididos com a escola. Atende a uma média mensal de 50 crianças de 0 a 4 anos.

10) Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto¹⁵, localizado no centro. A Creche Comunitária Olavo Cecco Rigon, como era denominada, foi fundada em 1º de junho de 1996, situada junto ao prédio da Escola Básica Professor Olavo Cecco Rigon, no centro de Concórdia. Essa creche funcionava nas dependências da referida unidade escolar estadual e, por assim dizer, é a mais antiga do município. O objetivo do atendimento voltava-se aos filhos de funcionários da escola. Através de regulamentação, houve a transferência do estado para a alçada da municipalidade, e após a parceria firmada entre o município e a Associação de Pais e Funcionários (APF), ocorrida em 1997, foi que a

14 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Rita.

15 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto.

unidade começou a atender a comunidade em geral. Mas, ainda assim, com 20 vagas destinadas aos filhos dos servidores da escola. De acordo com o decreto n. 4.158, de 1/10/1999, esse espaço passou a se chamar CMEI Acalanto e está instalado em um imóvel alugado no centro da cidade. O espaço físico foi organizado e adaptado para atender a 145 crianças por mês de 0 a 5 anos.

11) Centro Municipal de Educação Infantil Natureza¹⁶, localizado no Bairro Natureza, de acordo com o decreto n. 4.297, de 17/4/2001. Esse CMEI originou-se após a construção do Conjunto Habitacional Natureza, por estar localizado longe do centro, e, com a instalação de novas famílias, naturalmente se criou a necessidade de atendimento das crianças filhas de pais trabalhadores. A unidade foi projetada inicialmente como Espaço de Multiuso, mas ficou reduzida somente ao atendimento do CMEI. Atende em média 90 crianças por mês de 0 a 5 anos.

12) Centro Municipal de Educação Infantil Orozimbo Michelin¹⁷, localizado no Bairro Imigrantes. Conhecido como CMEI Imigrantes, de acordo com o decreto n. 4.334, de 28/8/2001, foi inaugurado em espaço junto à unidade escolar. Atendia em média 105 crianças por mês. Em 2014, objetivando melhorar o atendimento e ampliar o número de vagas, foi inaugurada a nova estrutura dessa instituição, passando a ser denominada CMEI Orozimbo Michelin a partir do decreto n. 5.887. O nome decorre do fato de o senhor Orozimbo (*in memoriam*) ter doado o terreno para a construção da nova sede, que tem capacidade para atender até 200 crianças.

13) Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Zoé Silveira d'Avila¹⁸, localizado no centro, foi inaugurado no ano de 2002, através de uma parceria entre a municipalidade e a empresa Sadia, atualmente BRF Brasil. O convênio com a referida empresa visava a que ela fizesse a reforma e manutenção dos espaços físicos onde se encontrava o ambulatório da empresa. Após firmada a parceira, de acordo com o

16 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Natureza.

17 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Orozimbo Michelin.

18 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Zoé Silveira d'Avila.

decreto n. 4.484, de 20/8/2002, foi inaugurado o CMEI localizado em frente à sede da empresa. Com atendimento prestado preferencialmente aos filhos de funcionários da BRF, é a única unidade CMEI que atende em horário diferenciado, iniciando as atividades às 5h00 e encerrando às 18h15, com a média de atendimento de 145 crianças por mês.

14) Centro Municipal de Educação Infantil Amigo da Criança¹⁹, localizado no Bairro Catarina Fontana, fundado em 4 de abril de 2008, através do decreto n. 5.302. O nome CMEI Amigo da Criança foi dado em homenagem ao prefeito da época, o senhor Neodi Saretta, que havia recebido o Prêmio Prefeito Amigo da Criança, por sua atuação e por investimentos e projetos que a municipalidade destinava à educação infantil e às crianças do município. A instituição atende em média 80 crianças.

15) Centro Municipal de Educação Infantil Sonhos de Criança²⁰, localizado no Distrito de Santo Antônio; foi inaugurado em 22/7/2009, a partir do decreto n. 5.420. A necessidade da unidade ocorreu devido ao fato de o Distrito de Santo Antônio estar localizado distante da cidade e por dispor de empresas privadas de médio porte. Em sua maioria, as crianças atendidas são filhos de funcionários das referidas empresas. O processo de escolha do nome da instituição esteve relacionado ao trabalho de uma comissão, mais especificamente os alunos da Escola de Educação Básica Municipal Anna Zamarchi, localizada no mesmo Distrito, que elencaram nomes sugestivos, e o nome Sonhos de Criança foi o escolhido. São atendidas, em média, 50 crianças de 4 meses a 4 anos nessa unidade.

16) Centro Municipal de Educação Antônio Carlos Galeazzi²¹, localizado na comunidade de Barra Bonita, de acordo com o decreto n. 5.496, de 27/5/2010, onde iniciou suas atividades; o nome desse estabelecimento de ensino foi dado por sugestão do senhor Bodo Mater, em consideração e homenagem ao seu saudoso amigo e colega de

19 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Amigo da Criança.

20 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Sonhos de Criança.

21 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Antônio Carlos Galeazzi.

trabalho que falecera aos 14 dias do mês de abril de 2009 e ao pai deste, o senhor Vittorio Galeazzi, cuja história faz parte da cidade. Essa instituição é a única situada na área rural. Surgiu pela necessidade das famílias, pois nessa comunidade existe uma granja da empresa BRF. Ao todo são 25 famílias que trabalham nessa comunidade, e, por isso mesmo, surgiu a necessidade de existir um espaço adequado para as crianças. São atendidas em média 30 crianças de 0 a 4 anos.

17) Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz²², localizado no Bairro Salette, a partir do decreto n. 5.582; foi inaugurado em 2 de julho de 2011 e iniciou os atendimentos em 4 de julho de 2011. O CMEI surgiu em virtude da necessidade das famílias do bairro e foi solicitado através do Programa de Governo – Orçamento Participativo. Atualmente, o espaço físico situa-se em uma casa adaptada, alugada pela municipalidade. Essa instituição atende em média 80 crianças de 45 dias a 4 anos. O nome desse CMEI foi escolhido pelas crianças do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salette, localizado no mesmo bairro.

18) CMEI Mundo da Criança²³, localizado no Bairro Arvoredo; foi inaugurado em 20 de dezembro de 2012. No prédio onde está localizada a instituição, funcionava a Escola Básica Municipal Maria Petrolí. A unidade escolar estivera desativada havia alguns anos e servia até então para acomodar reuniões das pessoas da terceira idade. De comum acordo com os idosos, a administração pública transferiu essa clientela para o ginásio comunitário do bairro, onde realizam seus encontros semanais, e o prédio foi reformado para servir como um Centro de Educação Infantil, uma vez que a população dos bairros Jardim, Arvoredo e arredores fazia muito tempo que o vinha solicitando. A unidade atualmente atende 145 crianças por mês de 4 meses a 5 anos. O nome da instituição foi escolhido pelas crianças da Escola Básica Municipal Maria Petrolí, na qual foi realizado um concurso entre os alunos, e o nome que se destacou foi Mundo da Criança.

No ano 2000, através de concurso público, foi possível acrescentar professores ao quadro de servidores dos CMEIs. Antes, o quadro era

22 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz.

23 Fonte: Plano Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Mundo da Criança.

composto por coordenadora, auxiliares de creche e estagiárias, agentes de alimentação e agentes de serviços gerais.

