

ESTÁGIO EM PESQUISA: UMA EPISTEMOLOGIA EM CONSTRUÇÃO PARA A PEDAGOGIA E OUTRAS LICENCIATURAS

Claudionor Renato da Silva¹

Resumo

O objetivo deste artigo é avançar o conhecimento deste importante espaço-formativo, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, o espaço formativo do Estágio. Com metodologia bibliográfica, o estudo aqui desenvolvido objetiva ainda, ao contrapor-se ao Estágio *com* Pesquisa preencher lacunas fundamentais e necessárias por uma epistemologia à área que supere apenas “concepções” e relatos “bem sucedidos” de práticas desenvolvidas em Estágio, em que se invisualizam insucessos, falhas e “faltas” na gestão do processo do *praticum* e também de produção do conhecimento da área do Estágio. Outra conclusão fundamental: a partir da abertura de possibilidades de “tipos” ou “formas” de metodologias e de perspectivas de análises epistêmicas sobre o Estágio, no modelo proposto do Estágio *em* Pesquisa é possível uma construção de conhecimentos mais elaborados que indiquem e promovam, não somente resultados de aplicação de teorias e teorizações existentes, mas permitam trazer e “formalizar” possíveis indicadores de inovação educacional, de teorias e de teorizações ainda não existentes no campo da educação.

Palavras-chave: estágio em pesquisa; epistemologia; licenciaturas.

Abstract

RESEARCH INTERNSHIP: AN EPISTEMOLOGY FOR DEGRRES, TRAINEES

The purpose of this article is to advance the knowledge of this important space-training, in the courses of Pedagogy and other degrees, the formative space of the Stage. With the bibliographical methodology, the study developed here objectifies, in contrast to the Research Internship, to fill fundamental and necessary gaps by an epistemology to the area that surpasses only "conceptions" and "successful" reports of practices developed in Internship, in which they visualize failures, failures and "faults" in the management of the *praticum* process and also of knowledge production in the Internship area. Another fundamental conclusion: from the opening of possibilities of "types" or "forms" of methodologies and perspectives of epistemic analyzes on the Stage, in the proposed model of the Research Internship it is possible to construct more elaborate knowledge that indicates and promote, not only results of application of existing theories and theories, but allow to bring and "formalize" possible indicators of educational innovation, theories and theories not yet existent in the field of education.

Keywords: Research Internship. Epistemology. Licensors.

¹ Doutor em Educação Escolar, Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), UFG/REJ Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí, Jataí, GO, claudionorsil@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Propor uma epistemologia ao Estágio e, particularmente, sob o “veio” da pesquisa é um esforço intelectual que se faz imprescindível às licenciaturas no tocante à formação de professores, no espaço tempo formativo que se dá no Estágio, dos cursos desta modalidade de ensino superior, que “licenciam” alguém para ser professor, ministrar aulas.

Para além de imprescindível, não só por se tratar da formação em Estágio, nas licenciaturas, uma epistemologia se tem evidenciado, como vez, nas recentes discussões sobre a didática no ensino superior e o estágio formativo. Sobretudo, atualmente, se tem a busca por inovações educacionais que superem o tradicional modelo, sobretudo, nas licenciaturas, de “relatar” experiências de estágio, ao invés da construção crítica sobre estes relatos. “Ajustar” à criticidade o aspecto da pesquisa é outra superação “perseguida” sob a “chamada” internacional por inovações no campo educacional e que está em curso nos estudos sobre o ensino superior nas universidades (TEJADA, 2012; COUTO, 2015).

Considera-se “epistemologia”, neste breve artigo de revisão, uma linguagem textual-discursiva, de caráter filosófico, “pensada” para fins de organização de um campo: uma organização teórica, uma organização metodológica, uma organização conteudística, enfim, uma organização do “estado da arte” que indique o real “local” dos estudos, as lacunas existentes, a partir do que há sobre o tema e, os possíveis caminhos futuros ou encaminhamentos do campo em estudo que se podem vislumbrar, a partir das lacunas verificadas.

No campo do Estágio, é Zabalza (2014) quem nos “provoca”, enquanto docentes e pesquisadores da área do Estágio, na educação, na formação de professores, em construir “frentes” epistemológicas, pois, não bastam os *in situ* pelos *in situ*, mas os fundamentos para as observações e regência, bem como o “tratamento” científico dos *in situ*, sobretudo, se pelo “veio” da pesquisa, se trazer inovações ao campo, seja em teorizações ou aplicação de metodologias ou, ainda, produção de materiais didáticos, também na perspectiva da inovação.

Assim que, uma epistemologia para o Estágio, quer se referir, à análise das condições em que este se configura, primeiramente, enquanto área do conhecimento: o estado da arte, as possibilidades de linguagens ou abordagens quanto à sua natureza ou sua forma, dado que é uma “área do conhecimento”.

A pergunta para uma epistemologia do estágio: como se organizam seus fundamentos teóricos e que possibilidades de espaços de observações e constatações se abrem ou se

oportunizam nesta organização, portanto, não só para uma única forma de “olhar”, mas para várias inovadoras “leituras” que a possam traduzir, tendo como foco os estagiários(as) em formação nas licenciaturas?

Trata-se de uma pergunta complexa, difícil e não tão simples de se responder, mas, que o presente artigo de revisão, “ensaia” um início de reflexões teóricas na contraposição ao Estágio *com* Pesquisa, desenvolvido nos estudos de Ghedin; Oliveira; Almeida (2015). Nesta contraposição não se exclui de todo, o que se organiza ao conteúdo da abordagem do Estágio *com* Pesquisa, como se irá verificar, ao longo deste estudo, mas as diferenciações serão evidenciadas e defendidas.

Então, objetiva-se neste artigo de revisão apresentar uma abordagem para os estudos da área do Estágio, a abordagem do Estágio *em* Pesquisa, que se contrapõe ao Estágio *com* Pesquisa (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA, 2015).

A problemática pode se dar na seguinte indagação: qual a diferenciação de um Estágio *em* Pesquisa para um Estágio *com* Pesquisa, enquanto epistemologia à atividades estagiais em cursos de licenciatura?

A metodologia é bibliográfica segundo Sampieri; Collado e Lúcio (2006) em que, num de seus fundamentos, atesta que, tal metodologia, a partir de seu levantamento documental, em fontes diversas, pode não só elencar e organizar categorias analíticas, em seu processo de análise, como pode também, apontar novos caminhos, novos direcionamentos ou novas pesquisas o que inclui, a organização, em seu interior, a formatação de um outro novo *corpus* teórico ou interpretativo.

Desta forma, se estrutura para a seção seguinte, a indicação breve, sobre as bases do Estágio *com* Pesquisa que serão contestadas em dois tópicos, para, em seguida, apresentar o que proponho como abordagem epistemológica à formação de professores, em licenciaturas, o Estágio *em* Pesquisa.

Irei concluir, ao final, que o Estágio *em* Pesquisa é uma abordagem possível de aplicação para as atividades dos estagiários(as), dos docentes orientadores(as) de Estágio, que atuam na universidade e dos docentes supervisores, das escolas estagiais.

Concordo com Tardif; Gauthier (2014) ao afirmarem, em relação à formação de professores que, para o momento, século XXI, os desafios formativos são o de,

- 2) enriquecer seus conteúdos pela **incorporação dos resultados da pesquisa**, em particular, na psicologia, **pedagogia e didática**;
- 3) reservar um maior espaço para a **formação prática** e estreitar seus vínculos com os outros componentes dos programas;

[..]

5) valorizar uma visão reflexiva do ensino que venha a culminar em **práticas inovadoras a serviço da aprendizagem dos alunos** (TARDIF; GAUTTHIER, 2014, 433, grifos meus).

São perfeitamente cabíveis estas considerações ao colocar a pesquisa, a formação prática e a temática da inovação educacional como parâmetros formativos nas licenciaturas.

Vale a consideração de que Estágio *em* Pesquisa e Estágio *com* Pesquisa não é apenas uma diferenciação “semântica”, o é também “sintaxe”, mas fundamentalmente, epistemológica. Tentarei justificar esta máxima ao longo deste texto.

A seguir as seções centrais do estudo.

2 AS BASES DO ESTÁGIO COM PESQUISA

As duas (há outras) principais bases do Estágio *com* pesquisa em Ghedin; Oliveira; Almeida (2015) são: 1) que seu referencial é único, a do professor reflexivo e, este viés, é todo construído, numa perspectiva de produção nacional, que não é o de sua origem, em Donald Shön (Shön, 1992), que, fortemente influenciado por John Dewey, elabora uma epistemologia para a prática pedagógica, fundamentadas no conhecimento e reflexão para a ação e sobre a ação. 2) A segunda base, mais difícil de ser evidenciada e esclarecida, se divide em duas sub-bases. É que a área do Estágio fica “invisibilizada” e, talvez, “anulada” pela presença da Didática e da Pesquisa em Educação. Ambas estas áreas aparecem à parte do Estágio (“*com*”), enquanto campo independente.

Esta articulação à Didática, presente nas discussões da área, impedem a visualização do campo do Estágio, na medida em que os autores sustentam que

“[...] o desenvolvimento da disciplina de **Didática vincula-se com o Estágio** profissional na medida em **se arranja o ensino** como a atividade específica do professor e temas dos estudos aos estudantes do curso de formação de professores (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.49).

As discussões sobre sociedade, política, educação, etc., da forma que está colocada não é “assunto” ou *corpus* para a área do Estágio, mas, sim, da Didática. É como se o estudante, na área do Estágio, não tivesse “neste” espaço teórico de conhecimento elementos críticos e, desta forma, deve buscar na Didática estes elementos.

A “anulação” do Estágio como área independente e o “forçamento” de sua “inocuidade” a favor de uma Didática “estagnada” e, ainda presa aos anos 1980, como afirmou se está ainda mais clareada na afirmativa de que,

Para compreender o fenômeno da prática docente em suas múltiplas determinações, **precisamos** realizar investigação teoria sobre a teoria didática, formação de professores e ensino de didática e o modo de conduzir o Estágio profissional (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.50).

Pelo lado da Pesquisa Educacional, o que se percebe é que a mesma, sob a designação “*com*” implica, na dupla invisibilidade do campo do Estágio. A presença da Pesquisa Educacional, ao lado da inseparabilidade da Didática, não permite o *status* de área, do Estágio.

A Pesquisa Educacional no modelo do Estágio *com* Pesquisa não admite qualquer “tipo” de pesquisa: esta pesquisa deve estar apoiada no paradigma brasileiro do professor reflexivo.

A definição dada pelos autores para Estágio *com* Pesquisa apresenta a segunda base considerada, a pesquisa. Segundo os autores,

[...] esta pesquisa propõe e defende a seguinte tese/hipótese: “A articulação do **estágio com pesquisa** constitui instrumento epistemológico-teórico-metodológico fundante de um modelo alternativo/inovador da formação inicial como condição de desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e da identidade docente, tendo em vista a formação de um **professor-pesquisador crítico-reflexivo**” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 18).

Como se vê, somente nestas duas bases, já é possível pensar outro modelo epistemológico e metodológico, porque, além das razões apresentadas, a principal, é que a área do Estágio nunca se torna independente, estará sempre como um “apêndice” da Diática e quase sempre afastada de uma perspectiva de pesquisa múltipla. Se propõe aqui outra abordagem a do Estágio *em* Pesquisa.

3 O ESTÁGIO *EM* PESQUISA

A primeira fundamentação da contraproposta do Estágio *em* Pesquisa é a metodologia para a *práxis* (Vásquez, 1968) não poder estar fechada em um único referencial ou abordagem, ou seja, se estamos no campo da pesquisa científica, as abordagens ou perspectivas devem ser abertas, infinitas, respeitando o campo da educação e, principalmente

a consideração da Pedagogia, como ciência da práxis, ciência da prática social e, ciência da educação, segundo Franco (2003).

3.1 AS DIVERSAS (POSSÍVEIS) METODOLOGIAS DE PESQUISA PARA A PRÁTICA DO ESTÁGIO SOB ORIENTAÇÃO: A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO – 1.ª BASE ARGUMENTATIVA DO ESTÁGIO EM PESQUISA

O que quero focar aqui é por uma maior visibilidade do Estágio não como dependente total da Didática e das Didáticas Específicas, embora à elas recorra em seu *corpus* tanto de teoria, como de práticas pedagógicas.

Questiono se o Estágio já se consolidou como área do conhecimento. Lima (2012) afirma que a área possui um conjunto de concepções já amplamente divulgadas e, a meu ver, muito gerais, amplas demais, com enfoques na explanação de práticas ou relatos (bem sucedidos). São ao todo, seis concepções gerais sobre o estágio, apresentados por Lima (2012) e extraído das produções no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) são:

- o estágio como prática pedagógica inserida na prática social;
- o estágio como teoria que ressignifica a prática;
- o estágio como objeto de investigação e reflexão e de construção e articulação de saberes de conhecimentos;
- o estágio com espaço/tempo de aprendizagem;
- o estágio como oportunidade de experiências pedagógicas;
- o estágio como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria.

Mas, concepções de Estágio e relatos de práticas, não são, e de forma alguma, construtos de uma epistemologia como aponta Zabalza (2014).

Vale ainda a nota que as concepções apresentadas por Lima (2012) são carregadas de “o Estágio deve ser” ou o “estagiário deve”. E, ainda, o “Estágio deverá se orientar por...”. A presença desta subjetividade de um “outro” que se dirige a um “outro” grupo maior e que portanto se distancia de uma perspectiva de pesquisa e de construção do conhecimento construída a partir da realidade escolar, no mínimo, soa uma concepção muito vaga como aquelas que são construídas em gabinetes, quando os dados são coletados por “bolsistas” ou

“orientandos(as)” que trazem os relatos, nos seu mais límpidos detalhes para apreciação do pesquisador(a). De fato, o Estágio *em* Pesquisa substitui o “serviço terceirizado” em que orientandos e orientadores constroem juntos o que vivenciam juntos, obviamente, uma experiência *in situ* como afirma Zabalza (2014).

E, com este autor, concordamos, que, ao olhar as produções nacionais, Estágios nas licenciaturas, estão sempre girando em torno de “relatos” e, sempre, relatos bem sucedidos. As concepções construídas até são boas? Sim. São suficientes? Não. São incompletas, portanto? Sim, Absolutamente. Socialização de conhecimentos não contribui para a consolidação epistemológica.

O que fazer, para ampliação ou superação das apenas “concepções” sobre o Estágio? O que proponho, então, é que o Estágio *em* Pesquisa contribua para o avanço e possível estabelecimento inicial de uma epistemologia “da” ou “para” a área, tal como aponta Zabalza (2014). Uma produção nacional que dialogue com a produção em língua estrangeira sobre o *in situ* e o *practicum*. Que se preencham as lacunas em aberto do simples “relato bem sucedido” para uma epistemologia séria que nasça da realidade da escola.

Que metodologias? É preciso articular esta pergunta às pesquisas qualitativas em educação no Brasil e a busca por um maior rigor na produção de conhecimento. Mas, por hora, pode-se colocar que as seguintes metodologias a Pesquisa-ação, a Pesquisa participante, os Estudo de caso, a Pesquisa documental, a Pesquisa bibliográfica e, principalmente, a Etnografia escolar – tendência dos estudos na área de Estágio – são metodologias muito bem vindas ao trabalho do Estágio *em* Pesquisa, formas de coleta e análise de dados que com também afirma a abordagem do Estágio *com* Pesquisa, deve superar o Estágio observacional e de regência, meramente narrativo, descritivo, e, portanto, abarcar a criticidade, o diálogo fundamental com a teoria pedagógica.

A orientação como base da produção do Estágio *em* Pesquisa é outra consideração importante a ser feita.

Os professores orientadores de estágio devem cuidar para que não haja uma banalização e equívocos sobre as possibilidades de realização de pesquisa no estágio, transformando essa alternativa em mais um modismo educacional. Uma pesquisa de natureza científica requer esforço metodológico para compreender e explicar os fatos para além das opiniões comuns. Sendo assim, quando desenvolvida no ensino, torna-o mais dinâmico, vivo, condizente com a realidade. Porém, ainda é comum alguns professores orientadores de estágio apresentarem argumentos para justificar a não-realização da pesquisa: falta de tempo, escassez de recursos, falta da cultura de pesquisa na escola-campo, dificuldade para reunir os professores, dentre outros. Sem negar a influência desses fatores, não se pode aceita-los como justificativa, dada a importância da pesquisa para o ensino (MIRANDA, 2008, p.35).

As considerações da Pedagogia como Ciência da Educação, como ponto de partida, ponto de processo e ponto de chegada.

Franco (2003) nos deixa claro que, desde seus primórdios, a Pedagogia se caracterizou como ciência através de seus “manuais”; pelo menos três designações concorreram simultaneamente: “ciência da educação”, “ciência e arte” e “ciência da arte educativa”. Contudo, historicamente, esses sentidos foram se adequando a novas formas. Formas estas que até hoje são polêmicas e contraditórias, especialmente, ao se abordar a formação de professores pela pesquisa.

Ao longo do tempo, a Pedagogia foi se tornando “prática receitual de ensino” e perdeu seu caráter epistemológico articulado a um projeto de sociedade e

A crescente dissociação entre a atividade educativa e o exercício pedagógico foi produzindo a não-valorização científica da pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se concentrando em se apenas um instrumento de organização da instrução educativa. Outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, foram assumindo o papel que lhe deveria ser destinado, qual seja, o de mediadora interpretativa da práxis (FRANCO, 2003, p. 72).

O que configura a ciência da prática educativa, a Pedagogia?

- A sua singularidade e, portanto, diferenciação, da ciência clássica, tecnológica e “bachareladesca”, uma diferenciação pela criticidade avaliadora das produções das ciências auxiliares à educação que querem “ditar” os “deveres” a cumprir, por sistemas de ensino, professores, pais, etc.
- A sua postura de trabalho e investigação na produção de teorias e teorizações sobre a educação, de forma ampla, articulada à dialética sociedade-escola e, de forma estrita, teorias e teorizações sobre Didática; neste duplo movimento, a organização de seu *corpus* metodologias de pesquisa no interior da escola, na valorização da interculturalidade e dos processos de coleta de análise de dados em formatos etnográficos.