A partir da inclusão dos professores no quadro funcional, foi possível ao município pensar em uma proposta pedagógica para as instituições de educação infantil. Como era uma situação nova para a rede de atendimento e considerando que as professoras se originavam da rede regular de ensino, elas passaram por adaptações principalmente no que se referia às rotinas das instituições e às atividades desenvolvidas com cunho pedagógico. Praticamente todas as instituições infantis do município passaram por reformas, ampliações, com implementação de refeitórios, bibliotecas, sala para professores, parques, espaços externos, solários etc.; enfim, melhorias que tiveram como objetivo ampliar a qualidade na oferta de atendimento às crianças.

O desafio de manter a oferta de vagas e a qualidade no atendimento prestado à educação infantil exige compromisso e políticas públicas tanto da municipalidade como dos gestores das instituições. Isso sem deixar de mencionar o papel dos docentes e das famílias, uma vez que todos possuem em comum, como alvo, a criança. Isso não é uma tarefa fácil; para a municipalidade cabe desenvolver políticas públicas que venham a atender todas as crianças, não somente com cuidado e zelo, mas como sujeitos de direitos quanto ao seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que entrou no processo de globalização, a América Latina também enfrentou processos de exclusão. O Brasil, já nas décadas anteriores, era visto como uma região rica para experimentação e desenvolvimento industrial, e grandes investimentos norte-americanos foram realizados, a fim de explorar melhor o nosso território. Os discursos eram ricos em resultados positivos, permeados por palavras em defesa da democracia e dos direitos humanos; dessa forma, as políticas norte-americanas tiveram maior êxito e a pequena elite se deu maravilhosamente bem, pois se acreditava em um milagre econômico.

Enquanto isso, de acordo com Chomsky (1995), no apogeu do milagre econômico, a esmagadora maioria da população mundial situava-se entre as mais miseráveis do mundo.

O paradoxo está assim formado: de um lado, uma pequena elite com grandes lucros, dominando o mercado livre e estabelecendo padrões de protecionismo e intervenção estatal na economia. De outro, cada vez mais pessoas nas favelas, excluídas socialmente das oportunidades oferecidas, sem condições de concorrer a um cargo ou espaço nas empresas por falta de qualificação básica. O pior é que a globalização tem uma aplicação de tão fácil compreensão e dominação que essas pessoas passam a se sentir extremamente culpadas pela situação; forma-se, assim, a população supérflua, também chamada de *surplus* (excedente), sendo mantida pelo poder na ignorância e sob controle. O método ideal dos dominantes para essa população é confinar as pessoas nos seus próprios guetos urbanos, que cada vez mais parecem com campos de concentração.

As ideias de classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção (MARX, 1989, p. 72, apud ALMEIDA, 1992, p. 82).

Outras consequências negativas da globalização, além da exclusão social, perpassam a brutal concentração de renda, achatamento salarial, desemprego estrutural, flexibilização dos direitos sociais, sentimento generalizado de insegurança no trabalho, debilitamento das identidades e formas de solidariedade de classe, intensificação da degradação ambiental, consumismo desenfreado.

Combinou-se de maneira sem precedentes na história do mundo a exploração com a exclusão, a população oprimida que trabalha cada vez mais por menos, com a que está sobrando com a que não tem trabalho, nem assistência, nem solidariedade, nem nada (GONZÁLES CASANOVA, 2000, p. 46).

Termos como racionalização, profissionais polivalentes, *just in time*, flexibilização, nada mais representaram senão estratégias de maior

exploração do trabalho, enfatizando as relações de poder e lucro muito mais a favor dos empregadores do que dos empregados, reproduzindo a força de trabalho como uma mercadoria, caracterizando uma gestão conservadora, autoritária, concentradora e excludente, evocando a falsa imagem de uma organização homogênea e integrada, muito próxima a uma extrema fragmentação e desintegração.

De acordo com o referencial curricular nacional para a educação infantil nas últimas décadas, os debates tanto em nível nacional como internacional apontam para a necessidade de que as escolas infantis procedam de forma integrada às funções indissociáveis de educar e cuidar. Para isso, o profissional dessa área deve ter conhecimentos e habilidades que na maioria das vezes ultrapassam a dimensão pedagógica.

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

Existem ainda diferentes representações de infância, haja vista que está evidenciada a ênfase sobre os conceitos de criança/infância nos discursos políticos educacionais. A criança é vista como sujeito de direitos. Mas, sobre quais direitos estamos falando? A nossa preocupação enquanto profissionais da educação é saber se a estruturação das políticas públicas realmente promovem ou mascaram a cidadania infantil.

O Estado tem o dever/a obrigação de subsidiar a educação infantil na esfera municipal; desde 1988 as creches e pré-escolas pertencem à Secretaria Municipal de Educação (SME), o que não contribui para superar a concepção de cunho assistencialista; no entanto, esse avanço possibilitou algumas reformulações e direitos conquistados também por

profissionais da educação infantil. Dessa forma, a família, que sofreu mudanças na sua estruturação, pôde contar com esse espaço para suprir as necessidades decorrentes da questão do trabalho, sendo uma opção quando se trata do ingresso nas creches. Reforçando: o direito é da criança (Constituição 1988, artigo 208, inciso IV).

Sendo assim, a criança deveria ser produtora de cultura, da sua própria história, enfim, deveria realmente ser um sujeito de direitos; no entanto, quando nos referimos aos direitos, surgem dúvidas, arestas, até nos dias de hoje; um exemplo é a questão relacionada ao “aumento da escolaridade” nos conformes do estatuto brasileiro, que estabelece a ampliação do ensino fundamental para nove anos. As famílias, os próprios profissionais da educação de repente se depararam com uma situação preocupante e pouco transparente. Vamos antecipar o ingresso no ensino fundamental? Ou vamos tornar obrigatório o último ano do pré-escolar? As crianças devem ser alfabetizadas no pré-escolar ou não?

Por conta dessas incertezas, ambiguidades e desencontros de ideias, existem casos registrados em alguns estados brasileiros de turmas que foram matriculadas na primeira série com faixa etária de 5 anos. Devido a essas divergências e “seriedade” da lei, cada estado acaba fazendo aquilo que bem entende.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. “Pós-modernidade e materialismo histórico no século XXI: elementos para uma análise do papel do cientista político na sociedade acadêmica”. **Revista da FAEEDBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação I, v. 1, n. 1, jan./jun. 1992.

BARRETO, A. M.; RABELO, F. “A educação infantil no contexto das políticas públicas”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, set./dez. 2003.

BOAVENTURA, Eivaldo Machado. **Educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Referencial curricular para a educação infantil**, v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais de educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHOMSKY, Noam. **The Minimalist Program**. Massachusetts Institute, 1995. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=vtPQiYCNpjcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 5 de maio de 2015.

GONZÁLES CASANOVA, P. “Globalidade, neoliberalismo e democracia”. In: GENTILI, P. (org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MONLEVADE, J. A.; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?**. Brasília: Idea, 2000.

ROSA, Marcia Maria. **Políticas municipais de educação infantil: desafios à gestão local**. Curitiba: Appris, 2014.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR: DESAFIOS CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS (PESQUISA EM ANDAMENTO)

Reader teacher education: curricula challenges in degree courses in Letters (research in progress)

Neidi Mara Janke¹

Franciele Fantin²

Recebido em: 6 jun. 2015

Aceito em: 23 ago. 2015

RESUMO

Apresenta-se aqui o quadro de uma pesquisa em andamento, ainda em fase de coleta de dados. A partir de uma reflexão sobre a importância das práticas de leitura para a docência, tem por objetivo investigar a presença de orientações sobre a leitura em cursos de licenciatura, buscando responder as seguintes perguntas: (1) discutir o papel da leitura na construção do capital cultural e simbólico, identificando seu valor social na constituição do sujeito; (2) analisar programas nacionais de incentivo à leitura desenvolvidos pelo governo federal, a fim de verificar como vem se dando a atuação do Estado em políticas de incentivo à leitura no Brasil; (3) verificar a contribuição da leitura na constituição da profissionalização docente; (4) analisar se e como o tema da leitura é abordado nos currículos dos cursos de licenciatura em letras, verificando ênfases e omissões na formação de professores da educação básica.

Palavras-chave: Leitura. Formação docente. Licenciatura.

ABSTRACT

It is presented here the general picture of an ongoing study, still in the data collection phase. After a reflection on the importance of reading practices for teaching, the study aims to investigate the presence of guidance on reading in degree courses, seeking to answer the following

1 Professora da Universidade do Contestado, Campus de Concórdia (SC).

2 Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

questions: (1) the role of reading in the construction of cultural capital and symbolic, identifying its social value in the constitution of the subject; (2) analysis of national reading incentive programs developed by the federal government in order to see how they have been taking the role of the State in reading incentive policies in Brazil; (3) check the reading contribution in the constitution of teacher professionalization; (4) whether and how the reading of the issue is addressed in the curricula of undergraduate programs in letters, checking emphases and omissions in the basic education teacher training.

Keywords: Reading. Teacher training. Degree courses.

INTRODUÇÃO

Cada período da história toma as questões da leitura sob perspectivas nem sempre convergentes, porquanto estejam profundamente imbricadas aos interesses em jogo, às necessidades de cada contexto histórico e às relações que se estabelecem entre desenvolvimento e aquisição de bens culturais e simbólicos. Apesar das diferentes perspectivas em torno de sua importância e significado, ao longo do processo histórico ela vem se constituindo como um ato social e político, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, a sua materialização é entendida como parte da constituição do sujeito e um meio a partir do qual ocorre a interação humana, bem como a construção da identidade de uma nação. A leitura é compreendida como um processo ativo, em que leituras atuais modificam a compreensão de leituras anteriores e subsidiam a prática da escrita.

Seguindo autores como Antunes (2003), Freire (2011), Soares (2010), Kleiman (2010), dentre outros, considero a leitura matriz de referência na educação do indivíduo. Apesar de suas múltiplas dimensões, é sabido que a leitura constitui eixo primordial para o desencadeamento da habilidade discursiva, isso porque “entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência de intercomplementaridade” (ANTUNES, 2009, p. 80). Logo, toda atividade de escrita deveria, também, ser uma atividade de leitura e vice-versa.

A leitura oferece subsídios para o desenvolvimento da autonomia do sujeito em diferentes contextos. A autonomia é possível quando o

indivíduo é capaz de enfrentar, problematizar, reconhecer e entender situações individuais e coletivas em diferentes espaços sociais, e essa construção deve ser favorecida quando do acesso dos estudantes à educação superior. “O papel das instituições de ensino é indiscutível na direção de possibilitar ao aluno universitário um papel ativo em atividades de leitura, compreensão, análise e produção de textos” (FISCHER, 2011, p. 267).

Por conta dos significados que assume, a prática da leitura vem constituindo uma das grandes preocupações da sociedade contemporânea e alvo de políticas que buscam preencher as carências nacionais e promover a melhoria da qualidade educacional por meio do incentivo à prática da leitura. No Brasil, foi a partir da década de 1970 que a formulação de políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura foi ampliada. Todavia, despertar o interesse especialmente dos jovens para os livros e a leitura não é uma tarefa fácil, principalmente quando a atividade de leitura não foi um hábito cultivado desde a infância. E esse problema torna-se mais evidente quando esses jovens adentram a educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 43 estabelece, dentre as finalidades da educação superior, “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996, p. 28). Não obstante, dados do ENADE de 2011 informam que o perfil do leitor universitário é preocupante. Especialmente nos cursos de formação de professores, predomina falta de domínio da norma culta da língua e pouca capacidade argumentativa.

Segundo Benevides (2006, p. 71), isso denota a “ausência de uma prática de leitura voltada para os conteúdos específicos da formação de um professor de língua materna [...]”. A ausência da prática da leitura nesses cursos repercute no processo de formação e profissionalização docente, uma vez que a leitura constitui a base de sustentação da atuação reflexiva do professor. Muitas vezes prevalecem atividades que valorizam o conteúdo gramatical, por vezes descontextualizado, em detrimento do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

No contexto dos cursos superiores de formação dos professores, consideramos os cursos de licenciatura em Letras como *locus*

indispensável para o desenvolvimento desse debate. Os professores formados em cursos de Letras devem adquirir competências e habilidades que os possibilitem o “domínio da língua estudada e suas culturas” (BRASIL, 2007), o que inclui domínio da língua portuguesa.

Na esteira dessa diretriz, Lajolo defende que

o professor de português deve estar familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira, pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão (2008, p. 22).

Desse ponto de vista, é imprescindível que o profissional docente desses cursos tenha uma noção ampla de linguagem, em seus aspectos sociais, psicológicos, políticos. E mais, que seja usuário competente da modalidade da norma culta – assim contribuirá com os saberes que englobam um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessários para atender a demanda vigente no cotidiano escolar. Fischer destaca que “as escolhas didáticas do professor precisam constantemente ser revistas, bem como posições ideológicas rediscutidas, a fim de que viabilize a construção de sujeitos letrados mais reflexivos e sensíveis aos contextos sociais do letramento” (2011, p. 271). Invariavelmente, as questões do letramento do professor passam pelas condições de acesso à leitura.

Diante do exposto, consideramos que, embora deva constituir-se prática de qualquer curso universitário, o curso de licenciatura em Letras constitui um espaço privilegiado para que a problemática da leitura seja colocada na pauta dos debates curriculares implicados na formação do professor. Será que esse espaço que existe no currículo desses cursos não passa de discurso vazio e destituído de sentido concreto?

Tendo em conta a importância da discussão sobre a leitura no processo de formação do professor da educação básica, a problemática erigida pode ser sintetizada a partir da seguinte questão central: Quais limites e possibilidades podem ser vislumbrados na constituição da profissionalidade do professor, considerando o lugar destinado à leitura nos currículos de cursos de licenciatura em Letras?

QUESTÕES DE ESTUDO

A partir da questão central, atentando ao fundamental papel da leitura no processo de aprendizagem do aluno, que lugar ocupa a leitura nos currículos de cursos de licenciatura em Letras? Qual é seu papel na construção do capital cultural e simbólico do sujeito? Que significações a leitura traz na constituição da profissionalidade docente? Quais as iniciativas implementadas no Brasil para despertar o interesse à leitura como uma política comprometida com a qualidade educacional? As ações implementadas no Brasil, no âmbito de formação do professor, têm sido suficientes para que todos os cidadãos tenham acesso a livros e a leitura?

Considerando esse conjunto de questões, tenho como objetivo geral identificar limites e possibilidades de formação do professor leitor e da constituição de sua profissionalidade, pela análise do lugar destinado à leitura em indicações curriculares para cursos de licenciatura em Letras.