Estes dois pontos me parecem fundamentais para a consolidação do Estágio *em* Pesquisa e que estão no Estágio *com* Pesquisa e, portanto, há uma concordância nesse ponto.

Franco (2003) prossegue, afirmando:

Assim, caberá à pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Seu campo de conhecimento será formado pela interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e

os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis (FRANCO, 2003, p.86).

Esta base, valide às licenciaturas, particularmente à Pedagogia, é fundamental para o Estágio *em* Pesquisa e o é para o Estágio *com* Pesquisa, com a única diferença para a abertura de diversas metodologias de coleta e análise de dados, que será maior aprofundado na seção seguinte, pois, se estamos a considerar a ciência da *práxis*, a ciência educativa, ela não pode ser “monopolizada” por um único referencial e uma única metodologia, para ter validade.

O que há e o que temos são tendências, e estas tendências estão na metodologia etnográfica: toda e qualquer teoria e teorização fora da escola, que não se refira e se aproxime (identifique) com pessoas reais, seus atores sociais - os professores, os coordenadores pedagógicos, os gestores, os estudantes, da infância à juventude, os pais e responsáveis – é uma produção sem falha em seu planejamento, em sua execução.

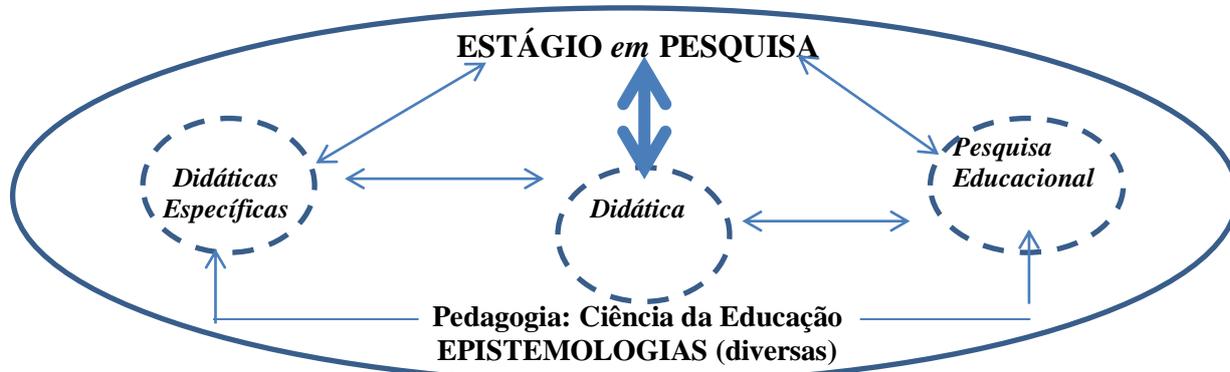
O Estágio ainda não alcançou sua maturidade epistemológica, justamente por seu apoio somente e tão somente na Didática, sem criar suas próprias bases, restringindo-se a relatos bem sucedidos e concepções, sempre de “fora” para “dentro”, uma espécie de construção de manual (o professor “deve”, o aluno “deverá”, enfim) que não se estrutura enquanto teoria e teorização solidificada e dialogada com as bases científicas da *práxis*.

A oportunidade que se abre com o Estágio *em* Pesquisa, em sua múltipla construção de caminhos epistemológicos e metodológicos darão ao campo do Estágio sua configuração plena de área do conhecimento, independente, mas com correlações, que são indispensáveis, a este espaço tempo formativo nas licenciaturas.

3.2 A SEGUNDA BASE ARGUMENTATIVA: A DIDÁTICA/DIDÁTICAS ESPECÍFICAS E A PESQUISA EDUCACIONAL

A Figura 1 apresenta de forma sintetizada o esquema geral do Estágio *em* Pesquisa, pelo menos em suas considerações mais simples, aplicável à Pedagogia e seus estagiários(as) que adentram à escola pública dos sistemas de ensino municipais de todo o Brasil.

FIGURA 1 – Esquema geral da proposta do Estágio *em* Pesquisa para cursos de Pedagogia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na construção teórica que se faz aqui, o Estágio *em* Pesquisa não está desconectado das áreas da Didática/Didáticas Específicas e da Pesquisa Educacional, mas o fundamental é que (e nisto se diferencia do Estágio *com* Pesquisa): a Pedagogia é considerada ciência da prática, ciência da práxis, ciência da educação e, desta forma, não comporta uma única possibilidade de epistemologia que o apresente/represente. Desta forma, pode ser a abordagem do professor reflexivo (mas não o único e este é o viés do Estágio *com* Pesquisa), pode ser sob uma perspectiva, por exemplo, da pedagogia histórico-crítica, pode ser uma abordagem teórica como o pós-colonialismo, a pós-modernidade, etc.

A variável principal discutida e defendida aqui, é que o campo do Estágio não pode mais se “invisualizar” pela Didática/Didáticas Específicas, tão pouco pela Pesquisa Educacional, como se elas “corressem”, separadamente, ou do Estágio só fizessem parte, como “anexos”, o que não é verdade, estes “entes” são o próprio Estágio, ou seja, são “ele mesmo”

Então, se pode supor, que basta colocar ao lado da Didática/Didáticas Específicas o Estágio e tudo está resolvido em termos de literatura da área do Estágio, para se superar as “concepções” elencadas por Lima (2012)? Longe disso.

Outra pergunta a surgir: então a Didática e as Didáticas Específicas não fazem mais parte dos estudos e necessidades, bem como das demandas da *práxis*, na área do Estágio? Também não.

O que defendo aqui, para o avanço dos estudos na área do Estágio, nas licenciaturas, e, talvez, particularmente aos cursos de Pedagogia é que, à medida que se “amarra” o Estágio à Didática/Didáticas Específicas, tal como está a produção do conhecimento, no Brasil, se estabelece, neste discurso apresentativo do Estágio, uma tentativa de não independência da

área do Estágio, como campo do conhecimento independente e perceptível campo de articulação de outras áreas e, fundamental à formação de professores, tanto inicial, nas licenciaturas, quanto no formato do estágio probatório de professores na educação básica e ensino superior, somado ao fator importante de que o estágio docência para mestrando e doutorandos, potências docentes na graduação, convergem para ampliação deste importante espaço formativo do estágio, que não se fecha, não se resume apenas à graduação em licenciatura.

Em segundo lugar, o Estágio *com* Pesquisa desloca a Didática e as Didáticas Específicas como áreas não inerentes do Estágio, mas, áreas instrumentalizadoras que atuam em “paralelo” ao Estágio; que, se não atuarem neste “paralelo” – ao invés de intrinsecamente e em relação – não possibilitam o *status* do Estágio como espaço formativo e, neste caso, não se considera o Estágio como campo do conhecimento, restringindo-se a concepções (Lima, 2012) e a produções “presas” às pesquisas e conhecimentos do *stricto* da Didática/Didáticas Específicas. O Estágio *em* Pesquisa propõe outro movimento.

Os autores que sustentam este “paralelismo”, o da Didática e das Didáticas Específicas *versus* Estágio – *versus*, aqui, como oposição -, em que, sem aquelas, esta, o Estágio, não existe, permitem discursos de “verdade” que não podem ser transpostos e, desta forma, o Estágio se torna quase um subtema, ou tema inferior, talvez, um anexo, mas definitivamente, uma área ou tema que não pode ser discutido nem pensado fora da Didática, o que considero um posicionamento equivocado e que não permite o avanço do conhecimento de uma área, no caso, do Estágio.

É neste sentido que o Estágio *com* Pesquisa firma suas bases epistemológicas na “inseparação” do Estágio com a Didática e as Didáticas Específicas, como apresentado por Ghedin; Oliveira e Almeida (2015).

O Estágio *em* Pesquisa vê a Didática e as Didáticas Específicas como seu *corpus*, inerente a ele. A Didática não é um ente à parte, mas constitui o próprio fazer estagial desde os projetos intervencionistas de observação e regência até a construção do Relatório Final de Estágio, como documento técnico-científico, segundo as normas da ABNT.

Por isso, o “*em*” faz muito sentido, pois não é uma “retórica” discursiva, mas um fundamento para se pensar o Estágio na busca de inovações educacionais, sobretudo, aquelas voltadas a formação do professor(a), nas licenciaturas, em que Didática/Didáticas Específicas e Pesquisa Educacional são seus constituintes, mas o “carro-chefe” é o campo do Estágio

enquanto área do conhecimento e produção da mesma por meio da Pesquisa e na consideração da Pedagogia como ciência da educação.

A Didática e as Didáticas específicas, portanto, como inerentes ao Estágio, como seu próprio *corpus*, no Estágio *em* Pesquisa, assume duas formas ou propostas para o “*em* Pesquisa”: 1) fornece as diretrizes intervencionistas em sala de aula; 2) é “arcabouço” de pesquisa aplicada para o campo do Estágio em que, por meio da *práxis*, pode, sem dúvida, trazer ganhos não apenas à Didática e às Didáticas Específicas, mas, sobretudo ao próprio Estágio, no retorno das pesquisas de aplicação, pelas quais a Educação se afastou há muito tempo, gerando grandes perdas à área, na medida em que se rendeu, segundo Gauthier e Tardif (2014) à uma falsa ideia de que “qualitativo” devia se afastar do teórico e ser totalmente prático, algo que ainda é muito evidente quando Projetos Pedagógicos de Cursos ampliar os créditos do que chamam e fazem, erroneamente, de “práticas”, eliminando créditos que deveriam ter alta carga teórica, antes do mergulho nas chamadas práticas que, por exemplo, dizem ser, leitura crítica de livros didáticos. E, outro erro, recorrente é a confusão de Práticas de Ensino com Estágio, o que a legislação sobre os cursos de licenciaturas, já deixou mais do que esclarecido, que se tratam de concepções e cargas horárias diferentes e diferenciadas.

Ao se tornarem *corpus* inerente e não área “paralela” o Estágio *em* Pesquisa, ao mesmo tempo em que pode se tornar um espaço aplicativo de teorias, de metodologias, enfim, ela cria no interior dela mesma uma produção de conhecimento eminentemente sua, ampliando, portanto, sua conjunto de práticas pedagógicas que formam o professor(a) e estabelece/consolida a relação ensino-aprendizagem, a *práxis*.

Para além da aplicabilidade, a Didática e as Didáticas Específicas no *corpus* do Estágio *em* Pesquisa pode ser também o espaço de descobertas de teorias e teorizações ainda não existentes. A Didática e as Didáticas Específicas estarão ali para identificar, classificar, organizar e tecer as primeiras ideias ou observações de uma teoria ou teorização a ser formulada e que ainda não foi desenvolvida na área da Educação.

Aposto muito nesta perspectiva de produção em relação ao ensino-aprendizagem. A metodologia GT (*Grounded Theory*) (Silva, 2017) é uma destas possibilidades, em que, a partir dos dados observacionais e de regência em prática de estágio podem ser geradas teorizações interpretativas sobre os fenômenos da sala aula e das realidades do dia a dia escolar, dos diversos atores sociais deste espaço.

No campo das ciências sociais, “lugar” em que podemos extrair algumas noções de “teoria” – diferente de teorização interpretativa, como no GT – para o campo educacional e para se pensar sua “existência”, ou melhor, a sua inserção, existem duas denominações desta categoria, uma, é chamada de teoria em larga escala (*large-scale theory*) e a outra teorias restritas (*middle-range theory*) (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008).

A teoria de larga escala é de cunho filosófico, fundamentalmente, e seu alcance é mais social, comparativo e de domínio amplo, geralmente, mundial. A segunda é bem adaptável ao Estágio *em* Pesquisa para formulação de teorias, pois se ocupa de

[...] um conjunto de postulados logicamente interligados, compreendendo um maior ou menor número de fatos observados, e formando uma rede de generalizações, da qual podem se derivar explicações para um certo número de fenômenos sociais [...] (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p.136).

Desta forma, para o Estágio *em* Pesquisa, interessa, em seu formato único, as situações particulares e singulares das práticas pedagógicas, o que Zabalza (2014) chama de práticas *in situ*. Outro aspecto: as *middle-range theory* estão focadas no espaço campo, no contato direto com as pessoas e os fenômenos sociais, a escola, em nossa caso, a escola. A validação destas pesquisas está na particularidade dos casos observados e como estes casos se tornam explicativos para teoria mais amplas, mais generalizável e, que, portanto, podem sair do *middle-range* para o *large-scale* em termos de produção do conhecimento e abrangência na grande área da educação, das ciências humanas e sociais.

Prosseguindo a discussão e apresentação da abordagem do Estágio *em* Pesquisa, esta, também é um pertencente-total e não um “ente” à parte ao Estágio ou se pensar que, o Estágio não é pesquisa ou não pode ser pesquisa, ou ainda, que o estagiário(a) não pode produzir conhecimento ou ter postura investigativa enquanto estagia na observação e regência de aulas, bem como, quando elabora seus diários de campo e se organiza para escrever o Relatório Técnico Científico Final.

Embora o Estágio *com* Pesquisa ateste sempre que a ideia fundante é a formação pela pesquisa, citando, por exemplo, Demo (2002), o que defendo, e concordo que esteja na base da perspectiva do Estágio *com* Pesquisa, porém, numa proposta que não cabe analisarmos aqui, que é a ideia de educação científica do professor (Ghedin; Oliveira e Almeida, 2015), há diferenciações muito específicas que o Estágio *em* Pesquisa procura corrigir.

Mas é fato que a Pesquisa Educacional não é um “ente” à Parte, no Estágio, ela passa a fazer parte total e inerente, a partir do momento em que a intervenção observacional e de

regência é problematizada, com uma pergunta inicial que nasce do ambiente escolar. Essa postura é de pesquisador(a). Está na gênese da própria definição de pesquisa científica.

Pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência. É o modelo de abordagem de um problema em estudo que caracteriza o aspecto científico de uma pesquisa (RUIZ, 1996, p. 48).

Se a intervenção observacional e de regência, e a própria elaboração do Relatório de Estágio não ser uma característica de pesquisa científica, estamos muito distantes da compreensão da função social do professor e da Pedagogia, como ciência da *práxis*. E desta forma, pensar a educação como ciência, e a Pedagogia nesta particularidade, envolve uma formação do que é a Pesquisa Qualitativa nas Ciências da Educação e sua atualidade, e sua importância na formação e na atuação do professor na perspectiva, principalmente, etnográfica ou da etnografia escolar.

Segundo Weller; Pfaff (2010):

De acordo com Krüger (2010), bem como Gatti e André (2010), as principais abordagens qualitativas utilizadas atualmente nas pesquisas educacionais podem ser diferenciadas em três tipos: etnografia, história oral e análise biográfica, análises interacionistas e análise de discurso. Pode-se afirmar que a tradição mais antiga na área da Educação está representada pela pesquisa etnográfica, a qual trata de mundos da vida alheios ou estranhos, respeitando a perspectiva destes. [...] Na Educação, a utilização da etnografia depende fortemente das tradições culturais de pesquisa dos respectivos países. Um campo encontrado em quase todas as pesquisas educacionais diz respeito à etnografia escolar, a qual remonta a descrições da vida e da organização escolar [...] (WELLER; PFAFF, 2010, p.15).

Justamente, a ênfase em práticas, como já se discutiu, em substituição ou para “lacunas” em teorias pedagógicas ou teorias educacionais, é que geram discursos como: “Pedagogia forma professor e não pesquisador”. Portanto, o desafio em relação à teoria que fundamenta uma dada perspectiva ou abordagem nas Ciências da Educação, continua presente, no caso brasileiro, como apontaram Gatti e André (2010): “[...]a falta de fundamentação teórica e de reflexão, assim, como a falta de rigor metodológico no tratamento e análise dos dados (WELLER; PFAFF, 2010, p.21)”.

Isto é válido na produção científica sobre o Estágio, ou seja, não há nas produções sobre a área, a consideração de que há possibilidades de uma formação estagial em pesquisa, na forma de pesquisa, por meio da pesquisa e com a inserção da pesquisa educacional.

Este debate do rigor científico tem a ver com a formação do professor em licenciaturas, pela pesquisa, primeiro, pela questão do novo formato de professor a ser formado, na atualidade, em que se exige, além de uma formação cultural, uma formação

teórica, uma formação que operacionalize a dialética informação-conhecimento, consubstanciadamente; em segundo lugar, porque o rigor científico, encontra, no âmbito do conceito e do histórico da pesquisa educacional qualitativa, no mundo e no Brasil, particularmente, para o Estágio, a mesma problemática, da ênfase sobre práticas, em detrimento à teoria e, portanto, uma má formação sobre, efetivamente, o que é *práxis*.

Estas discussões e reflexões têm muito a contribuir com o Estágio *em* Pesquisa. Este debate permite a validação do tema da formação de professores pela pesquisa, mesmo em se tratando de licenciaturas, acompanhando o raciocínio de muitos, que afirmam, que a Pedagogia forma professores e não pesquisadores.

E aí, vem a indagação, para se contrapor a opiniões desta natureza: porque estamos num campo de prática social, numa formação de ensino superior, diferente do Bacharelado, não haverá necessidade ou demanda por pesquisa científica? Absolutamente que sim, há necessidades de pesquisas também. O professor pode não só aplicar teorias e teorizações como pode, encontrar na prática, situações que permitam a elaboração de teorias novas, a partir da constituição da *práxis*, como já se afirmou neste texto.

Logo, formula-se uma máxima, a de que, pesquisar não é uma especificidade de cursos de bacharelado. E, em segundo lugar, o Estágio *em* Pesquisa ou a formação estagial pela pesquisa – diferente de formação pela pesquisa - assegura a continuidade das produções na área da Educação, a formação de professores e as práticas de ensino-aprendizagem, na vertente da *práxis* tal como nos esclarece Vásquez (1968).

A *práxis* tem que deixar de ser “retórica” ou palavra de moda na área do Estágio, para efetivamente se tornar concepção de prática que seguindo o currículo atual proposto na BNCC promova processos de ensino-aprendizagem, de qualidade, na educação básica, e promova a estagiários e professores das escolas uma formação efetiva, crítica e que produza conhecimento, *em* Pesquisa.