Ainda no processo de pesquisa, buscar-se-á

- 1) discutir o papel da leitura na construção do capital cultural e simbólico, identificando seu valor social na constituição do sujeito;
- 2) analisar programas nacionais de incentivo à leitura desenvolvidos pelo governo federal, a fim de verificar como vem se dando a atuação do Estado em políticas de incentivo à leitura no Brasil;
- 3) verificar a contribuição da leitura na constituição da profissionalização docente;
- 4) analisar se e como o tema da leitura é abordado nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, verificando ênfases e omissões na formação de professores da educação básica.

METODOLOGIA

A pesquisa se dará da seguinte forma: primeiramente serão coletados documentos que nortearão a investigação – leis, resoluções, PPC, ementas, entre outros. Esses recursos apontarão evidências e

relações entre o que é proposto e posto efetivamente em prática. Num segundo momento, elaborar-se-á um instrumento para estudo empírico – entrevista com formadores e questionário para alunos do curso de Letras (quem já atua como professor). Por último, análise da matriz curricular e das ementas das disciplinas, procurando identificar em quais disciplinas está contemplada a leitura como parte da formação dos professores de Letras.

A seção 2 compreende estudo bibliográfico acerca do papel da leitura na construção do capital cultural e simbólico do sujeito, discussão de políticas e programas nacionais de incentivo à leitura no Brasil e do papel do livro didático na construção do discurso hegemônico. A seção 3 versa sobre a formação do professor e o papel da leitura, o papel e o lugar da leitura nas DCNs para formação de professores. Na seção 4, apresentarei o caminho investigativo da pesquisa, o debate dos dados e uma síntese reflexiva sobre como o tema da leitura e da formação do professor da educação básica se entrelaçam no currículo escolar. E, nas “Considerações finais”, serão apresentados os resultados das análises a partir de comparações entre o que é proposto pelo ensino superior e o que de fato acontece na prática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. “A formação de professores do curso de Letras – aspectos para uma prática reflexiva”. **Revista Letra Magna**, ano 3, n. 5, 2º semestre de 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. “Presidência da República. Decreto presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 8 de maio de 2001. Dispõe sobre as diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos – relatório final**. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

CARVALHO, Marlene. “A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior”. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002.

COTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FISCHER, Adriana. “Ser professor na educação básica: letramentos em construção em um curso de Letras”. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 267-292, jul./dez. 2011.

_____. “O discurso sobre leitura e escrita de um estudante EaD em formação”. **Calidoscópico**, v. 12, n. 1, p. 15-23, jan./abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. “Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13ª ed. Campinas: Pontes, 2010.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas**. 6ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. “Questões de metodologia do ensino superior: a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem”. Palestra realizada na UCG, 5 de agosto de 2003.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 7ª ed. Ed. rev. e modificada pelo autor. Trad. Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MUZÁS, Maria Dolores. **Propostas metodológicas para professores reflexivos: como trabalhar com a diversidade em sala de aula**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio D. “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SARTOREL, Aline. **Prova Brasil: significações e influências na organização da escola e no trabalho docente**. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Curso de Mestrado em Educação, 2014 (Dissertação de Mestrado em Educação).

SAVIANI, Demerval. “Política educacional brasileira: limites e perspectivas”. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. _____. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

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

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVEIRA, Ana Paula K. da. “Formação continuada em língua portuguesa – crenças, expectativas e saberes”. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, out. 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2002 (Série Fundamentos).

_____. “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 141-160, dez. 2002.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TANURI, Leonor Maria. “A formação docente no Brasil: história e política”. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 34, p. 253-264, jul./dez. 2003.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO EM SALA DE AULA: O USO DAS DIVERSAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Communication between teacher and student in the classroom: the use of various languages in the development of mathematical concepts

Cirlei Giombelli¹
Terezinha Pagotto²

Recebido em: 7 jun. 2015

Aceito em: 19 jun. 2015

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo aprofundar a reflexão sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pelo governo federal para garantir a alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental. Diante da complexidade da questão, e buscando compreender a relação entre a teoria e a prática, levantamos os seguintes questionamentos: Em que medida a formação do PNAIC vem contribuindo para instrumentalizar a prática do professor alfabetizador na construção e elaboração dos conceitos matemáticos? E como a linguagem utilizada na sala de aula contribui para a aprendizagem matemática? O estudo divide-se em três partes: a primeira apresenta a história da criação do PNAIC e seus objetivos; a segunda parte discute a utilização da linguagem matemática para a alfabetização das

-
- 1 Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil e Orientação Educacional pela UnC Concórdia e Caçador (SC); Pós-Graduação *lato sensu* em Educação com concentração em Educação Especial, UnC Concórdia (SC); mestranda da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó (SC); orientadora educacional da Rede Municipal de Ensino de Concórdia (SC) e orientadora de estudos do PNAIC. *E-mail*: cirleigiombelli@yahoo.com.br.
 - 2 Graduada em História por Faculdades Reunidas de Administração Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (PR). Pós-Graduação *lato sensu* e Psicopedagogia Educacional pela UNOCHAPECÓ (SC); mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF-RS); professora da Rede Municipal de Ensino de Concórdia e do curso de Pós-Graduação *lato sensu*, Instituto Educar Brasil (IEB). *E-mail*: terezinhapagotto@yahoo.com.br.

crianças no primeiro ciclo de alfabetização, de acordo com pesquisas realizadas por Belfort e Vergnaud. A terceira traz um aprofundamento sobre a importância do uso da linguagem para a formação dos conceitos no ensino da matemática. Analisa também como o conceito ajuda na aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização e como o programa ajuda nesse contexto.

Palavras-chave: Linguagem matemática. Conceitos. Alfabetização. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to deepen the reflection on the national literacy Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), created by the federal government to ensure literacy in the first cycle of basic education. Considering the complexity of the issue and trying to understand the relationship between theory and practice, we raise the following questions: To what extent the formation of PNAIC has contributed to instrumentalize the practice of literacy teacher in the construction and development of mathematical concepts? And as the language used in the classroom contributes to the learning of mathematics? The study is divided into three parts: the first presents the history of the creation of PNAIC and its objectives; the second part discusses the use of mathematical language to children's literacy in the first literacy cycle, according to the research carried out by Belfort and Vergnaud. The third brings about a deepening of the importance of language use for the formation of concepts in mathematics education. It also analyzes how the concept helps children's learning in literacy cycle and how the program helps it on this context.

Keywords: Mathematical language. Concepts. Literacy. Learning.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a situação atual do ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização é grande, principalmente na área da matemática. As avaliações em larga escala nos mostram a fragilidade que temos nessa área, levando o governo federal, através do MEC, a buscar alternativas, sendo uma delas o Pacto Nacional de Alfabetização na

Idade Certa (PNAIC), que aponta para um grande desafio e para a esperança de mudar a realidade atual. Sabemos que são vários fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem, mas vamos nos deter na questão central desse estudo teórico, que é a de propor alguns encaminhamentos para a compreensão da linguagem matemática e a importância da construção de conceitos matemáticos. Nesse contexto nos questionamos: Em que medida a formação do PNAIC vem contribuindo para instrumentalizar a prática do professor na construção e elaboração dos conceitos matemáticos? E como a linguagem utilizada na sala de aula contribui para a aprendizagem matemática?

Sendo essa pesquisa bibliográfica, os pressupostos teóricos que fundamentam o objeto de estudo encontram-se em Vergnaud (2015), Belfort, Oliveira e Mandarino (2006), Vygotsky (1987), Freire (2004), Silveira, Costa e Torres (2011), Baruk (1973) e nos cadernos de orientações do PNAIC.

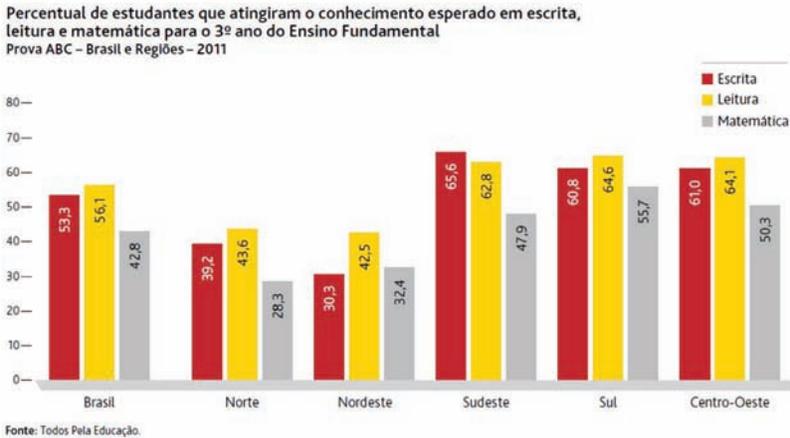
PNAIC... UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Com base na história da educação do Brasil, vivemos ainda a triste realidade de identificar que muitas crianças têm concluído o ensino fundamental sem garantir o seu direito à alfabetização e ao letramento. Dados da prova do ABC de 2011 demonstram essa realidade: essa prova é uma avaliação em larga escala realizada pelo movimento Todos Pela Educação em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Fundação Cesgranrio, realizada em escolas públicas e privadas no 2º e 3º ano do ensino fundamental, até então o único instrumento capaz de revelar o cenário nacional relativo ao ciclo de alfabetização.

Em 2013, o MEC assume essa avaliação através do INEP, com apoio dessas mesmas instituições, agora chamada Avaliação Nacional de Alfabetização – prova ANA, realizada no final de 2013 e final de 2014. Os seus resultados foram divulgados somente para as escolas.

Para analisarmos como está a aprendizagem no ciclo de alfabetização, o gráfico abaixo nos mostra o percentual de estudantes que atingiram o conhecimento esperado em escrita, leitura e matemática

para o 3º ano do ensino fundamental. A preocupação está na quantidade de crianças que ainda não possuem o direito de aprendizagem garantido, e a matemática se encontra numa situação mais crítica, ou seja, somente 42,8% atingiram o conhecimento esperado em matemática no Brasil.



Foi a partir desses dados que o Brasil, através do MEC, buscou formas de garantir os referidos direitos a todas as crianças. Mas este ainda é um dos grandes desafios da educação brasileira, já previsto nas ações no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) desde 2007: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”.

Em 2012 o governo federal, através do MEC, chama as universidades federais para iniciar o planejamento de um programa chamado PNAIC, sendo este um compromisso entre as três esferas de governo, federal, estadual e municipal, tendo como principal objetivo alfabetizar e letrar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização (até os 8 anos de idade).

O PNAIC é um programa pensado para mudar a realidade em questão. Mas, para isso, precisamos de um comprometimento político de todos. Estamos diante de um grande desafio. Como garantir um direito que é de todos? O que a educação precisa fazer? Estas são questões que ainda nos inquietam. E, para refletirmos sobre o tema, recuperamos a seguinte ideia:

Há uma responsabilidade ética, social, de nós todos, no sentido de tornar a nossa sociedade menos má. Eu costumo dizer que tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós. Nem sempre esse dever é percebido, e sobretudo assumido. Se você me perguntar se essa é uma questão pedagógica ou política, eu diria que é política. É preciso não só estar convencido do dever social de transformar, mas assumir isso. Assumir a percepção de que temos o dever de transformar, significa partir para uma prática coerente com esse pensamento (FREIRE, 2004, p. 130).

Diante dessa realidade o município de Concórdia, através da Secretaria Municipal de Educação, aderiu ao programa, tendo em vista que o cenário nacional se refletia no âmbito municipal. Assim sendo, iniciou-se o trabalho selecionando um coordenador municipal, orientadores de estudo, sendo estas professoras que naquele momento faziam parte da equipe responsável pela formação de professores da rede municipal de ensino.

Em 2013, iniciou-se o programa de formação, reunindo quatro turmas de alfabetizadores: uma turma de 1º ano, uma do 2º ano, uma do 3º ano e uma turma mista. Em 2014, tivemos somente três turmas e três orientadoras de estudo. Nem todos os professores alfabetizadores frequentaram a formação do PNAIC, pois ele se realizava no período noturno e, por questões particulares, alguns professores não puderam participar.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM MATEMÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS

Como orientadora de estudos do PNAIC e com os contatos mais estreitos com os professores alfabetizadores, passamos, com o decorrer do tempo, a perceber algumas distorções existentes entre o discurso e a prática em sala de aula, sendo uma das questões a linguagem usada, a importância do diálogo entre a linguagem matemática e as demais linguagens para a aquisição do conhecimento e para a construção de conceitos dessa área.

Desafiadas a compreender a distância existente entre o discurso e a prática de sala de aula, e compreender porque tantas crianças não

aprendem e conseqüentemente não gostam de estudar matemática, decidimos buscar, através de pesquisa bibliográfica, embasamento para contribuir com os professores na superação da difícil tarefa de ensinar matemática. Nesse contexto, desenvolvemos a seguinte inquietação: Em que medida a formação do PNAIC vem contribuindo para instrumentalizar a prática do professor alfabetizador na construção e elaboração dos conceitos matemáticos? E como a linguagem utilizada na sala de aula contribui para a aprendizagem matemática?

Por isso mesmo, o presente artigo tem por objetivo não só provocar reflexões relacionadas à formação do PNAIC entre os professores alfabetizadores, mas também buscar subsídios para compreender como se dá na prática da sala de aula a aplicação dos conceitos matemáticos.

Conforme destacam Belfort, Oliveira e Mandarino,

a matemática tem muita importância na vida das pessoas. O dia a dia está cheio de situações nas quais lidamos com número, com as operações, com o pensamento combinatório, com a proporcionalidade, com a organização espacial, etc. No comércio, na indústria e nas mais simples atividades cotidianas, nós nos valemos de diferentes conceitos e habilidades matemáticas. A aplicação dos conhecimentos matemáticos também se amplia nas ciências em geral. O pensamento matemático bem desenvolvido e um bom domínio de conceitos são fundamentais para a atuação crítica e autônoma do sujeito na realidade na qual está inserido (2006, p. 3).

As colocações da autora nos remetem a situações que vieram à tona durante a formação dos professores no PNAIC. Percebe-se que na sala de aula a linguagem matemática trazida pela criança nem sempre é valorizada e questionada, porém, quando ela é trabalhada, muitos professores não conseguem fazer uma relação dos diversos conceitos matemáticos existentes e assim empobrecem a linguagem, dificultando a aprendizagem pela criança. Outra questão é que a compreensão de um conceito não é aprendida por meio de treinamentos mecânicos, em que se repetem incansavelmente exercícios e mais exercícios, tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno. A formação de conceitos começa, segundo Vygotsky, desde a fase mais precoce da infância, e as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem,

configuram-se e desenvolvem-se somente na puberdade. Mas é nessa fase que precisamos, através da mediação, contribuir para que o aluno vá elaborando conceitos matemáticos.