4 CONCLUINDO

Concluirei este ensaio na forma de tópicos gerais.

- Estágio *em* Pesquisa preencherá os espaços ainda vazios no campo epistemológico desta formação específica nas licenciaturas, particularmente, a Pedagogia, sob o conceito e o paradigma da inovação educacional, aquelas ações investigativas (a do Estágio

em Pesquisa) que vão gerar novos conhecimentos, novas teorias, novas frentes de pesquisas ou de extensão ou de projetos de ensino universitários.

- O Estágio *em Pesquisa* é um aspecto de inovação educacional que deve ser construído num viés duplo: da reorganização das estruturas mais amplas das universidades até à reorganização das práticas que ocorrem nas salas de aula da universidade e o *locus* estagial dos professores(as) em formação inicial nas licenciaturas nos *in situ* estagiais.

- Para a efetividade do Estágio *em Pesquisa*, o professor(a) orientador(a) de Estágio, na universidade, tem um papel formativo fundamental na constituição, no processo e no “fechamento” da proposta epistemológica, que ao mesmo tempo, é metodológico e se faz na ação de intervenção observacional e de regência, culminando no produto final, o Relatório técnico-científico do Estágio concluído. Da mesma forma, se exigirá conhecimentos e inovação do estagiário(a) ou equipe de estagiários, comprometidos com a produção do conhecimento na área.

- A divulgação do conhecimento produzido é outro fator importante: comunicações orais ou pôsteres em eventos da Educação; publicação em periódicos; participação em programas institucionais, etc.

O Estágio *em Pesquisa* está ainda em construção, inclusive com práticas de orientação científica e produções de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O produto inicial aqui “confeccionado” já permite a conclusão de que a epistemologia construída supera a questão da limitação imposta pelo Estágio *com Pesquisa*, bem como do que se espera de um Estágio em licenciaturas, em particular, em cursos de Pedagogia, uma vez que não se espera que o estagiário(a) seja ou se torne um pesquisador(a) na sua prática, mas tenha um viés de pesquisa nas ações pedagógicas estagiais, e no limite do que é o Estágio, na graduação e não se esperar mais do que isso.

Desta forma espera-se que a presente proposta encontre apoios efetivos e generalizáveis para a formação de professores nas licenciaturas e, em especial, na Pedagogia, em que se espera uma formação estagial efetiva, completa, e sob o rigor científico.

A definição de Estágio *em Pesquisa*, inicialmente, nesta construção do modelo, fica então organizada na seguinte sentença geral: O Estágio *em Pesquisa* é uma abordagem de Estágio para licenciaturas e para a Pedagogia, em particular, em que orientador, supervisor e estagiário(a) planejam as ações estagiais de observação e regência a partir de uma problemática da *práxis*. Essa problemática seguirá os passos da pesquisa qualitativa em

educação, com metodologias e abordagens teóricas das mais diversas, das quais, a orientação em pesquisa é seu construto central. O Estágio *em* Pesquisa encontra no Relatório Técnico-Científico (RTC) o *locus* de seu *status* de área do conhecimento, que se estrutura a partir, ora de aplicações de metodologias da área da licenciatura ora de práticas que poderão indicar novas teorias ou teorizações. No Estágio *em* Pesquisa, Didática/Didáticas Específicas e Pesquisa Qualitativa Educacional são “entes” internos e não externos à área do Estágio e, é no Estágio que se dá a produção do conhecimento.

Referências

COUTO, Ligia Paula. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR – Litoral. *In*: MARIN, Alda Junqueira.; PIMENTA, Selma Garrido. Didática: teoria e prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015, p.185-198.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. ; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In* POUPART, Jean. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 127-154.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernadete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p.29-38.

GAUTHIER, Clermont.; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GHEDIN, Evandro.; OLIVEIRA, Elisângela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**. Guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1996.

SILVA, Lázara Cristina,; MIRANDA, Maria Irene. (orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008, p.15-36.

SILVA, Claudionor Renato da. **Grounded Theory**: a abordagem construtivista para pesquisas em educação sexual no Brasil. Araraquara: Amazon, 2017. Disponível em: https://www.amazon.com.br/GROUNDED-THEORY-abordagem-construtivista-pesquisas-ebook/dp/B0752CWHTK_. Acesso em 05 abril 2019.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TEJADA, José. Inovação docente na universidade: alternativas na formação de professores. In: SUANNO, Marilza.; RAJADELL, Núria. (orgs.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, p. 59-78.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p.12-28.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE ENGENHARIA AGRÔNOMICA OU AGRONOMIA E ÀS NOVAS POSSIBILIDADES DE CURRÍCULO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

SILVA, Robson de Souza¹
ALBUQUERQUE, Orlando Dantona²
FILHA, Maria do Carmo Vieira³

Resumo: Esse trabalho é o resultado de uma pesquisa nas estruturas curriculares prescritas e nas diretrizes curriculares dos cursos de engenharia agrônômica ou agronomia, promovendo um comparativo entre as metodologias tradicionais e metodologias ativas, a fim de contextualizar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). É uma pesquisa bibliográfica e documental dividida em quatro momentos: o primeiro, é o enfoque ao histórico dos currículos prescritos; o segundo momento foi direcionado às estruturas curriculares prescritas com delineamento no curso de Engenharia Agrônômica ou Agronomia; o terceiro, coloca em exposição às ações afirmativas das novas metodologias de ensino e aprendizagem direcionada pela ABP; e por fim, o quarto momento, sugere como proposta a implementação da ABP nos cursos supracitados. Dessa forma, o resultado final aponta os modelos ABP híbrido ou parcial, como sugestão de implantação nos referidos cursos, respeitando o interesse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Currículo. Estruturas Curriculares Prescritas. Metodologias e Metodologias Ativas. Aprendizagem Baseada em Problemas.

Abstract: This work is the result of a research on the prescribed curricular structures and the curricular guidelines of the courses of agronomic engineering or agronomy, promoting a comparative between traditional methodologies and active methodologies, in order to contextualize Problem Based Learning (PBL). It is a bibliographical and documentary research divided into four moments: the first is the focus on the history of the prescribed curricula; the second moment was directed to the prescribed curricular structures with design in the course of Agronomic Engineering or Agronomy; the third, exposes the affirmative actions of the new teaching and learning methodologies directed by the BPA; and finally, the fourth moment, suggests as a proposal the implementation of the BPA in the above mentioned courses. Thus, the final result points to the hybrid or partial ABP models, as a suggestion of implementation in said courses, respecting the students' interest in the teaching and learning process.

Keywords: Curriculum. Prescribed Curricular Structures. Methodologies and Active Methodologies. Problem-Based Learning.

¹ Esp. em Educação Ambiental e Sanitária e Licenciado em Educação Física. E-mail: robson.souza@ifpa.edu.br

² Mestre e Licenciado em Matemática e Doutorando em Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. E-mail: orlando.albuquerque@ifpa.edu.br

³ Licenciada em Letras-Inglês e Mestra em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFPA *Campus* Conceição do Araguaia. E-mail: maria.filha@ifpa.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está fundamentada pela necessidade sócio acadêmica em acompanhar as readequações do currículo dos cursos superiores. Apresentamos uma proposta inovadora para a reformulação do currículo do curso de Engenharia Agrônoma ou Agronomia, por meio da análise de suas diretrizes curriculares, e pela investigação dos teóricos que apresentam a “Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL)”, como uma técnica organizacional institucional, com foco na autonomia do aluno. É importante ressaltar que no entorno do desenvolvimento da pesquisa, o enervo histórico do currículo deve ser levado em consideração, mediante a explicação teórica de como a estruturação curricular dos cursos acadêmicos surgiram. E para isso, as problemáticas expostas no texto das autoras LOPES e MACEDO (2011, p. 21) afirmam que, “*Mas como definir o que é útil? Útil pra quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?*”. A esses questionamentos, as autoras nos apresentam a ideia de organização do currículo, sendo que a investigação bibliográfica dessa pesquisa sugere atenção às realidades indagadas pelo autor.

Nessa perspectiva a reformulação do currículo é apresentada como algo evidentemente necessária ao cumprimento do status quo³ nas instituições de ensino, para a manutenção da sua função social na formação dos indivíduos.

A organização curricular apresentada e como a ABP visualiza os entraves do *currículo prescrito*, organizado por disciplinas, e objetiva a reconstrução coletiva de um novo *currículo ação* envolvendo problemas que busque soluções, com bases práticas e teóricas, favorecendo os indivíduos no contexto do ensino e aprendizagem, na utilização do meio intrínseco e extrínseco⁴ na abordagem dos temas a serem discutidos no decorrer dos cursos. Segundo *Sacristán (2000, p. 104)* o currículo prescrito apresenta-se, “*Em todo sistema educativo, [...] existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória.*” E, em outro momento *id.*, (2000, p. 105) ainda teoriza o currículo em ação afirmando que “*É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza na tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é ação pedagógica [...]*”

³ *Status Quo* ou *Statu quo* é uma expressão do latim que significa “**estado atual**”. Disponível em < <https://www.significados.com.br/status-quo/> >

⁴ **Individual**: hereditariedade, biologia, natureza e **intrínsecos**; **Ambiente**: experiência, aprendizado, encorajamento e fatores **extrínsecos**; e, **Tarefa**: fatores físicos e mecânicos. Buscar na figura 1.1 apresentada por GALLAHUE e OZMUN (2005, p. 04, grifo nosso)

Comparando o desenvolvimento do currículo ação pautado na técnica ABP, com os currículos prescritos organizados por disciplinas, será demonstrado a relevância desse estudo para o melhoramento das práticas pedagógicas de ensino, com o desagrupamento dos conhecimentos, sendo esses pulverizados ao logo dos anos. Desse modo, o objetivo do trabalho é analisar as diretrizes curriculares prescritas dos cursos de engenharia agrônômica ou agronomia e às novas possibilidades de currículo com base na Aprendizagem Baseada em Problemas. Portanto, será definido ao discutir as estruturas curriculares prescritas e dos cursos de engenharia agrônômica ou agronomia; contextualizar as metodologias e as metodologias ativas enfatizando a ABP; e, por fim, sugerir a ABP, como metodologia ativa para os cursos de engenharia agrônômica ou agronomia.

2. MÉTODO

O trabalho a ser elencado, foi determinado pela pesquisa de cunho bibliográfico. A pesquisa, segundo ANDER-EGG (1978 apud LAKATOS & MARCONI 1992 p. 43), é *“um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”*.

Por meio desse levantamento bibliográfico⁵ e documental⁶, foi utilizado livros, artigos e outras publicações, com o objetivo de encontrar o tema abordado e com os assuntos já debatidos com outro enfoque, a fim de confrontar em discussões os autores e metodologias, levando a um censo crítico reflexivo acerca do tema abordado. A resolução do problema ora citado, por meio desse estudo, acontecerá sugestivamente pelo envolvimento do debate sócio-integracionista entre referências bibliográficas e atuais metodologias de ensino utilizadas pelas instituições de nível superior.

O objetivo dessa pesquisa acontece, a priori, com ferramentas bibliográficas e documentais, por meio de métodos que não influenciam no encerramento do tema abordado, permitindo, à comunidade acadêmica e sociedade, visualizar a necessidade de buscar experiências científicas exitosas do ponto de vista da formação dos alunos dos cursos

⁵ “(ou de fontes secundárias) [...] trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada.” Aporte em LAKATOS & MARCONI (1992, p. 43-4)

⁶ “(ou de fontes primárias) [...] são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizam as observações. [...] Podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares [...]”. Id. (1992, p. 43)

superiores, aguçando a toda comunidade acadêmica, docentes e alunos, a curiosidade em promover a prática utilizando a interface dessa pesquisa.

De forma oportuna, a pesquisa apresenta seu objeto de estudo em quatro momentos: o primeiro é o enfoque ao histórico dos currículos prescritos, dando sustentação e fundamentação a qualquer abordagem curricular metodológica; e um segundo momento a pesquisa nos direcionará às estruturas curriculares prescritas dos cursos de engenharia, com delineamento nos cursos de Engenharia Agrônoma ou Agronomia, destacando o currículo prescrito do referido curso, com questionamentos sobre a manutenção do mesmo, diante da evolução da sociedade; no terceiro momento coloca em exposição às ações afirmativas das novas metodologias de ensino e aprendizagem, direcionada pela Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); e por fim, o quarto momento, que sugere como proposta a implementação da ABP no curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia.

Cada momento descrito e sistematizado por referenciais bibliográficos culmina em uma proposta de ensino inovador, findando-se na sugestão de reestruturação do currículo prescrito dos cursos de Engenharia Agrônoma ou Agronomia, justificada pela autonomia do aluno diante da formação investida.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Estruturas Curriculares prescritas e os Cursos de Engenharia Agrônoma ou Agronomia.

Historicamente o currículo é definido como algo capaz de direcionar as metodologias de ensino. Para isso, LOPES e MACEDO (2011, p. 21) afirma que, “*estudos históricos que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes*”. Nessa perspectiva histórica, ainda define que:

Na segunda metade do século XIX, por exemplo, aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades, que lhes eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente. O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21)

Com essas afirmativas de LOPES e MACEDO, podemos embasar que o currículo surgiu da necessidade demandada pela sociedade em constituir de forma sistematizada a aprendizagem. Nessa discussão, ao ser elencado o histórico sobre o currículo, foi fundamentado o planejamento das ações ocorridas nas unidades escolares, no transcorrer dos anos, também foi demonstrado a adaptabilidade do ensino às questões sociais do meio e do tempo em que os indivíduos estão inseridos, sendo importante ressaltar os movimentos pedagógicos de cada época, a exemplo, o supramencionado, da Escola Nova no Brasil, no qual marcou o início da estruturação e indagações do currículo. O arranjo curricular do ensino no Brasil, formulado por modelos jesuíticos, delineou a sistemática que permeia os padrões atuais de ensino, com divisão de conteúdos / atividades, elencados pelos fatores socioculturais, usados no preparo das disciplinas.

Esse modelo implantado no Brasil em meados do século XIX chega a perpetuar nos currículos dos cursos das instituições em todos os níveis de ensino. Compreender que o processo de reestruturação do currículo está inserido, no meio, tempo e espaço leva as instituições de ensino a definir seu papel e função social com eficácia, reafirmando-se como mantedora do elo entre docentes – alunos – sociedade. Para isso,

A organização disciplinar traduz conhecimentos que são entendidos como legitimados de serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar; a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 108)

Essa afirmativa demonstra claramente o atual currículo prescrito implantado nos mais diversos segmentos da educação superior, e suas práticas incorporadas dentro das metodologias institucionais. Os trabalhos absorvidos nessas diretrizes assinalam a forma de controle dos docentes, que atuam com foco específico de cada disciplina estabelecida no currículo tradicional. Para melhor compreensão ainda citamos que,

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (TANNER 1975, apud LOPES e MACEDO, 2011, p. 20).

Nessa expressão as autoras assimilam que, o aluno é o foco da reestruturação do currículo, e toda sua concepção estará ajustada na formação por meio das experiências de aprendizagem. Com base nessas prerrogativas as Instituições de Ensino Superior (IES), atualmente reformulam suas estruturas curriculares prescritas de cursos superiores, regidas pelas resoluções emitidas pelo Ministério da Educação através Conselho Nacional de

Educação /Câmara de Educação Superior. Para cada curso superior é emitida uma resolução que normatiza desde as diretrizes gerais até as especificações curriculares, a exemplo, a carga horária dos cursos, mas, deixa a critério das IES a organização do currículo e ementas obrigatórias das disciplinas.

Contudo o currículo passa, em cada tempo histórico, por um processo de transformação, adaptando-se a questões sociais, culturais e burocráticas, tendo em seu seio as adequações realizadas, em partes, pelos indivíduos que o executarão. Como vemos:

“o sistema universitário não passa incólume pelas transformações sociopolítico-econômicas vivenciadas nas décadas recentes e precisa se “reinventar” para continuar ocupando o papel de destaque que as sociedades lhe destinaram nos últimos trezentos anos” (ARAÚJO e GENOVEVA, 2009, p. 07).

Assim, o currículo, não possui definição própria, ele depende da realidade junto às organizações institucionais embasadas em teóricos e experiências práticas para sua reconstrução, se mostrando importante na organização documental das instituições, orientando as pesquisas e desenvolvimento prático das atividades acadêmicas com significância quando elaborado e executado por todos os indivíduos participantes diretos e indiretos das comunidades acadêmicas.

Já as Diretrizes curriculares para os cursos de engenharia agrônômica ou agronomia, defende sua organização curricular prescrita regida pela RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2006 que institui suas Diretrizes Curriculares, direcionando o Projeto Político Pedagógico(PPP), bem como competências e habilidades desejadas ao final da graduação na referida área. Para tal verificação em seu Art. 3º e parágrafos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônômica ou Agronomia são as seguintes:

§ 1º O projeto pedagógico do curso, observando tanto o aspecto do progresso social quanto da competência científica e tecnológica, permitirá ao profissional a atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. § 2º O projeto pedagógico do curso de graduação em Engenharia Agrônômica deverá assegurar a formação de profissionais aptos a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, socioeconômicos, gerenciais e organizativos, bem como a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de conservar o equilíbrio do ambiente. Fonte: em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf.

Nesses aspectos supramencionados, pode-se observar que a formação dos profissionais de engenharia agrônômica e/ou agrônomo tendem a ampliar seus conhecimentos

extrínsecos ao processo de formação, bem como utilizá-los durante e após a participação na referida graduação. É importante ainda enfatizar que nesse processo de construção das diretrizes curriculares prescritas dos cursos de Engenharia Agrônômica ou Agronomia, metodologias são apresentadas como meio de resolução de problemas, assim como as habilidades demonstram o equilíbrio entre educadores – alunos – meio, relacionando os “problemas” ao ambiente externo.

Em conformação com as Diretrizes Curriculares, BRUNER apud LOPES e MACEDO teoriza que:

cada disciplina científica tem uma estrutura particular que pode ser tornada acessível a todos os alunos. Para ele, por mais complexo que um domínio científico seja, ele pode ser representado por processos menos complexos. Esses processos compõem a estrutura da disciplina. [...] A compreensão da estrutura fundamental de uma disciplina é assim considerada como um requisito mínimo para o uso do conhecimento, de forma a torná-lo aplicável a problemas e acontecimentos fora da escola. (BRUNER 1975, apud LOPES e MACEDO, 2011, p. 113)

Essas diretrizes consideram a organização curricular, disciplinas e ou métodos de ensino e aprendizagem, atribuições específicas das instituições de ensino superior, que devem levar em consideração, o seu espaço e tempo, para a estruturação e ou reestruturação de seus currículos. Em se tratando de Bruner a elaboração das disciplinas parte de um processo assimilado pela comunidade acadêmica e transformado em um roteiro lógico-sequencial (disciplinas que materializam o currículo prescrito), atualmente são utilizadas pelos cursos de Engenharia Agrônômica ou Agronomia nas diversas instituições de ensino. A “estrutura fundamental de uma disciplina” supra representada por Bruner utiliza-se do meio externo para a construção do intitulado currículo “disciplinar”.

Assim sendo, esse instrumento, ora citado, é o documento norteador para o alinhamento entre, docentes, alunos e sociedade, sendo apropriado para transformar as realidades, à medida que a sensibilização para as atualizações curriculares permeiem as faces do ensino, com o objetivo de promover a participação da comunidade acadêmica, dando autonomia aos docentes e alunos para discutirem seus currículos, arrolando as disciplinas formadas para o desenvolvimento das atividades de ensino. Finalizando, ainda, pontuando que as instituições, que ofertam os cursos de Engenharia Agrônômica ou Agronomia, processam e executam seus currículos prescritos organizados por disciplinas consolidadas pelo contexto sociocultural da comunidade acadêmica.

Contextualizando as Metodologias e a Metodologia Ativa ABP.

Em se tratando de metodologias, foram encontrados diversos autores que abordam e discutem o tema, para que essa abordagem se concretize é necessário perpassar por alguns desses para enfatizar determinadas e atuais correntes metodológicas que efetivem e evidenciem-se os contextos em que os indivíduos desenvolvam suas competências e habilidades. A autora TEIXEIRA, apresenta em sua obra, a definição de três metodologias para a construção e organização do conhecimento. Para isso:

É preciso compreender os diversos caminhos para a construção do conhecimento para compreender as novas modalidades de trabalho que iremos fazer, as novas atitudes que necessitaremos ter e as novas gerações que o meio acadêmico/universitários nos fará. Estamos partindo do pressuposto que na universidade a construção do conhecimento deve ser o eixo de todas as experiências, que deverão ser fundamentadas pela teoria e relacionadas constantemente com a prática, em busca de uma visão crítico-reflexiva tanto do saber como do fazer, a fim de atingirmos uma práxis educativa efetiva. (ibid. p. 17)

A reflexão da autora sugere caminhos a serem seguidos ao decorrer dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, assim, pode afirmar por meio dessa que as atuais metodologias abordadas em “disciplinas curriculares” se tornam meios operacionais de apresentação dos padrões de ensino e aprendizagem utilizados pela maioria das instituições de ensino. Tais modelos, atualmente engessados, conduzem seus trabalhos às práticas metodológicas ou pedagógicas enviesadas no campo das produções acadêmicas. Contrapondo esses padrões metodológicos utilizados encontra-se em resoluções instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) orientações para regulamentações próprias dos trabalhos nos cursos superiores, a exemplo na RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2006, que institui suas Diretrizes Curriculares:

A instituição deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos, e mecanismo de avaliação, além das diretrizes e das técnicas de pesquisa relacionadas com sua elaboração. Fonte: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf Parágrafo único.

A resolução específica do curso de Engenharia Agrônômica ou Agronomia, citada acima, determina que as organizações metodológicas sejam instituídas em regulamentação própria por cada instituição de ensino. As instituições elaboram seus métodos e técnicas de ensino e aprendizagem em suas diretrizes com base em teóricos estruturalistas das metodologias de ensino, bem como seguem os padrões metodológicos tradicionais, Ribeiro

(2010 p.51), “*de uma cultura acadêmica do método positivista*”. Nesse meio TEIXEIRA, ainda reforça que:

A metodologia, ao meu ver, não deve ser vista como uma disciplina cuja ênfase é o ensino de métodos e técnicas de como planejar, conduzir, e apresentar uma pesquisa científica, mas assim, uma disciplina que elucida o que vem a ser essas técnicas, quais os métodos da ciência que atendem em que bases epistemológicas, se encontram fundamentadas. (ibid, 2010 p. 14)

Discordamos com a autora, do ponto de vista que a metodologia deve ser vista como uma disciplina; ao ponto que reafirmamos seu posicionamento, em que a metodologia necessita elucidar o que venha a ser as técnicas, implantadas e implementadas no decorrer da construção do conhecimento, e anuímos a ideia que a metodologia de ensino e aprendizagem é modificada, conforme as transformações do currículo (espaço e tempo em que os indivíduos estão inseridos), atingindo as competências e habilidades.

É importante ressaltamos, ainda, que as metodologias de ensino, teorizadas pelos autores, abordam as técnicas de como devem acontecer o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora das instituições de ensino. Tais técnicas podem ser definidas através do entendimento de que TEIXEIRA (2010, p.13), “*Não há uma única metodologia. [...] passei a denominar de Metodologia Acadêmica, Metodologia da Ciência e Metodologia da Pesquisa*”; ao relatar sobre as denominações das metodologias, reafirma o envolvimento dessas técnicas no ensino e aprendizagem e nos propicia a vivência teórica de métodos críticos-reflexivos ao utilizarmos tais técnicas na produção do conhecimento. Portanto, as metodologias denominadas por *ibidem* compõem:

A Metodologia Acadêmica trata de introduzir os aprendizes no mundo do saber e nas etapas de apreensão do conhecimento e sua expressão escrita. Para introduzir os aprendizes no âmbito dos trabalhos acadêmicos desenvolve: a) algumas reflexões sobre 3 atos acadêmicos que considero fundamentais, a saber: o ato de estudar; o de ler e o de escrever textos; b) noções gerais de como fazer trabalhos acadêmicos (Resumo, Resenhas, Artigos, Papers etc.); c) indicações sobre 3 preocupações que devemos ter ao produzir trabalhos acadêmicos, a saber: como citar os autores; como organizar a bibliografia de acordo com a ABNT; como apresentar tais trabalhos (versão escrita). A Metodologia da Ciência, num primeiro momento discute o conhecimento e o conceito de ciência, os tipos de conhecimento, o conhecimento de paradigma e o de revolução científica, com base em Thomas Kuhn. [...] Num segundo momento, trata das implicações dos paradigmas nas ciências e seus métodos, o que desemboca no estudo dos 3 enfoques de pesquisa nas ciências humanas e sociais, início da metodologia seguinte. A Metodologia da Pesquisa, com ênfase na construção e transmissão do conhecimento, apresenta: a) os tipos de pesquisa; b) os métodos de investigação quanti e qualitativos; c) os tipos de estudos e suas características; d) as técnicas de amostragem, coleta e análise de dado; e) a estruturação de projetos e relatórios de pesquisa. (ibid, 2010, p. 13-4)

Utilizadas nos espaços e tempos, essas delimitações abordadas acima nos mostram o caminho da metodologia no processo de construção do conhecimento. Podemos afirmar que essas metodologias acontecem em todos os níveis de ensino, a exemplo, as graduações e pós-graduações, elas acentuam-se crescendo a aprendizagem aos indivíduos inseridos no contexto. Ainda, re-significamos que essas metodologias percorrem os cursos na sua totalidade, não deixando atualmente de constituírem os processos de ensino e aprendizagem; Independente de quaisquer sistemas, abordagens, metodologias tradicionais e ou ativas de ensino, as metodologias citadas fazem parte do contexto sócio histórico das técnicas educacionais, sendo utilizadas na organização curricular e documental dos cursos.

Já a metodologia ativa com enfoque ABP anunciada por Ribeiro (2010, p.13), “*é essencialmente [...] caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e aquisição de conceitos fundamentais [...].*”; Essa conceituação nos remete à metodologia anterior ao surgimento da terminologia da ABP; a medida que autores contrapõem /questionam as metodologias tradicionais, novas técnicas concretizam o conhecimento, assim RIBEIRO confirma que:

No entanto, como as ideias não surgem do vazio, os princípios da aprendizagem que formam a base PBL (Figura 1) guardam muita semelhança com as teorias de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers, entre outros. O PBL, em seu formato original (curricular), teria suas raízes no princípio da aprendizagem autônoma de Dewey e na ideia em Bruner de que a motivação intrínseca (epistêmica) atua como uma força interna que leva as pessoas a conhecer melhor o mundo. A própria utilização de problemas como ponto de partida para a aprendizagem também poderia ser atribuída a Dewey, que ressaltava a importância do aprender em resposta a – e em interação com – eventos da vida real. (ibid, 2010, p. 17)

Os autores citados por RIBEIRO discutem e confirmam a aprendizagem por meio das metodologias ativas que, por sua vez, surgem em propostas inovadoras, ibid (2010, p. 14), retrata que “*O PBL originou-se na Escola de Medicina da Universidade Mc-Master (Canadá) no final dos anos 1960*”. Historicamente a aplicabilidade dessa tecnologia nos cursos de medicina mostrou-se de forma eficaz como técnica de ensino e aprendizagem inovadora, para a época, estando ancorada às teorias curriculares citadas por RIBEIRO, bem como utiliza-se destas para propor a sua organização curricular nos cursos em que conseguiu interagir com seu modelo.

O processo para que a ABP aconteça dentro dos cursos está delineado por características, que reorganiza o currículo prescrito e se transforma em métodos organizados por problemas. Para isso DEWEY e BRUNER apud RIBEIRO ainda descreve que:

[...] às cinco fases de experiência de Dewey: (1) perplexidade frente a uma situação-problema; (2) tentativa de interpretação desta situação; (3) exploração e análise dos componentes da situação com o intuito de defini-la e esclarecê-la; (4) refinamento e reelaboração das hipóteses levantadas inicialmente; e (5) aplicação da verificação dessas hipóteses por meio da ação na realidade para verificar suas consequências. O processo PBL também embute uma concepção de aprendizagem semelhante à de Bruner: [...] Primeiro, é a aquisição de nova informação – [...] Um segundo aspecto da aprendizagem pode ser chamado de transformação [...] compreende os meios pelos quais lidamos com a informação, de modo a irmos além dela. [...] Um terceiro aspecto da aprendizagem é a avaliação (crítica): verificar se o modo pelo qual manipulamos a informação é adequado à tarefa. (RIBEIRO, 2010, p.27)

O pressuposto por DEWEY apud RIBEIRO, ao fazer parte da base teorizada do método ABP, define os passos para a implantação do método ao focar em sua teoria a “*situação problema, interpretação, exploração e análise, reelaboração de hipóteses e aplicação na realidade*”, reafirmamos que é nesse modelo que o método ABP desenvolve sua técnica, aprimora suas experiências e discute sua prática. Em continuidade, RIBEIRO utiliza BRUNER para exemplificar que a aprendizagem sobressalta de três situações correlacionadas a de DEWEY, sendo “*a informação, a transformação e a avaliação*”, nesses conceitos por intermédio da ABP os alunos conseguem atingir níveis sociais capazes de utilizar as definições de BRUNER a favor da aprendizagem integracionista sociocultural.

Na ABP não podemos esquecer de citarmos o foco da metodologia, denominado como “*problema*”, comparando com o currículo prescrito está conceituado como “*disciplinas*”. Para Ribeiro (2010, p.29) “*um problema no PBL deve ser entendido como um objetivo cujo caminho para sua solução não é conhecido.*” Para a aplicação do problema a área de abrangência para sua solução está demarcada pelo contexto em que os pesquisadores e alunos estarão inseridos. RIBEIRO ainda sugere que:

Um problema ideal deveria atender aos seguintes critérios: **prevalência; valor integrativo; valor prototípico; alto potencial de impacto; e fraca estruturação.** Quer dizer, o problema deve ser facilmente encontrado na prática profissional, abranger conceitos de várias disciplinas, oferecer – se for incomum – um bom modelo para estudo, afetar uma grande quantidade de pessoas e apresentar um emaranhado de questões e sub-questões. (ibid, 2010, p.30, grifo nosso).

O ponto de partida da ABP está descrita na citação de RIBEIRO, expressamente encorajada pela organização do problema, interpretamos que a mudança da estrutura curricular prescrita acontece com o uso dos critérios supramencionados. É interessante ressaltarmos que “a fraca estruturação do problema” é quem irá dar subsídios para o

surgimento de “questões e sub-questões” a serem pesquisadas dentro da metodologia ativa, ABP.

Descrever a forma que o problema pode ser apresentado viabiliza a sugestão para aplicação desse método em cursos de todos os níveis; ainda utilizando Ribeiro (2010, p.33): *“Os problemas podem ser apresentados na forma de um texto, um vídeo, uma dramatização, uma entrevista com pessoas da comunidade afetadas ou interessadas na resolução do problema.”* e, *ibid* (2010, p.34) *“Nos currículos de engenharia e arquitetura os problemas podem ser apresentados em pequenos parágrafos ou de forma detalhada com um elenco extenso de especificações, restrições e atividades.”* Esta definição de RIBEIRO, confirma que atualmente a ABP está inserida por meios de “estruturas curriculares baseada em problema”, com foco no desenvolvimento autônomo do aluno, nos faz ainda refletir, em quais contextos educacionais a ABP, está inserida e como os problemas no currículo ABP podem ser dinamizados a ponto terem uma fraca estruturação.

E por fim, ainda no embasamento teórico sobre a ABP, apresentamos sucintamente dois pontos interessantes dessa metodologia ativa. O primeiro é “O papel do aluno” e o segundo “A docência”, ambos citados na obra de RIBEIRO que:

É necessário afirmar que os alunos são, em última análise, sempre responsáveis pela aprendizagem, independentemente da metodologia de ensino adotada. Nada, nem ninguém, pode forçá-lo a aprender se eles mesmos não se empenharem no processo de aprendizagem. [...] Em vez de transmitir o conhecimento o docente deve, idealmente, interagir com os alunos no nível metacognitivo, ou seja, fazendo-lhe perguntas (e.g., “Por quê?”; “O que você quer dizer com isso?”; “Como você sabe que isto é verdadeiro?”) e questionando seu raciocínio superficial e suas noções vagas e equivocadas. (*ibid*, 2010, p. 35-6-7).

Segundo RIBEIRO, sem a participação efetiva do aluno e do docente a ABP pode apresentar como uma metodologia fracassada; para o autor, e concordamos com ele, o aluno ao tornar-se autônomo em qualquer modelo metodológico não pode ser forçado a aprender, e as técnicas metodológicas, além de pesquisas sobre as metodologias, estão moldadas pelo interesse⁷ do aluno pela aprendizagem. No último ponto, o docente é definido como principal agente condutor de todo o processo da ABP, sendo esse determinante na funcionalidade, efetivação e consequências, se tornando mediador entre a referida metodologia e os produtos finais conquistados que, grosso modo, o professor estará quebrando paradigmas de sua própria metodologia profissional, algo que na transição entre as metodologias tracionais e ABP não apresenta se facilmente.

⁷ DUARTE, Ercilio Ferreira. **A construção do conhecimento em sala de aula.** Disponível em <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-do-conhecimento-em-sala-de-aula/>>

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos pressupostos teóricos, a Aprendizagem Baseada em Problemas como metodologia ativa para os cursos de engenharia agrônômica ou agronomia propõem aprimorar as técnicas de ensino e aprendizagem e incorporar ao sistema, a autonomia do estudante mediante objetivos pré-definidos.

A implantação e incorporação da ABP como metodologia ativa de ensino nos cursos de engenharia agrônômica ou agronomia, do ponto de vista do currículo prescrito utiliza conteúdos e meios das disciplinas reestruturados em problemas, e práticas inovadoras, para o currículo ação, capazes de alcançar o meio externo, contextos sociais; As instituições de ensino propõem lançar mão de seus acadêmicos, que para Durcker (apud Munhoz, 2015, p. 123): *“O mercado exige um profissional que possa ser considerado o profissional do conhecimento.”* capacitados para ambiente de trabalho.

Araújo (2009, p. 234), *“acabar com a tirania do status quo [...] as instituições que pensam em utilizar a ABP certamente encontrarão inúmeras maneiras de inovar, todas elas interessantes e atraentes.”* Para o fenômeno, o resultado dessa pesquisa bibliográfica indica sugestivamente a ABP nas instituições de ensino superior, nos cursos de diversas áreas do conhecimento.

Afirmamos que esse método ABP nos cursos de Engenharia Agrônômica e ou Agronomia modificaria o contexto sócio-integracionista, bem como, conceituaria, significativamente, na sociedade local em que a instituição de ensino está inserida, levando, a esta, soluções de problemas recorrentes na área de agrárias. Transformar o contexto curricular, aproveitando em partes o currículo prescrito (disciplinas /apenas conteúdos) e ABP contrapondo o currículo ação (metodologia tradicional), exigirá das instituições de ensino uma análise (documental, com coleta de dados e pesquisa de campo) da realidade de seus atores, alunos e docentes, do seu contexto, meio intrínseco e extrínseco, bem como o investimento em um plano estruturado pela metodologia indicada neste, culminando na socialização e implantação da proposta da ABP.

Como proposta sugestiva passível de reelaboração, a experiência apresentada relatada, em que as instituições possam incorporar na implantação da ABP, encontra-se referenciada por HADGRAFT & PRPIC apud RIBEIRO, a saber:

[...] a qual também será útil para caracterizar a experiência com o PBL nesse estudo. Além de ser utilizada para qualificar uma metodologia qualquer de ensino com relação aos pilares do PBL, esta tabela também pode ser tomada, segundo estes autores, como um caminho para se chegar a um formato ideal do PBL (**curricular,**

híbrido ou parcial), de forma incremental, a partir de uma metodologia convencional, levando em conta certas especificidades: conteúdo, disciplinas, curso, instituição, alunos, entre outros. (HADGRAFT & PRPIC apud RIBEIRO, 2010, p.23, grifo nosso).