As leituras de Vygotsky e Vergnaud estimulam o desenvolvimento de novas práticas em sala de aula, criando um ambiente desafiador, exigindo e estimulando o intelecto das crianças e dos adolescentes. A pesquisa é uma opção sem precedente, pois nos remete ao conhecimento de novas indagações e, principalmente, provoca um anseio de mudança. Entender como a criança aprende é o princípio de um bom ensino. Com o objetivo de aprofundar os estudos com relação à prática desenvolvida na sala de aula, passamos a pesquisar as seguintes situações: Como é que o PNAIC trabalha essas questões? Ele trata dos três aspectos – conceitos (invariantes), contexto e representação? Se sim, como faz isso? Os professores conseguem apreender essa complexidade? Conforme Gérard Vergnaud,

gerenciar o aprendizado é gerenciar ao mesmo tempo a desestabilização e a estabilização. Portanto, temos de pensar mais e propor situações corriqueiras aos que estão aprendendo. Sempre fizemos isso, às vezes de forma intuitiva. O que minha teoria propõe é que precisamos pensar de forma mais sistemática. O grande desafio do professor é ampliar as dificuldades para as crianças, mas sabendo o que está fazendo e aonde quer chegar (2015).

Analisando a fala desse autor, podemos dizer que se torna primordial, em sala de aula, que o professor perceba como o aluno aprende. Que conheça seus alunos. Pois, para crianças de 6 a 8 anos, há uma enorme complexidade na representação, e então é preciso dar significação para aquilo que ensina. Trabalhar com números inteiros é uma situação; fracionar essas representações é complicado para essa faixa etária. Ao encontrarmos alguns obstáculos com relação ao aprendizado, Vergnaud explica: “[...] um dos problemas é que a escola valoriza demais os símbolos e pouco a realidade. Os alunos não veem utilidade naquilo e pensam: ‘Isso não me interessa. É abstrato e não serve para nada’”. Por isso, o professor precisa recorrer ao material visual como base para a formação de conceitos, caso contrário poderá ocorrer uma assimilação sem sentido, puramente formal. A criança precisa compreender a linguagem matemática, construída historicamente pelos homens.

Através das leituras feitas, compreende-se que a matemática é produto do pensamento humano e a sua realidade procede geneticamente dos seus conceitos. Alguns filósofos, ao argumentarem em defesa do platonismo, parafraseiam Platão com a formulação: “a realidade matemática é uma realidade que apenas o pensamento pode ver”. O sujeito produz a matemática, mas ela é independente, porque se autogera e tem um automovimento previsto. A reta, por exemplo, existe antes de a traçarmos, e a série dos números pares também existe antes de pensarmos nela.

A linguagem cria a objetividade que é constituída por uma rede conceitual e o sujeito é barrado quando não consegue interagir com o discurso das operações e dos atos. A matemática é um jogo de signos segundo regras, e o uso dos signos dá sentido às proposições. Seguir a regra é um jogo de linguagem determinado, e joga quem compreende a descrição da regra.

É através da linguagem matemática que nós podemos identificar onde se opera o conhecimento; sendo assim, é nela que nós podemos observar a construção de um novo conceito. O ato da construção do conceito manifesta a intenção do sujeito, enquanto um sujeito que interpreta. A intenção nasce do domínio das conexões do conceito e daquilo que está na memória do sujeito-aluno. Silveira, Costa e Torres afirmam: “Reconstruir o conceito dado é criar através de atos limitados na liberdade, ou seja, a liberdade criativa do aluno é articulada à necessidade conceitual da matemática”.

Encontramos em Vergnaud o seguinte:

É primordial, ainda que seja necessário ter consciência de que não existem milagres, que ninguém vai conseguir eliminar todos os problemas de um dia para o outro. Mas, se podemos dar ao professor os meios de conhecer melhor seu trabalho, os limites de sua ação, os obstáculos que vão encontrar e as formas de controlar a evolução das turmas, é absurdo não fazer isso. Eu gosto de uma metáfora da aviação: se não tenho os instrumentos para pilotar, me falta algo essencial para atingir meus objetivos (VERGNAUD, 2015, entrevista).

Para dominar as estruturas aditivas, o aluno precisa ser capaz de resolver diversos tipos de situações-problema. As situações aditivas envolvem muitos diferentes conceitos que fazem parte dessa estrutura,

entre os quais citamos: conceito de transformação de tempo, composição de quantidades, conceito de subtração, conceito de adição, conceito de medidas e relações de comparação.

Por mais simples que seja uma situação, ela envolve vários conceitos e um conceito forma-se de várias situações. Por isso, Vergnaud fala na formação de um “campo conceitual”, e não na “formação de conceito” (2015).

A complexidade da matemática aparece quase sempre na didática da sala de aula – isso complica a vida do professor que muitas vezes não consegue realizar na prática o que lhe é apresentado na teoria e, decorrente dessa situação, quem perde é a criança. Vejamos o que nos diz Vergnaud com relação a isso:

O preço a pagar será o fracasso escolar – ao menos para um grupo de estudantes. Alguns aprendem, mesmo se mal ensinados. Porém outros, mesmo se bem ensinados, fracassam quando o professor não domina a didática. Há quem considere isso um problema dos alunos. “Uns são inteligentes e se dão bem, outros não são e não conseguem.” Mas o fato é que existe uma margem de manobra muito importante, um papel essencial a ser desempenhado, dentro da sala de aula, pelos professores. Esse avanço é lento, mas percebo que cada vez mais gente fala essa mesma língua.

A linguagem matemática, que somente é aprendida dentro do ambiente escolar, tem um caráter objetivo, isto é, não admite interpretações diversas, não pode ser contraditória, como é a linguagem materna, e muito menos polissêmica. Desse modo, ao se ensinar matemática de forma não clara e não objetiva quanto ao significado da linguagem matemática, podemos gerar problemas na compreensão da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, quando fomos pesquisando dados sobre a situação da aprendizagem no ciclo da alfabetização no Brasil, foi possível refletir um pouco mais sobre a educação. Percebemos que a conquista de direitos aos poucos foi avançando, mas temos um longo

caminho para ser percorrido, pois ainda existem aqueles que não têm acesso ao conhecimento e existem aqueles que não têm os seus direitos de aprendizagem devidamente garantidos.

Nesse contexto, a pesquisa apontou duas questões consideráveis para um novo estudo e até para uma retomada do PNAIC para eliminação, se não no todo, mas em parte, das dificuldades decorrentes da formação dos profissionais que atuam em sala de aula. Podemos considerar como uma das dificuldades a chamada “linguagem matemática”, como veremos a seguir.

Quando um determinado conhecimento matemático é questionado, isso não significa que ele será refutado. Aquilo que já está construído e aceito como verdade matemática não é refutado por uma nova maneira de se conceber esse conhecimento; o que se coloca é a introdução de um novo elemento, o que não implica a eliminação do que já se conhecia.

Segundo Baruk, “uma das causas da perda de sentido na matemática é a confusão entre três línguas distintas: a língua materna, a língua acadêmica (que é a língua que predomina nos ambientes escolares) e a linguagem da matemática em si” (1973).