O modelo ideal de ABP, socializado pelos autores, encontra-se formulados em dois currículos, o “híbrido” e ou “parcial”, esses currículos tendem a atingir um formato ideal de ABP, sendo o híbrido o mais preciso, pois o parcial tende a desenvolver em seu projeto uma ABP fragmentada em uma ou mais disciplinas, não alcançando um de seus objetivos, a integração entres os conteúdos e práticas. Na implantação da APB devemos retornar ao conceito de DEWEY citado por RIBEIRO “situação problema, interpretação, exploração e análise, reelaboração de hipóteses e aplicação na realidade”. A partir de estudos, pesquisas, utilizando instrumentos adequados à implantação do ABP, pode ocorrer em fases/etapas a serem preparadas pelas instituições de ensino, e ou pesquisadores, cujas docentes e alunos participam ativamente de todo o processo. Podemos parcialmente indicar através do estudo experimental feito por RIBEIRO três fases para a implantação da ABP:

Durante a Fase 1 da experiência ocorreu o planejamento da implantação. Este trabalho ocorreu de forma constante, porém um tanto assistemática, partindo de uma **discussão sobre os objetivos da disciplina** – em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes – e **sobre as características de implantação do PBL mais adequadas** para atingi-los, levando em conta as especificidades, as possibilidades e os limites da disciplina e do contexto institucional. (RIBEIRO, 2010, p.54, grifo nosso)

Nessa fase inicial, podemos observar que a ABP foi utilizada em apenas uma disciplina, sendo discutida e correlacionada ao contexto, grifados na citação acima definida como “fase do planejamento”. Já na segunda fase ibid (2010, p. 55) ainda destaca que: “*a implantação do PBL ocorreu em três disciplinas simultaneamente [...]. As três faziam parte de currículos convencionais [...] neste momento eram discutidas a forma de superação de dificuldades ou de adaptação da metodologia ao contexto*”. Já em sua terceira fase, encontramos uma última estruturação, transcrita por RIBEIRO como:

(fase 3) [...] foi implantado em duas disciplinas. Foram observados dois ciclos completos da metodologia em uma disciplina sobre TGA do currículo da graduação em Engenharia Elétrica e em uma disciplina com conteúdo diverso, porém na área de Administração, [...]. Apesar de os alunos destes cursos não terem sido consultados as observações das aulas forneceram subsídios para o entendimento da experiência. (RIBEIRO, 2010, p.56).

Dessa forma, a estruturação da metodologia no campo das engenharias são promovidas em fases com o intuito de buscar estabelecer formas para a implantação da ABP.

5. CONCLUSÃO

O caráter desafiador dessa pesquisa foi significativo, pois as três fases mencionadas acima não concluem o modelo predefinido para a aplicação da ABP, apenas nos direcionam na sugerida implantação do referido método nos cursos de Engenharia Agrônômica ou Agronomia. Assim, podemos concluir que, para qualquer aplicação do sistema ABP o referencial teórico e o entendimento sobre currículo e estruturas curriculares dos cursos em que se deseja implantar a técnica, e o próprio aprofundamento nos conteúdos relacionados para que a ABP se efetive é necessária a instrumentalização dessa metodologia, em detrimento de outras, buscando integralizar o currículo prescrito (híbrida ou parcial), sendo o seu modelo de implantação determinado pela pesquisa de campo a ser realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SACRISTIÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Ed 3. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Ed. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLAUHE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor, Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. Ed. 3. São Paulo. Phorte LTDA, 2005.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Ed 7. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. Ed. 4. São Paulo: Atlas, 1992.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino aprendizagem**. Ed 1. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. Ed 1. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

DUARTE, Ercilio Ferreira. **A construção do conhecimento em sala de aula**. Disponível em <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-do-conhecimento-em-sala-de-aula/>> Acessado em: 02 de setembro 2017.

Ministério da Educação, Resolução Nº 1, de 2 de Fevereiro de 2006; **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia** disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf > Acessado em: 02 de setembro 2017.

Dicionário de Significados Online; disponível em <<https://www.significados.com.br/status-quo/>> Acessado em 02/09/2017

AGROECOLOGIA: RELAÇÃO TEORIA PRÁTICA*FILHA, Maria do Carmo Vieira¹**PINHEIRO, Rafael Pires²**SILVA, João Victor Paiva da³*

Resumo: O artigo é resultado de uma proposta pedagógica que aproxima teoria/prática da matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária, Campus Conceição do Araguaia/PA. A problemática estava voltada ao modo de produção Sistema Agroflorestal e as considerações advindas de uma visita técnica a uma propriedade que pratica o manejo agroecológico, utilizou-se de um roteiro pautado na sustentabilidade socioambiental e econômica dos produtores. O percurso metodológico foram aulas teóricas, pesquisa bibliográfica, visita técnica e análise dos resultados. A visita teve como objetivo correlacionar teoria/prática, refletir sobre a importância da utilização de Sistemas Agroflorestais e/ou recuperação de áreas. Ao finalizar a pesquisa concluiu-se que o sítio visitado está de acordo com os padrões de Sistemas Agroflorestais, pois o manejo atende ao que é proposto pela Agroecologia.

Palavras-chave: Agroecologia. Sistemas Agroflorestais. Teoria/Prática. Visita Técnica.

Abstract: The article is the result of a pedagogical proposal that approximates theory/practice included in the curricular design of the Tec. in farming, Campus Conceição do Araguaia. The problem was focused on the Agroforestry System production method and the considerations derived from a technical visit to a property that practices agroecological management, used a route based on the socio-environmental and economic sustainability of the producers. The methodological course was theoretical classes, bibliographical research and analysis of the results. The purpose of the visit was to correlate theory/practice, to reflect on the importance of using Agroforestry Systems, which value crop diversity and/or area recovery. At the end of the research, it is concluded that the site visited is within the standards of Agroforestry Systems, since the management meets what is proposed by Agroecology.

Key words: Agroecology. Agroforestry Systems. Theory/Practice. Technical visit.

¹ Licenciada em Letras – Inglês e Mestra em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFPA Campus Conceição do Araguaia. E-mail: maria.filha@ifpa.edu.br

² Licenciado em Matemática e Mestre em Ensino de Ciências Exatas. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFPA Campus Parauapebas. E-mail: rafael.pinheiro@ifpa.edu.br

³ Aluno do curso Técnico em Agropecuária do IFPA - Campus Conceição do Araguaia. E-mail: jvpaiva780@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa é de grande relevância, pois o tema estudado é oriundo de uma proposta pedagógica que integra os estudos teóricos e visita técnica referente à disciplina Sistemas Agroflorestais, sendo está parte da matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária Subsequente oferecido pelo Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia.

A primeira parte do texto está pautada no pensamento de autores que abordam o assunto “Sistemas Agroflorestais” dentro da proposta do governo federal, que visa integrar a região amazônica ao restante do país, de forma a contribuir na melhoria econômica do Brasil. Em seguida, aborda uma reflexão acerca do desenvolvimento rural na Amazônia e como essa proposta pode auxiliar não apenas no desenvolvimento econômico, mas também no social e ambiental, primando pela sustentabilidade local e regional.

O percurso metodológico utilizado para a escrita do mesmo foi aulas teóricas, pesquisa bibliográfica, análise dos resultados observados na propriedade do Sr. Atarcísio, situada no Curral de Pedras, Município de Conceição do Araguaia, no território amazônico. O objetivo da pesquisa foi correlacionar teoria/prática, refletir sobre a importância da utilização de Sistemas Agroflorestais, valorizando sua diversidade e/ou recuperação de áreas, devido às ações antrópicas.

Apresenta também a análise dos resultados a partir da visita técnica, cujo proprietário é adepto ao Sistema Agroflorestal (SAF). O objetivo da visita foi comparar a teoria estudada na disciplina “Sistemas Agroflorestais” com a prática vivenciada por esse sujeito em sua propriedade.

Atualmente o conceito de agricultura é foco das discussões ambientais, no tocante a uma visão integral e holística para a sociedade. “E um dos objetivos primordiais do sistema agrícola é compreender a estrutura, o funcionamento e a possível sustentabilidade que um sistema de produção pode proporcionar” (ALTIERI, 1998).

Nesse contexto, a Agroecologia funciona como ferramenta de análise, que permite constatar como está e como manter a sustentabilidade de um sistema agrícola, como por exemplo, cuidados com o solo, a seleção de quais culturas plantar, como controlar pragas e doenças, respeito ao conhecimento e práticas dos produtores da agricultura familiar e como estes comercializam a safra (NODARI, 2015).

Ainda referente à atenção da agroecologia aos cuidados a serem dispensados à cultura, são observadas as várias ameaças naturais (pragas, enfermidades...) e não naturais (as

provocadas pela inadequada ação do homem: queimadas, entre outras, que uma produção de alimentos pode sofrer.

Assim, a agroecologia confirma que pode contribuir nessas e em outras situações semelhantes, já que apresenta alternativas de projetos e manejos de agroecossistemas, que auxiliam nesses momentos para a obtenção precisa de um desenvolvimento sustentável, beneficiando produtores, comunidade como um todo, sem deixar sequelas à natureza (GLIESSMAN, 2007).

Desse modo, essa ciência busca soluções para não perder as terras destinadas à agricultura e a outras atividades, fato que deve ser observado nessa e nas próximas gerações. Pensamento também de Toledo (2013), ao afirmar que a consciência do termo sustentabilidade é construir o existir saudável, haja vista que o homem está consumindo mais do que a Terra tem oferecido e colocando mais resíduos do que a terra tem capacidade de absorver.

Por fim, conclui-se que o tema investigado está vinculado às políticas públicas da Agroecologia, Agricultura Familiar e Extensão Rural, haja vista que os Conceitos foram abordados em todos os momentos da pesquisa.

2. METODOLOGIA

O procedimento metodológico desse trabalho partiu de aulas teóricas, pesquisa bibliográfica, visita técnica acerca da temática Agroecologia e Sistemas Agroflorestais, junção da teoria/prática para análise dos resultados e discussão.

Segundo Lakatos (2003), pesquisa de campo ou visita técnica é uma aproximação do tema, visando criar maior familiaridade com o assunto em estudo. O autor afirma que para fazer uma análise minuciosa às vezes é preciso que o pesquisador vá até o local e vivencie a realidade, fazendo perguntas através da observação do espaço e registro dos dados coletados. Esse tipo de estudo aproxima o pesquisador ao ambiente onde a temática ocorre.

O processo de ensino aprendizagem não contempla roteiros pré-estabelecidos, pois como afiança Libâneo (1985), o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino devem ser estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Segundo Freire (2002, p. 13), “a visão

de liberdade [...] É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa, que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

A visita técnica aconteceu na propriedade do Senhor Atarcísio, situada no Curral de Pedras, Município de Conceição do Araguaia/PA, dentro do território amazônico. Ao chegar no sítio o proprietário apresentou todos os segmentos do local, os discentes tinham um roteiro preestabelecido, que abordava questões pertinentes ao tema “Agroecologia e Sistemas Agroflorestais”, o mesmo foi utilizado à medida que senhor Atarcísio ia apresentando sua propriedade.

O sítio pode ser considerado em fase de transição às práticas agroecológicas e da agricultura familiar, pois a maioria dos cultivos já estão em forma de SAFs. Ao afirmar que a mesma está em fase de transição se dá ao fato de que uma área em recuperação ainda há monocultivo (plantação de mandioca e alguns pés de algodão), porém esse último no momento da visita encontrava-se em decadência, foi possível visualizar apenas dois pés.

Pode-se afirmar que a propriedade visitada experimenta o modelo agroecológico de cultivo, pois de acordo com a teoria estudada sobre o termo Agroecologia, cujo conceito é uma ciência ou disciplina científica, na qual o campo de conhecimento de caráter multidisciplinar apresenta uma série de princípios e conceitos de práticas e manejos sustentáveis foi possível notar essa prática (NODARI, 2016).

A sustentabilidade local e regional foi discutida a partir da adesão desse produtor rural aos princípios de tal ciência, que objetiva cuidados para com o solo, tanto na preparação deste para a plantação, quanto na seleção de quais cultivos plantar, como manejá-los de forma a dirimir a incidência de insetos (pragas) e/ou doenças que são oriundas dos sistemas ecológicos, que não recebem o manejo adequado, além da forma de comercialização da produção, tentando alcançar melhor qualidade de vida sem necessitar abandonar sua propriedade.

De tal modo, a visita a esse pioneiro exemplar oportunizou angariar informações sobre sua relação homem-natureza, nesse processo de respeito à complexidade que existe dentro de um sistema agroecológico, também na relação social e política de ser um comerciante, com direitos e deveres.

Durante a visita à propriedade estavam presentes o professor Jorge Luís, Engenheiro Agrônomo e docente da disciplina, os discentes da turma F35MG do curso Técnico em Agropecuária Subsequente do Instituto Federal do Pará, Campus Conceição do Araguaia.

O agricultor foi muito espontâneo ao apresentar seu trabalho, quase não foi necessário utilizar o roteiro no tocante às informações sobre sua propriedade, restando aos discentes apenas anotar as informações repassadas. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer um sistema Agroflorestal dentro dos padrões de sustentabilidade, correlacionando teoria/prática. De acordo com o objetivo da atividade foi possível notar que as visitas técnicas são ferramentas importantes para aprendizagem significativa, que segundo Ausubel (2003, p. 3), a aprendizagem significativa envolve “a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado”. Para ele o material deve preservar uma relação não arbitrária e não literal com o cognitivo do aprendiz, ou seja, deve já existir uma significação lógica nessa apresentação.

Dessa forma, pode-se observar que a aprendizagem significativa não deve ser confundida com material significativo, já que o material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo para o aprendiz.

Para Moreira (2011, p. 24), “essencialmente são duas as condições para a aprendizagem significativa: o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprendê-la”. Ele diz ainda que: “não existe livro ou aula que possa ser considerada significativa, e o aprendiz precisa ter em sua estrutura ideias âncoras com as quais esse material possa ser relacionado” (MOREIRA, 2011, p. 24).

Segundo Lima (2010), a motivação sob o ponto de vista pedagógico significa fornecer um motivo para a aprendizagem, isto é estimular a vontade de aprender. Os alunos só aprendem se têm algum motivo ou algum interesse em assimilar novos conhecimentos ou adquirir novos hábitos. Assim, pode se afirmar que a visita à propriedade ocorreu a aprendizagem significativa, pois a partir das observações e diálogos com o proprietário foi possível correlacionar a teoria discutida na sala, pesquisas acerca do conceito Agroecologia e Sistemas Agroflorestais, gerando os resultados e discussões que serão abordados na sessão posterior a essa.

3. RESULTADOS/DISCUSSÕES

O debate sobre o conceito de agricultura sustentável é recente, e é visto como uma opção para as práticas vinculadas à agricultura tradicional, que utilizam de forma errônea os recursos naturais. Nessa nova abordagem conceitual de agricultura, leva-se em consideração não apenas as decisões pertinentes à melhoria da produção, mas também os fatores sociais,

culturais e políticos que envolvem toda a comunidade local na qual o sistema agrícola está inserido, de modo a repercutir positivamente também em escala planetária (ALTIERI, 1998).

Ao mesclar agricultura e sustentabilidade é perceptível que o debate sobre ambos os conceitos se intensifica, pois, ideias novas sugerem novos olhares, desconstrução de conceitos e reconstrução de outros, como afirma Morin (2000).

A agroecologia se sustenta na abordagem sistêmica como afiança Capra (1998), que o enfoque sistêmico é uma evolução natural de diversas áreas da ciência, e a agricultura sustentável recebe de forma peculiar esses novos conceitos e práticas, envolvendo a discussão acerca da crescente complexidade dos sistemas agrários, o manejo que o ser humano adota nesses sistemas e também o emergente conceito de sustentabilidade.

Nesse contexto, a grande maioria dos sistemas agropecuários tem requerido uma abordagem holística e multidisciplinar para serem analisados e entendidos. O enfoque sistêmico é aplicado na área da pesquisa, desenvolvimento, ensino e extensão rural, em resposta às críticas relacionadas aos projetos agrícolas reducionista e disciplinares direcionados aos produtores da agricultura familiar, os quais não têm sido beneficiados (GLIESSMAN, 2007).

Os projetos agrícolas tradicionais ignoram a parte cultural e social dos produtores da agricultura familiar, incentivando a adoção de práticas exógenas, que não contemplavam a realidade local, seja sociocultural, seja em relação ao ambiente físico. No intuito de valorizar esses e outros aspectos da realidade dos agricultores, a agroecologia surge como uma opção sustentável de transição de cultura tradicional para um sistema agroecológico, sedimentada na abordagem sistêmica (ODUM, 2007).

Agroecologia é a ciência ou disciplina científica que apresenta uma série de princípios, conceitos e metodologias para estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas, com o propósito de permitir a implantação e o desenvolvimento de estilos de agricultura com maiores níveis de sustentabilidade, através de uma base científica, que apoia o processo de transição para uma agricultura “sustentável” nas suas diversas manifestações e/ou denominações (ALTIERI, 1998).

Com base em vários estudiosos e pesquisadores nessa área como Altieri, Gleissman, Toledo, Leff, a Agroecologia tem sido reafirmada como uma ciência ou disciplina científica, ou seja, um campo de conhecimento de caráter multidisciplinar, que apresenta uma série de princípios e conceitos. Os agroecossistemas são considerados como unidades fundamentais para o estudo e planejamento das intervenções humanas em prol do desenvolvimento rural

sustentável. Para entender melhor o papel da agroecologia é importante ter bem claros alguns conceitos como:

Ecologia – “estudo das relações dos organismos ou grupos de organismos com o seu ambiente, ou a ciência das inter-relações, que ligam os organismos vivos ao seu ambiente” (ODUM, 2004, p.4).

Ecosistema – é um sistema funcional de relações complementares entre os organismos vivos e seu ambiente, delimitado por fronteiras definidas arbitrariamente em um tempo e espaço que parece manter um estado estável e/ou dinâmico de equilíbrio (GLIESSMAN, 2007).

Agroecossistema – são os ecossistemas, naturais ou não, modificado pela ação humana para o desenvolvimento dos sistemas agrícolas. Estes sistemas passam a receber subsídios (através de fertilizantes), controles (de suprimentos de água, pragas e das doenças), objetivando processos de colheitas e de comercialização, ou seja, são sistemas abertos que recebem insumos exteriores, gerando como resultado produtos que podem ser exportados para fora dos seus limites (ALTIERI, 1998).

Segundo Gliessman (2007), a tecnologia convencional utilizada nos sistemas agrícolas causa impactos negativos difíceis de serem tratados, a curto ou a longo prazo. Tendo em vista esse panorama a Agroecologia propõe alternativas viáveis para a sustentabilidade, que se interessa pelo ecossistema local e regional, como ocorre seu desenvolvimento, sua auto sustentação, sua estabilidade e capacidade de adaptar-se às intervenções. Também estuda todas as interações ecológicas e socioculturais, que promovem esse mecanismo de auto regulação natural, além das relacionadas às intervenções humanas. A partir dessas observações será possível implantar um sistema agroecológico com vistas à produção agrícola sustentável.

Partindo da premissa de que a produção estável somente pode acontecer no contexto de uma organização social, que proteja a integridade dos recursos naturais e estimule a interação harmônica entre os seres humanos a visita teve como objetivo estudar teoria/prática no tocante à qualidade de cultivo dentro da proposta da Agroecologia.

Para alcançar o objetivo de assimilação do conteúdo foi utilizada também como metodologia uma visita técnica à propriedade do Sr. Atarcísio, localizada no Curral de Pedra, a mesma foi realizada em cinco etapas para melhor entender e observar o que o produtor tinha a oferecer sobre conhecimento agroecológico em fase de transição para o caminho à agroecologia.

No primeiro momento nos reunimos na sede principal da propriedade, onde tinha a casa e o comércio. Ao lado da casa havia um Sistema Mandala feito pelo proprietário, era estruturado em formato redondo, havia quatro túneis que ligava o galinheiro para fora, onde servia de passagem para as galinhas caipiras do sistema, eram dois círculos, o central ficava o galinheiro, dividindo a parte de coxo para ração e a outra para os ninhos. Já no outro, ao redor do galinheiro, ficava o mini sistema hidropônico, como hortaliças e outras variedades: morango, tomate, entre outros. Os insumos do galinheiro serviam como uma espécie de cama e as fezes eram usados para a adubação desse sistema.

Ao lado havia uma caixa d'água de 500 litros, a qual ele utilizava para reproduzir os peixes, e os alevinos ali produzidos, que posteriormente são levados para seus tanques de piscicultura, a água da caixa ao ser trocada é aproveitada para irrigar a horta.

Segundo Pereira (2010), a ideia de um círculo e dos padrões derivados deste, os permacultores criam variadas formas para canteiros criativos. O diâmetro destes é proporcional ao alcance do braço, que devem ser confortáveis para o usuário. Assim, as vantagens de canteiros circulares são: o círculo oferece a maior área interna útil em relação ao menor perímetro; círculos com buracos de fechadura permitem a combinação entre si para formar um arranjo com o mínimo de espaço não produtivo e distâncias menores ao caminhar; o círculo é uma forma mais adaptável aos efeitos das forças naturais, além de ser mais bonito e por último, uma horta mandala é bem simples de construir. Diante do exposto, a horta do Senhor Atarcísio atende a proposta do autor.

No segundo momento, o proprietário nos mostrou a parte da floresta nativa em sua propriedade e ao lado oposto havia uma área em recuperação. Nessa área de recuperação ele fez mudas de Pequi e plantou por toda a área, ao observar o ambiente foi possível notar, que o mesmo continha frutíferas da mesma família do Murici, então pelo método de enxertia ele localizou esses pés e assim introduziu o fruto do Murici, visando uma atividade extrativista futura na área. Hoje o proprietário já tem produção de Pequi e de Murici das quais foram introduzidas na área de recuperação.

A Enxertia é uma técnica de melhoramento genético que consiste em implantar parte de uma planta viva em outra planta de igual ou diferente espécie, com a finalidade de propagar determinadas variedades. Nesse processo, a planta introduzida (enxerto) tem a função de fornecer as melhores características aos frutos, ao passo que a planta receptora (porta-enxerto) é responsável pelo suporte e pelo abastecimento de água e nutrientes essenciais (CARDOSO, 2018).

Já no terceiro momento, nos mostrou a área onde possui os cajueiros. Com método de enxertia ele aproveitou cajueiros nativos já adaptados, resistentes a pragas e doenças da região, e fez a propagação de fruto melhorado, com um fruto com mais qualidade e aceitação de mercado, já que os nativos não atendiam a demanda dele para a comercialização e processamentos dessa fruta. Vale ressaltar que o mesmo aproveita a castanha do caju e a poupa.

Prosseguindo, nos mostrou a Casa do Mel, onde ele trabalha a apicultura. No momento da visita a mesma contava com cerca de 6 colmeias, todas no ápice de sua produção. Na área de recuperação ele introduziu muitos pés de Ipê, de todas as cores e um contingente de variedades de flores para que não faltasse para as abelhas a coleta do Pólen e do Néctar. Ele mesmo fabricou as caixas, onde ficam as abelhas.

Já no quinto e último momento, tivemos que andar um pouco, pois era outra sede da propriedade, que fica um pouco distante da casa principal. Lá está uma casa de tijolos artesanais feito por ele mesmo, nessa casa fica a despoldadora e os freezers para armazenamento das poupas. E uma máquina de processamento do leite. E nesse local, à frente da casa, que se localizava os três tanques de peixes. Ao fundo da casa há um banheiro ecológico, onde os insumos ali produzidos são utilizados para a confecção de compostos orgânicos para adubação.

Depois dos tanques fica localizado o Sistema Agroflorestal (SAF). Nesse espaço continha algumas variedades, uma iniciativa importante, pois contém cupuaçu, açaí de sequeiro e árvores lenhosas, porém a extração de açaí e cupu no momento da visita estava em evidência, sendo estas consideradas as duas frutas de maior extração da propriedade.

Foi perceptível que ele produz muitas variedades de produtos, como doces, polpas, sorvetes, picolés, frutas cristalizadas, castanhas, sucos, ovos caipiras, frangos, leite, peixes, entre outros derivados. Um fator importante observado foi que sua residência fica localizada em frente à escola da Zona Rural, na qual funciona o ensino regular e algumas turmas do Programa SOME (Sistemas de Organização Modular de Ensino), onde ele faz a comercialização de boa parte da sua produção.

Essa visita nos mostrou que já existem produtores que não estão voltados apenas para a receita de bolo, “gado, cerca e pasto” que os governos ou os bancos propõem a eles, há uma grande quantidade de pessoas com um pensamento totalmente diferente, e que com um pouco de apoio e assistência técnica tem tudo para avançar. A propriedade visitada, que está em fase de transição é exemplo e serve de incentivo para outros proprietários, para pesquisadores, pois

está dando certo. Dessa forma, ao final da visita foi possível observar elementos sobre a importância da Agroecologia, ou seja, a prática desenvolvida pelo agricultor é um resultado positivo do termo sustentabilidade e o instrumento utilizado para a coleta de dados “roteiro preestabelecido” serviu para a análise dos resultados.

Segundo Altieri (1998), um dos princípios dos sistemas agroecológicos é observar as características locais do ambiente em que o sistema agroflorestal será implantado, pois é de acordo com as singularidades do meio, que encontram alternativas sustentáveis e de concretude para diminuir ou sanar as deficiências que dificultam a produtividade.

O estudo do solo é um fator importantíssimo, pois uma análise físico-química relatará quais deficiências deverão ser sanadas. Entretanto, a maioria dos produtores da agricultura familiar não têm acesso a esses mecanismos de análise. Nesse contexto, uma alternativa seria executar essa análise, considerando os conhecimentos dos produtores, conforme explicita Altieri.

A metodologia utilizada nesse estudo foi embasada na ideia desse autor, o qual afirma ser necessário formular indicadores que contemplem a realidade do local e o conhecimento do produtor. Assim, como citado anteriormente esses indicadores são de certa forma simples, possíveis de serem observados pelos agricultores e até mesmo modificados, segundo a necessidade dos mesmos.

A sustentabilidade em um sistema agroecológico deve conseguir promover a auto sustentação que a floresta nativa apresenta, em relação ao solo e biomassa, portanto, é uma situação a ser analisada na propriedade.

Na floresta o mecanismo de ciclagem de biomassa imuniza a mesma, fortalecendo o solo de nutrientes, conseqüentemente, promovendo melhores condições para o desenvolvimento de mais diversidade de espécies, desse modo prevenindo e/ou controlando o ataque de pragas.

O solo com boa atividade biótica, alta diversidade vegetal para a produção de biomassa, através da fotossíntese, o estrato da floresta em andares, mediando a luz que chega à parte baixa, diminuindo o impacto das chuvas sobre o solo, mantendo a umidade local, como assinala Altieri (1998), é o ideal para um agroecossistema se auto sustentar.

Através de uma observação visual na propriedade foi possível perceber que a mesma se encontra em manejo adequado, pois já há uma boa produtividade.

De acordo com o depoimento do proprietário, ao preparar o solo para a implantação do SAF, primeiramente o terreno foi revolvido com auxílio de máquinas, fator que propiciou

o brotamento de capim e ervas daninhas. Após essa etapa aconteceu a intervenção de controle de pragas, utilizando um defensivo alternativo, preparado com o auxílio de um engenheiro agrônomo. Em seguida, começou a inserção dos cultivares contidos no espaço. Durante toda a visita foi possível perceber a preocupação do proprietário em utilizar no máximo as práticas agroecológicas.

Também foi observado que existe uma riqueza de espécies, dentre elas muitos indivíduos pioneiros, como a puerária, que se desenvolve em áreas degradadas, e não pode ser deixado de explicitar a presença do capim em grande quantidade.

Em relato, o proprietário afirmou um ataque aos cupuaçuzeiros, identificado como “Vassoura de bruxa”. A doença reduz em até 70% a produtividade das plantas, causando grandes perdas aos produtores, tornando importante a disseminação de medidas de controle aos produtores. O vento e a chuva são os principais agentes de dispersão, sendo as condições ideais para propagação do fungo o período chuvoso (CARDOSO, 2018).

Para controle desse fungo, ele utilizou da exterminação de pés totalmente tomados pela doença, fungicida natural a base de enxofre, e podas drásticas nos pés com pequenas incidências da doença, mas enfim, conseguiu recuperar boa parte das árvores e com isso ele visou que a boa qualidade do solo ajudaria na recuperação, pois o solo estava bem nutrido e rico de matéria orgânica, o que serviu de suporte para as plantas, e depois de algum tempo ele refez o plantio de novos cupuaçuzeiros, para retomar sua produção. Foi uma época em que sua produção foi baixíssima, e que os produtos provenientes dessa fruta ficaram em falta na sua propriedade. Vale ressaltar que a praga não se propagou às demais espécies do SAF. Segundo Odum (2007), em um agroecossistema sustentável deve-se primar pela diversidade e não pela riqueza de espécie.

Portanto, a visita à propriedade articulou o conhecimento prático aos conhecimentos teóricos adquiridos após as leituras, reflexões e discussões durante o decorrer da disciplina.

A técnica de diálogo de saberes (roteiro) foi uma metodologia extremamente acertada, pois conseguiu reunir o conhecimento empírico do produtor aos saberes científicos, gerando um momento pedagógico de qualidade.

Assim, este momento oportunizou detectar que a opção pelo SAF foi a melhor diretriz encontrada para a forma de cultivo, que propicia renda o ano todo, devido aos diferentes tempos de colheitas, agregando a mão de obra de toda a família, não empobrece o solo, dentre outros fatores positivos mencionados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita à propriedade articulou o conhecimento prático aos conhecimentos teóricos adquiridos após as leituras, reflexões e discussões durante o decorrer da disciplina, pois através da prática pedagógica proposta pelo docente da disciplina Sistemas Agroflorestais foi possível verificar nos diálogos de todos que participaram do processo, que apesar do produtor ter que lidar com as inúmeras limitações recorrente ao cotidiano é possível acreditar que a Agroecologia é o caminho correto a seguir, pois o proprietário está conseguindo manter a produção de forma agroecológica sustentável, com mercado para o consumo e principalmente, evitando que seus filhos evadam para as cidades.

O caráter desafiador dessa prática foi significativo, tanto no contexto acadêmico quanto social, pois a presença do professor, discentes e o produtor, discutindo teorias e realidades oportunizou verificar que os projetos de desenvolvimento rural devem ser implantados na Amazônia, contemplando mais produtores.

Portanto, a interação entre a prática e a teoria no campo de estudos de vertentes tão propícia à uma reforma social como a Agroecologia exemplificou de forma positiva e exequível essa realidade no ensino aprendizagem e a partir da metodologia utilizada foi possível perceber a importância do tema abordado. Assim, recomenda-se outros estudos sobre o assunto e que os discentes possam levar contribuições ao proprietário, melhorando assim cada vez mais o manejo de sua propriedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.110 p.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1998. 256p.
- CARDOSO, Mayara. **Enxertia**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/genetica/enxertia>. Acesso em: 03 de jun. 2018.
- GLIESSMAN, S.R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 5ª edição rev. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 239 p.
- LIMA, Cármen Margarida Marques. **A Motivação para as Aulas de Educação Física: 3º ciclo do Conselho de Santa Maria da Feira – 2010**. Disponível em: <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/610/1/MsC_cmmlima.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Ed da física, 2011.
- NODARI, Rubens Onofre; GUERRA, Miguel Pedro. A agroecologia: estratégias de pesquisa e valores. In: **Revista Estudos Avançados**. vol. 2, n. 83. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v29n83/0103-4014-ea-29-83-00183.pdf>>. Acesso em 03 de jun. 2018.
- ODUM, Eugene P. **Fundamentos de ecologia**. 6ª ed. São Paulo, SP: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007. 820 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PEREIRA, D. M. Processo Formativo em Educação Ambiental: **Escolas Sustentáveis e COM VIDA: Tecnologias Ambientais**. Universidade Federal de Ouro Preto, 2010. 112 P.il.

ENTRE PERCALÇOS E ESPECIFICIDADES, A “PROFISSÃO DOCENTE”

Mardem Michael Ferreira da Silva¹

RESUMO

Trata-se de um artigo teórico que tem por objetivo tecer algumas aproximações com o campo das discussões sobre profissionalização e profissionalidade docente, entendendo-se a importância de se afirmar a docência como tarefa complexa e que exige, além de preparação específica, valorização. Certamente, condições de trabalho pouco favoráveis que trazem elementos de desvalorização e dificultam a afirmação da profissionalidade docente “arrastam” o magistério em direção a um quadro de crise generalizada em que poucos desejam ingressar. Em que condições a profissão docente se realiza? Como ela é produzida? A docência é, de fato, uma profissão? Essas são as perguntas que nortearam a construção deste texto.

Palavras-chave: Profissão Docente. Condição Docente. Formação Docente.

ABSTRACT

It is a theoretical article that aims to make some approximations with the field of discussions about professionalism and professionality of teachers, understanding the importance of affirming teaching as a complex task and requiring, in addition to specific preparation, valuation. Certainly, unfavorable working conditions that bring elements of devaluation and make it difficult to affirm the professionality of teachers "pull" the teaching to a generalized crisis in which few want to join. Under what conditions does the teaching profession take place? How is it produced? Is teaching, in fact, a profession? These are the questions that guided the construction of this text.

Keywords: Teaching profession. Teaching Condition. Teacher Training.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte – MG, mardemmichael@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A docência é uma das profissões mais antigas do mundo e de maior relevância no que concerne à educação de toda e qualquer nação. Apesar de toda essa importância, reconhecida de forma consensual pelas sociedades e pelos seus governos nos discursos, quando se observa a carreira do magistério na educação básica não se percebe uma valorização condizente com as narrativas sobre a profissão.

Não é novidade que a carreira no magistério é cada vez mais precarizada, pouco valorizada e, menos ainda, buscada. Quem quer ser professor? Uma pergunta incômoda. Um número pequeno de estudantes se interessa pelos cursos de formação de professores em decorrência, principalmente, do baixo prestígio social que assola a carreira do magistério. Esse fato, atrelado às dificuldades encontradas no dia a dia da atuação docente e aos baixos salários oferecidos na maioria dos casos, contribui para que o magistério seja pouco vislumbrado entre os jovens, sendo que, mesmo aqueles que ingressam em cursos de licenciatura o fazem, muitas vezes, por ser a opção possível e não a desejada. (GATTI, 2014).

Em comparação com muitas profissões, a docência fica à margem no sentido da valorização social – o que é um paradoxo, pois muitos reconhecem a sua importância, mas poucos querem ser professores ou serem chamados de –, e também no sentido estrutural, isto é, condições objetivas de carreira, salário e atuação. Mas afinal, em que condições a profissão docente se realiza? Como ela é produzida? A docência é, de fato, uma profissão? Essas são as perguntas que nortearam a construção deste artigo. Obviamente não há a intenção de esgotar o assunto, mas, sim, de tecer algumas aproximações com o campo das discussões sobre profissionalização e profissionalidade docente, entendendo-se a importância de se afirmar a docência como tarefa complexa e que exige, além de preparação específica, valorização.

2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Nóvoa (1995, p.15) descreve, em seu texto, numa perspectiva histórica, o “processo de profissionalização do professorado” em Portugal. De acordo com Lüdke e Boing (2004), o texto, no entanto, pode ser utilizado para compreendermos o mesmo processo no Brasil.

Na Europa como um todo, em meados do século XVIII é que começa a se substituírem professores religiosos² por professores laicos, iniciando-se a construção de um perfil de docente considerado ideal. (NÓVOA, 1995).