A outra questão a ser considerada é a não compreensão de como a criança elabora os conceitos matemáticos e a complexidade de alguns conceitos importantes para o ensino da matemática. Muitas vezes, os professores deixam esses conceitos de lado, sem serem objetivamente trabalhados ou trabalhados de forma mecânica, sem sentido. Essa dificuldade aparece com maior ênfase devido à falta de domínio pelos profissionais no uso desses conceitos e sua aplicabilidade em sala de aula, gerando uma falta de significado da matemática nas crianças e consequentemente o não gostar da disciplina.

Quanto ao PNAIC e sua contribuição na formação dos professores, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer, porque a participação dos professores no processo de formação não é obrigatória e, por essa razão, alguns não participam. Mesmo assim, pode-se dizer que a teoria traz muitas reflexões e questionamentos; porém, até chegarmos à prática de sala de aula, há um longo caminho que precisamos percorrer.

O programa é recente – a sua implantação ocorreu em 2013, e a formação não apresentou instrumentos suficientes ao professor para minimizar a complexidade existente na linguagem dos conceitos e subsidiar esses profissionais com conhecimentos, para que, uma vez instrumentalizados, pudessem compreender e ensinar com propriedade as crianças. O PNAIC é, sem dúvida, um dos caminhos, mas tem que ser contínuo e criar instrumentos e formas para que os professores do ciclo da alfabetização não deixem de participar das atividades de formação.

Nossa pesquisa mostrou que estamos diante de um cenário mais esperançoso; não a esperança tomada no sentido de esperar, mas de acreditar que podemos melhorar a educação matemática das crianças.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013 – Todos Pela Educação.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), 2001.

BARUK, Stella. **Échec et maths**. Paris: Éditions Du Seuil, 1973.

BELFORT, Elizabeth; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; MANDARINO, Mônica. **Discutindo práticas em matemática**. Ministério da Educação. Boletim 13, ago. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília, 2012. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da tolerância**. Org. e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. “Tendências pedagógicas na prática escolar”. **Revista Ande**, São Paulo, 1995.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os**

pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 24 de abril de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2015.

SILVEIRA, Renata Maria; COSTA, Maria Helena; TORRES, Ana Paula Dias. **Letramento e alfabetização** – 3º ano: ensino fundamental. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2011.

VERGNAUD, Gérard. “Todos perdem quando a pesquisa não é colocada em prática”. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/fundamentos/todos-perdem-quando-nao-usamos-pesquisa-pratica-427238.shtml>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.

_____. “Teoria dos campos conceituais”. In: NASSER, L. (ed.). **Seminário Internacional de Educação Matemática**, Rio de Janeiro, 1, p. 1-26, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RESENHA
LER O MUNDO

*Angela Delgado*¹

Recebido em: 2 set. 2015

Aceito em: 27 out. 2015

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2011. 245 p.

Como diz Affonso Romano de Sant'Anna, “quando a gente gosta de um livro (é a mesma coisa com um filme), fica cutucando as pessoas, ‘Você precisa ler’, ‘Eu adorei, leia, que vai curtir’”.

Não tenho o costume de usar esse último verbo, mas cutuco-os para saborearem *Ler o mundo*, do qual pincei o seguinte:

Penso, logo leio (tema de uma campanha francesa)

[...] Já se falou que o homem é um ser lúdico, enquanto outros afirmam que é um ser que pensa. Mas pode-se dizer também que o que nos caracteriza é sermos seres que narram sua própria história. Assim como na natureza há os roedores e os herbívoros, os humanos pertencem à espécie dos narradores. Narram oralmente, narram por escrito, narram pelo teatro, narram pelo cinema, narram por cores e volumes, narram focando por telefone e até por *e-mail* não fazem senão narrar.

Cada texto
o seu contexto
Cada letra
os arabescos
Cada folha
outro dia
desfolhado
outra grafia

1 *E-mail*: angelaottoni@gmail.com.

Cada página
O branco do destino
com rasuras
desatinos
Cada qual
com sua pena
moderna e antiga
Cada qual
com sua tinta
íntima
escorrida

Cada escrita
uma roupa
na pele
da página
despida.

A passagem do pictograma desenhado nas cavernas ao ideograma sobre o papel foi um avanço tecnológico significativo. No pictograma faz-se a representação direta da realidade. Por exemplo: uma montanha aparece desenhada como uma montanha, uma mulher representada como um triângulo que remete à imagem da região púbica e genital feminina. A passagem para o ideograma consistiu numa operação aparentemente simples, mas que levou séculos para ser realizada. Superpor uma montanha a um triângulo púbico passou a significar não mais uma montanha e uma mulher isoladamente, mas a mulher estrangeira, aquela que veio do outro lado da montanha. Surgia, então, de forma escrita, a metáfora, que é a concretização verbal de uma abstração.

O que será a universidade do século XXI?

Continuaremos a assistir às aulas expositivas? Continuaremos a copiar à mão algumas informações dos livros? Continuaremos a fazer xerox de livros? Os professores a levar para a casa quilos de papel para corrigir? As teses continuarão a ser apresentadas em papel e serão defendidas como na Idade Média?

(Acho que não, Affonso. Na sala do meu neto, quando um professor coloca matéria no quadro, espocam 30 celulares fotografando-a e os

roteiros de estudo e notas de provas, os alunos o acessam pelo *site* do colégio, sem falar no tablet que substituirá os livros...)

Jean Racine lia escondido na floresta um livro proibido aos monges (pelo visto proibido a todos...). Descoberto pelo sacristão, o livro lhe foi tirado e queimado. Mas, Racine, dias depois, achou outro exemplar e levou-o para ler também ocultamente na floresta. Seu gesto também foi descoberto e o novo livro queimado. Quando ele achou um terceiro exemplar, decorou-o inteiramente e ele mesmo o entregou ao sacristão dizendo: “Agora podes queimar este também, como fizeste com os outros”.

Como diz o escritor Alberto Manguel, há algo que nos atinge a todos hoje. Compartilhamos nossa memória com o computador. Pior: conferimos a ele a nossa memória. E já que a nossa memória está eletronicamente fora de nós, confessa: “com medo de perder um texto ‘memorizado’ – medo que para meus ancestrais só vinha com as dilapidações da idade, mas que para mim está sempre presente: medo de uma falta de energia, de tocar na tecla errada e apagar tudo da minha memória, e para sempre”.

No capítulo “Ainda há esperança”, Affonso Romano nos conta que

a cidade, melhor dizendo, a cidadezinha tem 5.500 habitantes. E seu monumento principal reproduz uma pilha de livros com vários metros de altura. Não colocaram ali o busto de alguém, nenhum general a cavalo, nenhuma escultura abstrata. A cidade de Morro Reuter elegeu o livro como a coisa principal de sua vida.

A cidadezinha, de colonização alemã, que tira seu sustento da indústria de calçados, está a uma hora de Porto Alegre. Não tem nem hotel. Por isso, hospedei-me em Novo Hamburgo, ao lado. Não tem hotel, mas tem cinco bibliotecas no município. É uma cidade nova. Tem treze anos de vida e há treze anos, desde que surgiu, Morro Reuter realiza sua Feira do Livro. Não estranha que tenha 98,4% de pessoas alfabetizadas. Pergunto, então, por aqueles pouquíssimos analfabetos, transformados aqui em peça rara. Explicam-me que são alguns doentes mentais, pessoas velhas demais ou de paradeiro ignorado.

Fui lá e constatei.

E por aí afora, desde então, vivo dizendo que ainda há esperança. Se uma cidade elegeu o livro (a cultura) como seu projeto principal, nem tudo está perdido. Dentro dos tiroteios e incertezas, surge um caminho.