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, os Jesuítas, foram esculpindo um “corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores” inerentes ao magistério. (NÓVOA, 1995, p.16). Com o passar dos anos, então, o trabalho docente tornou-se cada vez mais complexo exigindo o aperfeiçoamento de métodos de ensino e a ampliação dos conhecimentos que deveriam ser ensinados, o que implicou na exigência de “especialistas” para realizarem a tarefa de ensinar. O magistério, nesse momento, deixou de ser uma atividade secundária, como era tida pelos padres que exerciam a docência, e passou a ocupar um lugar de certa primazia. Percebe-se, então, o surgimento do primeiro traço de profissionalização da docência – “a atividade como uma ocupação principal e não passageira”. (NÓVOA, 1995, p.17). O processo de profissionalização avançou ainda mais, quando o estado começou a exigir uma licença para o exercício da profissão. A requisição dessa autorização, que conferiu exclusividade ao professorado para lecionar, confirmou sua “condição de profissionais do ensino”. Aos docentes, ao longo desses séculos, começou a ser atribuído um grau de importância crescente que culminou na necessidade de criação de estabelecimentos especializados na formação de profissionais para o magistério. Então, no século XIX, criam-se as primeiras instituições de ensino – as escolas normais – que “passaram a produzir a profissão docente”. Nesse mesmo século, há a “constituição de associações profissionais de professores” que iniciavam uma tomada de consciência sobre sua condição como grupo profissional. (NÓVOA, 1995, p. 20). Nóvoa (1995) destaca, entretanto, que esse processo foi e continua sendo permeado por lutas, tensões e conflitos sendo que, somente a partir da década de 1920, é que se apresenta uma imagem do professor como profissional.

Pensar a docência como profissão, no entanto, traz a necessidade da discussão sobre o conceito do que é uma profissão e o que a caracteriza como tal. Diversas atividades e ocupações são vistas, cotidianamente, como profissões, entretanto, na literatura especializada, essas palavras, conceitualmente, não são sinônimos. Exercer uma profissão exige, de qualquer sujeito, uma formação específica, o que não acontece no caso de uma atividade ou ocupação. Estas, na maioria das vezes, exigem apenas a demonstração de habilidades necessárias à realização de determinada atividade. (SIMÕES COELHO, 2017).

² A profissão docente originou-se no âmbito de algumas congregações religiosas. (NÓVOA, 1995).

Do ponto de vista sociológico, considera-se um trabalho como profissional se, entre outras coisas, a pessoa que o realiza tem uma qualificação especializada, expressa nos títulos concedidos pelo sistema de educação formal [...] e que a permite, legalmente, exercer tal atividade. (TENTI FANFANI, 2005, p. 61, tradução nossa).

A sociologia das profissões têm se ocupado, desde o início do seu desenvolvimento, na década de 1990, dos estudos acerca das profissões e, conseqüentemente, da tentativa de estabelecer critérios para a caracterização do que seria uma profissão. (DUBAR, 2005). Alguns pesquisadores e pesquisadoras trazem as dimensões fundamentais que devem ser, em suas visões, comuns a todas as profissões, mas parece que o único fator consensual é o da “especialização do saber” como característica comum, e que confere à profissão uma base de conhecimentos especializados necessários a quem a exerce. (LÜDKE; BOING, 2004; DUBAR, 2005). Uma definição clássica de profissão, proposta por Carr-Saunders e Wilson em 1933³, e que já carregava consigo uma visão do saber especializado como esteio das profissões, é a de que “uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada”. (DUBAR, 2005, p. 170).

Outras dimensões, além da especialização do saber, aparecem na literatura como critérios fundamentais para o estabelecimento de uma profissão, por exemplo, a formação longa em instituições especializadas, aspecto importante para a aquisição desse saber-fazer. Uma profissão deve ser aprendida dentro de estabelecimentos e instituições formais destinadas à tarefa de formar determinado profissional. A existência de um suporte, uma licença, que confira legalidade à profissão e exclusividade de atuação a quem é formado para exercê-la também é um fator encontrado em diversos autores. É importante também, que existam associações profissionais que definam normas de acesso à profissão e estabeleçam um código de ética. Por fim, alguns autores também defendem um ideal de serviço em que prevaleça o interesse geral, da sociedade, acima dos próprios interesses. (LÜDKE; BOING, 2004; DUBAR, 2005; NACIF XAVIER, 2014).

Sabe-se que ainda não há consenso quanto ao conceito do termo profissão. Contudo, uma discussão que tem ganhado força é sobre que tipo de modelos prevalecem no sentido de idealizar uma profissão. A vertente funcionalista da sociologia das profissões, encabeçada, principalmente, por Talcott Parsons, privilegia uma abordagem apoiada na valorização do saber científico e não prático e que preconiza uma série de dimensões, como as citadas acima, que, segundo críticos, como Everett Hughes, conferem limites e exclui membros de

³ Ponto de vista desenvolvido na obra *The Professions* (As profissões), publicada em 1933.

“atividades” que, outrora, encontram-se, ainda, em processo de profissionalização, como é o caso da docência, por exemplo. (DUBAR, 2005).

Enguita (1991) destaca as seguintes características como definidoras de uma profissão: a “competência”, produto de uma formação específica que faz com que o profissional seja capaz de atuar em determinado campo do conhecimento; a “vocação” que tem um componente religioso e traz a ideia da servidão ao bem social; a “licença” para atuação que demarca e torna exclusivo o campo de atuação ao profissional habilitado; a “independência” que diz respeito à autonomia do profissional em sua atuação e a “autorregulação” que confere uma regulação da profissão por meio de um código de ética próprio. Tais características, para o autor, podem ser amplamente compartilhadas pelas profissões vistas como clássicas, mas se mostram limitadoras quando utilizadas como parâmetro para considerar o processo de profissionalização do magistério.

O saber docente não é considerado especial e qualquer pessoa se sente capaz de opinar sobre como o professor deve ou não agir. Nesse sentido, é frágil o quesito da “competência”. A imagem da docência como “vocação”, apesar da tentativa de ressignificação da ideia⁴, marca as/os docentes como sujeitos que renunciaram ao ganho econômico pelo ideal de serem educadoras/es ou que não conseguiram algo melhor para fazer na vida. (ENGUITA, 1991). O professorado, de certa forma, conquistou um campo demarcado – uma “licença” – para atuar no ensino formal, no entanto, informalmente, qualquer um pode realizar uma atividade de ensino, por exemplo, em aulas particulares. Em relação à “independência”, as/os docentes são parcialmente autônomas/os na medida em que experimentam formas de controle do seu trabalho, expressas, principalmente, pelas instituições escolares e pelo estado. O magistério também carece de um mecanismo próprio para resolver conflitos e de um código de ética sob o qual julgar as professoras e os professores. (ENGUITA, 1991; TENTI FANFANI, 2007). Tudo isso leva aos seguintes questionamentos: existe de fato uma profissão docente? De que profissionalização estamos falando? Até que ponto é lúcido considerar o conceito clássico e funcionalista de profissão na espera pela profissionalização da docência?

De acordo com Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 27), “para aqueles que defendem que o magistério seja, o quanto antes e sem reservas, considerado como uma profissão no sentido pleno, essa representação pode, sem dúvida, ser considerada negativa”. Dependendo do ideal de profissionalização que se considera para pensar a docência como

⁴ “A combinação de elementos vocacionais e profissionais talvez seja uma característica distintiva do magistério contemporâneo”. (SIMÕES COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 26).

profissão, ele pode contribuir para a precarização e intensificação do trabalho da professora e do professor.

Para além das problemáticas já citadas, o magistério vem sofrendo um processo de declínio caracterizado pela decadência dos salários oferecidos⁵ dos professores, a crise de identidade, a falta da autonomia frente a um estado controlador, a feminização⁶, a desvalorização crescente da especificidade do trabalho docente, o corte de investimentos no setor educacional, a intensificação de seu trabalho que é, também, cada vez mais complexo etc. (LÜDKE; BOING, 2004; TENTI FANFANI, 2005; OLIVEIRA, 2007, DINIZ-PEREIRA, 2011). Esses fatos demonstram um cenário crescente de precarização que desqualifica a docência.

A profissão docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização. [...] Não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de satisfação no exercício do magistério hoje. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160).

Diante disso surgem as chamadas teorias da proletarização que denunciam, entre outras coisas, os processos de desprofissionalização do trabalho docente. Para Michael Apple (2006, *apud* NACIF XAVIER, 2014, p. 838), um dos principais fatores de desqualificação profissional relativos ao magistério é a “perda de controle dos professores sobre a seleção, organização e produção dos saberes que constituem a matéria-prima de seu trabalho”, ou seja, a perda de controle sobre o seu saber especializado, critério importante nas definições clássicas do conceito de profissão.

De acordo com Enguita (1991), e referindo-se à classe trabalhadora operária, a proletarização de um grupo é um processo prolongado de perda de controle sobre os seus meios de produção, objetivos e organização de sua atividade. O autor reitera, no entanto, que

Obviamente as condições dos professores não são as dos operários de indústrias, mas isso não impede que a categoria encontre-se submetida ao processo de proletarização. [...] Hoje em dia os termos ‘docente’, ‘educador’ e ‘professor’ evocam a imagem de um trabalhador assalariado. (ENGUIITA, 1991, p.46,47).

⁵ A heterogeneidade da categoria docente é expressa, também, nos salários que variam de acordo com o nível de ensino que em que o professor leciona e em que sistema de ensino ele está inserido. (TENTI FANFANI, 2005; GATTI; DE SÁ BARRETO, 2009).

⁶ Desvalorização da docência devido ao aumento da quantidade de mulheres na profissão (feminização), consequência do que significa ser mulher em uma sociedade extremamente machista e sexista. Vale lembrar que a profissão docente é majoritariamente ocupada exercida por mulheres, ainda mais quanto menor o nível de ensino em que se leciona, e que nem sempre foi assim.

Ainda para o autor, traços como o crescimento em número dos professores, a expansão massiva das empresas privadas no setor educacional, o corte de verbas da área da educação, a lógica de controle que parte do poder público e o aviltamento salarial contribuem de modo a proletarizar o magistério. (ENGUITA, 1991).

Jaén (1991, p.80), entretanto, reforça os limites da chamada proletarização da profissão docente quando argumenta sobre a importância de não perder de vista as diferenças entre a categoria docente e a classe trabalhadora operária. Professores se localizam em um lugar específico na estrutura social e “[...] ao mesmo tempo em que são desqualificados, também se vêem submetidos a formas diversas de requalificação”, ou seja, a estruturação da categoria docente possui formas particulares que nem sempre são comuns à classe operária. Há, por exemplo, segundo a autora, uma perda de autonomia que é limitada, pois o trabalho do professor goza de certa liberdade, principalmente, por acontecer em salas de aula individuais em que a atuação é personalizada. Docentes, ainda segundo a autora, também possuem, como funcionários do estado, uma posição dominante em relação ao trabalho produtivista e manual.

Dessa maneira, alguns autores consideram a docência como uma “semiprofissão” (ENGUITA, 1991) ou uma “quase-profissão”. (DUBET, 2002 *apud* TENTI FANFANI, 2007). A docência, de acordo com esses conceitos, é “ambivalente” e ocupa “[...] um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização”, isto é, possui características que a colocam entre a situação de profissões concebidas como clássicas, como a medicina e a advocacia, e a situação de trabalhadores e trabalhadoras assalariados/as. (ENGUITA, 1991, p. 41).

[...] Uma situação extremamente ambígua, pois ao mesmo tempo em que os professores alcançaram relativa estabilidade e regularidade em seu processo de trabalho, eles também se encontram submetidos ao controle do Estado, coerente com a sua condição de funcionários públicos. [...] Essa ambivalência que caracteriza a profissão docente – metade intelectuais (livre-pensadores) e metade representantes do Estado (NACIF XAVIER, 2014, p. 839).

Toda a situação apresentada, segundo Lüdke e Boing (2004), coloca em dúvida a existência de uma profissão docente, pois “[...] tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão”. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1175).

Se alguns fatores, os quais já citados, contribuem no sentido da “desprofissionalização” do magistério, outros favorecem a docência no âmbito de sua

profissionalização. Enguita (1991, p. 49, 50) cita dimensões como a “natureza específica do trabalho docente”, a “igualdade de nível de formação entre os docentes e os profissionais liberais”, o que pode ser relativizado, pelo menos no caso do Brasil onde ainda existem professores sem formação em nível superior ou específica para a área que lecionam. A “crescente atenção social dada à problemática educacional” e a “importância do setor público frente ao privado”, também são fatores que, segundo o autor conduzem a docência para um caminho de profissionalização.

A reivindicação da profissionalização da docência, segundo Tenti Fanfani (2005, p. 271), está associada a características como: “o domínio de competências técnicas e científicas”, “maior grau de controle (autonomia) sobre o trabalho que realizam” e “maior prestígio e reconhecimento social”.

A tentativa de alocar a docência, sob a perspectiva do discurso funcionalista, em um lugar que exige um conjunto de dimensões pensadas em contextos que não consideram a especificidade dos diferentes tipos de trabalho, em especial o dos docentes, quer dizer, que são pensadas a partir do “espelho do outro”, como coloca Arroyo (2000, p. 13), parece dificultar a trajetória do magistério em direção à qualificação e valorização.

Diante desse contexto controverso de busca pela profissionalização docente, o emergente conceito de “profissionalidade” contribui no sentido do reconhecimento da particularidade do trabalho docente. Sacristán (1995, p. 65) define “profissionalidade” como um conceito, termo ou noção⁷ de “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Contreras (2002) descreve as dimensões da “profissionalidade” argumentando que a docência supõe um compromisso moral, ético e social em sua prática e, sobretudo, na relação professor-aluno e uma competência no âmbito profissional que ultrapasse a técnica e se vincule também à consciência da importância e da consequência de sua prática.

Apoiados em questionamentos levantados por Arroyo (2000, p. 13)⁸ sobre como a categoria docente se pensa: “baseada no espelho dos outros ou no próprio espelho?”, Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017) alegam que

⁷ O termo “profissionalidade” é emergente, mas ainda há muito a avançar na própria conceitualização.

⁸ “Sabemos bastante o que pensam sobre os professores/as. [...] São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E nossa autoimagem e autoprojeção? Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho?” (ARROYO, 2000, p.13).

O maior desafio é justamente não se deixar seduzir pelo ‘discurso do profissionalismo’, para que o magistério possa mirar-se ‘no próprio espelho’. Para tal, o conceito de profissionalidade e a busca da especificidade da ação docente apresentam-se como ideias que podem abrir novos horizontes [...] para se repensar o sentido do magistério. (SIMÕES COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 29).

Reputar a docência como uma “semiprofissão”, talvez seja uma forma de dizer que admitem-se certos avanços no sentido da qualificação profissional do magistério, mas que esta é realizada diante de um cenário sensível. Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017) defendem que o processo de busca da profissionalidade, e não da profissionalização, no sentido clássico do conceito, deve acontecer paralelamente às denúncias dos processos de precarização do trabalho docente e às lutas por melhorias nas condições de exercício do magistério.

E é no bojo dessas discussões que Nóvoa (2017, p.) faz um apelo pela necessidade de considerarmos a docência como uma profissão (no sentido não funcionalista do termo), combatendo a diluição da profissionalidade docente que, segundo o autor, inicia-se com grande intensidade já na formação acadêmico-profissional.

É necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela. (NÓVOA, 2017, p.1112).

Assim, Nóvoa (2017, p.1114) reitera a importância dos cursos de formação de professores e das instituições que os oferecem, destacando que “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”. Este autor, então, defende a necessidade de se assumir um imperativo de tornar a docência uma profissão, no sentido da profissionalidade, assumindo que a docência se constrói, como profissão, não apenas no plano da formação, mas da “sua afirmação e reconhecimento público” (p.1115).

Dessa forma, Nóvoa (2017) vê a necessidade de uma “tomada de posição” como uma afirmação pública do magistério como uma carreira profissional, com vistas a combater a representação da docência como algo que se faz apenas por vocação ou por amor e que isso já é o suficiente; a docência, por ser uma profissão extremamente complexa, requer adequada formação e de forma contínua.

É importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão. [...] Uma profissão que não *se escreve* também

não *se inscreve*, nem se afirma publicamente. [...] Não podemos firmar posição se ao mesmo tempo não afirmamos a profissão. (NÓVOA, p. 1119-29,30, grifo do autor).

É importante ressaltar que, a despeito do que foi apresentado sobre o conceito sociológico de profissão, quase nunca, no cotidiano, o termo profissão docente ou a ideia dos professores como profissionais da educação, são utilizados, pela sociedade, educadores ou pesquisadores da área, pensando-se nessa perspectiva teórica. Sendo assim, as expressões relacionadas às palavras “profissão” ou “profissionais” são comumente utilizadas sem que se recorra, necessariamente, a tal conceito sociológico.

Além das questões apresentadas, certamente o fazer cotidiano da docência na educação básica e como ela se apresenta a quem a exerce tem impactos profundos na diluição da sua profissionalidade. As condições de exercício do magistério, especialmente na educação básica, infelizmente não são das mais privilegiadas.

3 CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA PROFISSÃO EMBARAÇOSA

A docência é um dos ofícios mais antigos de toda a civilização. Seria, no entanto, ingenuidade dizer que ela permanece imutável ao longo dos tempos. Os tempos e espaços educativos mudam e, com eles, as exigências para o trabalho dos professores.

A categoria docente não é homogênea, mas diversa no que diz respeito às identidades dos profissionais que a compõem e às condições de atuação dos professores, como nos mostra Tenti Fanfani (2005). Ainda assim, de forma geral, as condições de exercício do magistério na educação básica, especialmente no espaço público no Brasil, se mostram cada vez mais precárias e complexas.

A expressão “condição” ou, mais precisamente “condição docente” pode ter dois sentidos teóricos. Um que se refere às “exigências básicas para que a docência ocorra”, ou seja, “aquilo que faz de alguém um professor”, como coloca Simões Coelho (2017, p.73), e outro que, segundo a mesma autora, refere-se a como a docência, de fato, acontece no cotidiano, isto é, em que condições e situações concretas se dá a profissão no dia-a-dia. Teixeira (2007) diz o seguinte sobre o termo condição:

[...] Nos servimos deste vocábulo nestes dois sentidos: do que funda ou do que cria (aquilo que dá origem, que instaura) e, também, referindo-se a um estado, a um conjunto de realidades ou a uma situação de um homem na vida social. (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Simões Coelho (2017) relata em seu estudo, sobre o destino profissional de egressos de cursos de licenciatura em geografia de uma universidade pública, que a maioria dos sujeitos pesquisados, principalmente aqueles que permaneceram na docência, parece apreciar a profissão em si, mas não as condições em que ela se realiza. Tenti Fanfani (2005) já havia mostrado resultados semelhantes ao analisar a condição docente em países da América Latina.