Em outro capítulo, Affonso Romano salienta que “ler é sair do espaço exterior para o tempo interior”.

E a chave de ouro começa a surgir antes do término do livro, com a belíssima frase: “Numa sociedade sofisticada tecnologicamente, a leitura não é um luxo beletrista, mas uma tecnologia indispensável à sobrevivência pessoal e social”. E termina com a carta da página 226, em que comenta um estarrecedor episódio.

RESENHA
O JORNAL E A SALA DE AULA,
POR DENTRO E POR FORA

Cristiane Maria Megid¹

Recebido em: 15 set. 2015

Aceito em: 20 out. 2015

LOZZA, Carmen. **Escritos sobre jornal e educação**: olhares de longe e de perto. São Paulo: Global, 2009 (Coleção Leitura e Formação). 127 p.

Perto do jornal e da educação, longe dos idealismos, a não ser enquanto norteadores. É nesse lugar que podemos encontrar os escritos de Carmen Lozza. Um livro novinho em folha que registra suas observações e reflexões colecionadas em anos de trabalhos na consonância entre dois mundos que muitas vezes teimam em não serem miscíveis, partes de um mesmo universo, o da formação cidadã.

Emir Sader apresenta a obra com perguntas instigantes a quem a tem nas mãos pela perspectiva pedagógica: “Quem lê, o que é? Leitor? Cliente? Vítima? Consumidor?” (p. 11).

Estão nelas perspectivas abordadas por Lozza. Começando pelo “O que vem antes: ponto a ponto” (cap. 1), a autora apresenta itens que vão entrelaçando os caminhos do jornal e da escola através de considerações sobre o contexto escolar, o exercício do magistério, ideais de educação, algumas prescrições educacionais. O que vem antes: o conhecimento do jornal pelo educador. “Para o educador crítico, conhecer um dado objeto significa utilizar-se das relações que tem acerca dele” (p. 23), mas não apenas com informações: “conhecê-los deve exigir a percepção de sua aparência e a sua superação, para conhecer o que essa aparência esconde” (idem). Uma superação que abarca a razão, capacidade de reflexão, interferindo a história do sujeito na análise que faz do objeto.

1 Doutora em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas (SP). *E-mail*: cristianemegid@yahoo.com.br.

Mas conhecer a mídia não é tarefa simples. A escola, inúmeras vezes, coloca-se no lugar de quem deve desvendar mistérios ideológicos escondidos e tramados pela mídia impressa. O papel de não se render ao clientelismo de uma mídia vista como perversa.

Em outras vezes, o papel escolar resume-se a corroborar a ideia de que, uma vez assumida a posição de formador de cidadãos, e tendo o jornal como meio também participante dessa formação..., escola e jornal devem ser aliados inseparáveis para que o aluno seja formado enquanto cidadão crítico. Como se essa formação fosse lógica, direta.

Nem esta nem aquela. Carmen Lozza vai traçando um caminho em que a mídia não se encontra nem como vilã nem como mocinha: “nem mau nem bom: o jornal é uma interpretação da realidade a ser interpretada pelo leitor” (p. 37).

Nesse sentido, “O jornal e sua presença na escola” (cap. 2) não podem resumir-se a considerações por recortes centradas em objetivos conteudísticos das diversas disciplinas. É preciso tempo, mas... será que professores e disciplinas têm tempo a dispor de seus extensos currículos para promover aos alunos leituras aleatórias de jornais, para escolher de qual autor se gosta mais?

E “a quem cabe debater com os alunos o papel da imprensa, hoje [...], (uma vez que) somos o que somos por influência dos meios de comunicação” (p. 39)? Além de tempo, esse debate carece de um profissional comprometido, consciente, inserido no contexto em que vivemos, em que o jornal é produto mercadológico e, como tal, deve servir a pluralismos. E não deve ser lido um único título como detentor da verdade. Se “o que existem são versões” (p. 25, citando o jornalista *Ciro Marcondes Filho*), o que há também são jornais, cada um com sua versão. E, para a escola, por que não jornais e diversas versões a serem lidas, debatidas, comentadas, criticadas?

Lozza nos leva a pensar, então, que é preciso uma “Leitura crítica: uma construção” (cap. 3). Vem nesse capítulo uma série de sinalizações sobre o que fazer com o jornal na sala de aula, buscando compreender as relações do texto jornalístico, abarcar as leituras possíveis em diversas relações a serem estabelecidas.

Aí, a reflexão é também nossa, leitores desses escritos, através de exposição pela autora de textos e propostas de trabalho. Afinal, o

que vem antes é, entre tantos pontos, a relação da história do sujeito na construção de sua leitura crítica. “Concordamos, ou não”, pergunta-nos Lozza, na página 47. É possível responder diante do texto jornalístico, detentor da verdade?

No capítulo 4, volta-se à questão que poderia ser inicial: os benefícios da leitura de jornal em sala de aula. Óbvios para alguns, rejeitados por outros. Sobre eles, Lozza destaca: a formação do leitor que compreende o jornal de maneira ampla, longe dos mitos de supervalorização ou “rejeição ideológica”; o aprendizado de uma língua em uma modalidade que busca a objetividade, ainda que não se ausente da subjetividade; o acesso às questões que se colocam na “agenda social”, a serem conhecidas e refletidas pelo cidadão em formação e que muitas vezes não estão nos livros didáticos; a possibilidade de interação em sala a partir de questões que instiguem os alunos a se colocarem, respeitando pensamentos divergentes e desenvolvendo a tolerância; o estímulo à cidadania através de seus conteúdos e de programas educacionais desenvolvidos por agências de notícias; possibilidade de trabalhos entre disciplinas e abertura a novas leituras; leituras sobre cultura e arte; e... “Por que não o direito ao riso?” (p. 76).

Mas, entre tantos benefícios, “E as dificuldades, os limites?” (cap. 5). Aqui Lozza trata de questões inquietantes aos educadores que não veem na linguagem midiática a transparência do papel de transmissora da verdade. Há no relato jornalístico uma posição político-ideológica que cuida de interesses de uma classe hegemônica da sociedade, direcionando os relatos de seus textos. Há também uma estrutura fragmentada diante de uma quantidade grande de assuntos a serem noticiados que nem sempre se entrelaçam. Daí decorre uma visão imediatista da linguagem, simplismo no tratamento de assuntos que precisariam de melhor compreensão, e tantas outras questões que limitam o acesso a uma compreensão mais aprofundada e crítica do mundo pelo leitor. Isso tudo agravado pelo fato de que poucos fazem a leitura frequente de mais de um título jornalístico. Diante de tantos limites, vale a pena trazer esse veículo para a escola?

Certamente, sim. E, para lidar com as limitações em prol dos benefícios, Lozza termina seus escritos apresentando, como cabe a um professor que se preze, “Algumas atividades” (cap. 6). Elas partem da

experiência da autora com professores e alunos em suas interações com o meio jornalístico. Há diversas propostas, partindo sempre de questões a serem debatidas a respeito das características jornalísticas.

E, se com perguntas delineiam-se as atividades propostas pela autora, também com perguntas delineou-se esta resenha. Perguntas que, sugerimos, sejam uma espécie de roteiro ou estímulo para a leitura de um livro que não se restringe a impressões educacionais e jornalísticas. Ao contrário, garante que o leitor desses escritos, qualquer que seja sua natureza, atente para o papel irremediável do jornalismo na formação cidadã, mas não o pense de maneira ingênua ou reducionista.