Se a satisfação com o conteúdo do seu trabalho [...] é muito alta, pode-se dizer que o "desconforto dos professores" (que tem múltiplas manifestações e não é exclusivo dos países aqui estudados) origina-se basicamente nas condições sociais, econômicas e institucionais em que eles executam sua tarefa. (TENTI FAFANI, 2005, p. 105, tradução nossa).

Não é nenhuma novidade o fato de que o magistério vem enfrentando uma precarização intensa no âmbito do seu trabalho, o que acarreta em processos profundos de desprofissionalização como já abordado neste texto. A profissão docente não é privilegiada em apresentar momentos difíceis e situações desmotivantes a quem a exerce; todas as profissões possuem as suas dificuldades e situações pouco agradáveis. No entanto, o que parece ser específico do magistério é o fato de que, ao contrário das demais profissões, as situações problemáticas e mais difíceis não são extraordinárias ou esporádicas, permanecendo ano após ano, dia após dia, se tornando, cada vez mais, marcas profundas que contribuem para a desvalorização do ofício de ser professor. Sobre essa perspectiva, Simões Coelho (2017) diz que

Quando essas situações se tornam tão frequentes a ponto de se tornarem presentes no dia-a-dia da atividade de trabalho, transformando-a em algo difícil de suportar e mesmo levando ao adoecimento físico e/ou mental do trabalhador, pode ser sinal de que alguma coisa está de fato errada. (SIMÕES COELHO, 2017, p. 74).

As mudanças que acontecem na sociedade refletem, sempre, em maior ou menor grau, na organização dos sistemas de ensino e nas lógicas que regulam o cotidiano da escola. O espaço escolar, seio do trabalho docente, se reconfigura, de tempos em tempos, baseado em

políticas educacionais que alteram a realidade da escola e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Para Esteve (1991, p.95), “os significados dos problemas atuais da função docente só podem equacionar-se com exatidão situando-os no processo de transformação do sistema educativo nos últimos anos”. Essas mudanças incutem lógicas que condicionam, de certa forma, as condições em que o trabalho docente acontece. Teixeira (2007, p. 434) contribui com a discussão sobre a influência dessas mudanças quando afirma que “a condição docente não é um dado fixo e acabado”, mas que acontece na historicidade; novos tempos, novas configurações.

Um dos aspectos que vale ressaltar é o processo de massificação do ensino fortemente amplificado, sobretudo, nos países da América Latina. O aumento do número de matrículas nas redes públicas, principalmente a partir da década de 1960, trouxe uma grande demanda aos professores, que passaram a ter que lidar com classes infladas e muito diversas sem que isso representasse um maior investimento no sentido de estruturar as escolas e melhorar as condições de trabalho; apenas intensificou-se o trabalho do professorado. O aumento do número de docentes contratados em condição temporária e sob a jurisdição de contratos precários também é um fator que contribuiu para a crescente desvalorização do magistério. (TENTI FANFANI, 2007; OLIVEIRA, 2007). No Brasil, no estado de Minas Gerais, por exemplo, acompanha-se uma grave problema de “superdesignação” que afeta fortemente a profissionalidade dos professores; 70% das/dos docentes encontram-se sob contrato temporário. (AMORIM et al., 2018). A exigente incorporação de ferramentas tecnológicas e a implementação de políticas educacionais que insistem em introduzir TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas salas de aula também afeta a rotina do trabalho do professor e “produz um sentimento de obsolescência” e incapacidade diante do novo desafio. Exige-se a implementação das novas tecnologias sem que se ofereça às/aos docentes oportunidades de desenvolverem habilidades específicas para utilizar as ferramentas a favor de sua prática. (TENTI FANFANI, 2007, p. 341).

As reformas educacionais, no contexto latino-americano, vêm sendo marcadas por processos de descentralização administrativa, ou seja, têm conferido maior autonomia às escolas e aos professores. Entretanto, a lógica do controle ganha força, pois

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes. [Estes] se veem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles. (OLIVEIRA, 2007, p. 368).

Assim, a busca pela autonomia, reivindicada pelos professores com o objetivo de resgatarem o controle sobre o seu processo de trabalho, resulta em uma manobra de intensificação do trabalho dos docentes que passam a incorporar à sua rotina, além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão escolar, planejamento pedagógico, dentre outras. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas”. (OLIVEIRA, 2007, p. 369).

Estas mudanças atreladas a fatores como a indisciplina em sala de aula, o aviltamento salarial tão preocupante e discutido, porém pouco combatido, e outro elementos, já mencionados como contribuintes do processo de precarização do magistério colaboram para o aumento da incidência de pedidos de licença, de professores, para tratamentos de saúde em decorrência do trabalho que exercem. A dificuldade de lidar com as novas demandas educacionais ao mesmo tempo em que seu ofício é rebaixado (ao menos economicamente e politicamente) em comparação a outros, têm provocado reações de adoecimento físico e mental em uma parcela importante dos trabalhadores docentes, como argumenta Esteve (1999). Este autor descreve a situação como um “mal-estar docente” que assola o magistério. Tal expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. (ESTEVE, 1991, p. 97).

Todavia, Teixeira (2007), ao conceber aproximações teóricas a respeito da condição docente, adota uma posição robusta ao defender que, a relação entre professoras/es e seus estudantes é primordial no estabelecimento do trabalho docente. A condição docente, para a autora, instaura-se, fundamentalmente, na relação “docente/discente” não importando, ao menos em primeira instância, as condições externas a essa relação como o tipo de conteúdo a ensinar, a disponibilidade de materiais, a estrutura da escola etc. O grande problema, entretanto, reside na dificuldade que os professores tem em propiciar essa relação (docente/discente) de forma que ela seja afetuosa e favoreça o processo de ensino-aprendizagem.

Está colocado um problema no coração da docência. [...] Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante de um problema fundante, de um desafio imensurável. Estamos diante de uma questão maior que outras que os docentes possam viver e sentir, pois se trata de uma dificuldade relativa à própria origem da docência, problema frente ao qual os demais podem tornar-se menores. (TEIXEIRA, 2007, p. 440).

Certamente, condições de trabalho pouco favoráveis que trazem elementos de desvalorização e dificultam a afirmação da profissionalidade docente “arrastam” o magistério em direção a um quadro de crise generalizada em que poucos desejam ingressar. Como mostram estudos como os de Bueno e Lapo (2003), Tartuce, Nunes e Almeida (2010), Kussuda (2012), Gatti et al. (2014) e Simões Coelho (2017), uma parcela ínfima de jovens brasileiros deseja ser docente e, dentre aqueles que ingressam nas licenciaturas, muitos desistem do curso ou da profissão seja antes ou depois de lecionarem de fato. As condições em que a docência se realiza são cada vez menos atrativas. Em um futuro talvez não tão distante, onde se encontrarão as/os professoras/es? Quem ainda escolherá o magistério como profissão?

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a necessidade de “firmar” a profissionalidade docente em direção à valorização do magistério, se faz necessário garantir alguns aspectos no que concerne à construção da profissão.

Primeiro, estabelecer uma formação nas licenciaturas que se importe com formar, de fato, professoras/es e não bacharéis disfarçados; os cursos de formação acadêmico-profissional, são importantes territórios de produção da profissão docente. Segundo, há a necessidade de fortalecer a profissão docente no sentido das condições em que ela se estabelece; como aponta Nóvoa (2017, p. 1131), “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. [...] A formação de professores depende da profissão docente e vice-versa”. Portanto, e não é novidade a ninguém, são necessárias urgentes melhorias tanto na preparação para o exercício da docência quanto nas condições para a atuação dos professores. Sem esta última, principalmente, a docência pode estar fadada a carecer de quem a queira exercer, ou mesmo fazendo isso, a queira assumir.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B.C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BUENO, B. O. ; LAPO, F. R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 65-88, 2003.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. (org.) Porto: Portugal: Porto Editora, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

GATTI, B. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014.

GATTI, B.; DE SÁ BARRETTO, E.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.

JAÉN, M. J. Os docentes e racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. Bauru, SP. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos a profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v.25, n. 89, p. 1159-80, 2004.

NACIF XAVIER, L. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p.827-49, 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. (org.) Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-75, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. (org.) Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.

SIMÕES COELHO, A. M. **Destino profissional de egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SIMÕES COELHO, A. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; DE ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-77, 2010.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 99, n. 28, p. 426-443, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p.335-53, 2007.

TENTI FANFINI, E. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

**UNIVERSIDADE CORPORATIVA: TÉCNICAS E ABORDAGENS PARA A
CONSTRUÇÃO NO UNIVERSO CORPORATIVO BRASILEIRO**

*CORPORATE UNIVERSITY: TECHNIQUES AND APPROACHES TO
CONSTRUCTION IN THE BRAZILIAN CORPORATE UNIVERSE*

*UNIVERSIDAD CORPORATIVA: TÉCNICAS Y ENFOQUES PARA LA
CONSTRUCCIÓN EN EL UNIVERSO CORPORATIVO BRASILEÑO*

NASCIMENTO, Carlos Alexandre do

RESUMO

Na contemporaneidade capitalista cada dia mais se é preconizado o chamado capital humano. As evoluções tecnológicas atingiram nível e abrangência que já não é aquele grande diferencial. Similar ao período Renascentista, os olhares se voltam para o ser humano, seu papel, sua singularidade enquanto indivíduo e o peso financeiro de conhecimento que o acompanha. A união, manutenção e desenvolvimento deste conhecimento se faz primordial. Desta forma, as “Universidades Corporativas” começam a se desenvolver no universo brasileiro. A universidade corporativa tem o papel de desenvolver profissional e cientificamente os colaboradores de determinada organização com um saber humanístico, tecnológico e artístico visando à melhora em seus processos e competitividade no mercado. Para isso é de extrema importância o Pedagogo Empresarial. Este profissional tem como escopo juntar o tecnicismo, o empirismo e o teórico para que os profissionais se desenvolvam para atender as novas demandas de mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação corporativa, Universidade Corporativa, Pedagogo Empresarial, Pedagogia e Andragogia.

ABSTRACT

In the capitalist contemporaneity every day more is called human capital. The technological evolutions reached level and reach that is no longer that great differential. Similar to the Renaissance period, looks at the human being, his role, his individuality as an individual and the financial weight of knowledge that accompanies it. The union, maintenance and development of this knowledge becomes paramount. In this way, the "Corporate Universities" begin to develop in the Brazilian universe. The corporate university has the role of professionally and scientifically developing the employees of a given organization with a humanistic, technological and artistic knowledge aiming at improving their processes and competitiveness in the market. For this, the Business Pedagogue is extremely important. This professional has the aim of joining technicalism, empiricism and theorist so that professionals develop to meet the new market demands.

KEYWORDS: Corporate Education, Corporate University, Business Pedagogy, Pedagogy and Andragogy.

RESUMEN

En la contemporaneidad capitalista cada día más se preconiza el llamado capital humano. Las evoluciones tecnológicas alcanzaron nivel y alcance que ya no es ese gran diferencial. Similar al período Renacentista, las miradas se vuelven hacia el ser humano, su papel, su singularidad como individuo y el peso financiero de conocimiento que lo acompaña. La unión, el mantenimiento y el desarrollo de este conocimiento se hace primordial. De esta forma, las "Universidades Corporativas" empiezan a desarrollarse en el universo brasileño. La universidad corporativa tiene el papel de desarrollar profesional y científicamente a los colaboradores de determinada organización con un saber humanístico, tecnológico y artístico, buscando la mejora en sus procesos y competitividad en el mercado. Para ello es de extrema importancia el Pedagogo Empresarial. Este profesional tiene como objetivo unir el tecnicismo, el empirismo y el teórico para que los profesionales se desarrollen para atender las nuevas demandas de mercado.

PALABRAS CLAVE: Educación corporativa, Universidad Corporativa, Pedagogo Empresarial, Pedagogía y Andragogía.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade capitalista cada dia mais se é preconizado o chamado capital humano. As evoluções tecnológicas atingiram nível e abrangência que já não é aquele grande diferencial. Similar ao período Renascentista, os olhares se voltam para o ser humano, seu papel, sua singularidade enquanto indivíduo e o peso financeiro do conhecimento que o acompanha. A união, manutenção e desenvolvimento deste conhecimento se faz primordial. Desta forma as “Universidades Corporativas” começam a se desenvolver no universo brasileiro. Assim, este trabalho visa instrumentalizar, guardadas as limitações de um artigo científico, o fazer dentro da empresa. Eboli (2004) em seu referencial teórico contempla sete princípios de sucesso para a implantação bem-sucedida de sistemas de educação corporativa; Competitividade, Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Sustentabilidade. O livro intitulado “Educação Corporativa: Fundamentos, Evolução e implantação de projetos” da mesma autora e outros colaboradores tem o objetivo comum deste trabalho de estimular a reflexão sobre a importância da educação na sociedade contemporânea, apoiando a implantação de projetos de educação corporativa em quaisquer tipos de organizações. Segundo os autores, o crescimento acelerado de estruturas educacionais nas organizações traz como risco a supressão de etapas dos sistemas de educação corporativa, o que pode impedir o desenvolvimento efetivo das competências humanas e organizacionais necessárias à estratégia dos negócios. Meister (1999) ressalta que as corporações estão reconhecendo esta nova realidade na qual gerencia do conhecimento esta se tornando vital para o sucesso empresarial. Nesta esteira, o uso do sistema de educação à distância é um dos recursos eficazes para a efetivação do projeto de Universidade Corporativa.

O desenvolvimento deste trabalho se faz importante para responder uma indagação pessoal de como gerir pessoas no que tange ao conhecimento. Como coordenador de uma multinacional, vislumbro uma oportunidade de desenvolver na prática o tema proposto. Constantemente divulgado nas mídias, nas corporações e em artigos técnicos é o chamado capital intelectual. Várias vertentes, dentre elas dos comentadores citados neste artigo, referenciam que a forma mais eficaz de gerenciar esta capital é por meio das Universidades Corporativas. Porém, como desenvolvê-las tendo como plano de fundo o cenário brasileiro? Um país onde infelizmente a educação é de certa forma sucateada estando sempre esta nos

anais políticos, porém pouco colocada em prática seu desenvolvimento. Loures e Schelemm (2006, p. 36) assim nos relata

o aprendizado como processo social não está localizado apenas na ação, mas, sim, nos domínios do conhecimento, na linguagem e na sua interpretação produzida pelas equipes, como resultado da reflexão sistemática sobre a prática. Nesta estância é que ocorre, finalmente, a passagem do treinamento e do desenvolvimento para a educação dos indivíduos e das equipes nas organizações.

Nesta esteira sócio-econômica devemos pensar em desenvolver as equipes dentro do ambiente corporativo, uma vez que o conteúdo externo é deficitário. Tendo assim o objetivo e motivação do desenvolvimento deste artigo para igualmente, no início mencionado, propiciar a aplicação prática no ambiente corporativo e ser um instrumento para outros interessados no tema.

[...] o que ocorre no mundo dos negócios é que gerenciar o processo de Educação Corporativa de forma proativa, estratégica e contínua, mais do que intenção, está tornando-se uma missão das organizações competitivas. Os eventos empresariais sinalizam que a educação corporativa passa a ter, cada vez mais, papel de destaque e de extrema importância dentro do panorama empresarial, seja pela alavancagem estratégica, que é possibilitada pelo desenvolvimento dos profissionais existentes nos quadros empresariais, seja pela agregação de resultados, permitida após a captação e assimilação por seu capital humano, de maior número de competências. (TACHIZAWA ANDRADE, 2003, p. 28)

UNIVERSIDADE CORPORATIVA - SEU SENTIDO

Neste contexto introdutório apresentado podemos pensar a Universidade Corporativa como um conjunto de ferramentas, métodos, estratégias e conteúdo que visa à qualificação profissional do colaborador. Tem como objetivo desenvolver habilidades e competências necessárias para atividade e desenvolvimento crescente do colaborador e suprir as eventuais falhas que teve durante sua formação discente fora da mesma. Podemos chamar de Andragogia Empresarial a técnica empregada nas Universidades Corporativas, pois em sua maioria, visam o desenvolvimento dos funcionários na sua maioria adultos. Temos de pensar que em um mundo globalizado investir no capital humano é condição *sine qua non* de toda corporação. Tem como bússola o negócio da empresa, suas metas e objetivos; como ferramenta a tecnologia da informação e profissionais capacitados para aplicar técnicas de aprendizagem mais eficientes e considerando o público alvo, neste caso em especial os colaboradores, mas também parceiros da cadeia produtiva/serviços. Este profissional, o pedagogo empresarial, deve ter a expertise de conseguir lidar com adultos que na sua maioria possuem alguns valores cristalizados que podem ajudar, mas também dificultar o processo de

ensino-aprendizagem. Conforme nos afirma Peter Drucker apud Meister (1999, p. 27): “a necessidade de reaparelhar sua força de trabalho é crucial. As organizações estão cada vez mais entrando no setor da educação a fim de assegurar sua própria sobrevivência no futuro”. Assim, as universidades corporativas são bússolas norteadoras para liderar o caminho. Experiências com a educação à distância, parcerias com universidades locais e internacionais e criação de armazenamento de dados e conhecimento de forma eletrônica possibilitam a criação de modelos de sistemas educacionais guiados para e pelo mercado concorrencial tão competitivo nos tempos modernos. Silva (2010) é assertivo ao dizer que a conjuntura política, social, cultural e econômica, gerada pela globalização, cria a necessidade das organizações criarem novas formas de educação para a acapitação de seus colaboradores. Um processo de disseminação e compartilhamento do conhecimento, sendo esta uma estratégia mundial na competitividade do mundo dos negócios. A Universidade ou Educação corporativa tem o intuito de sustentabilizar a organização, evitando o *turnover* de colaboradores, desenvolvendo seu capital intelectual, melhorando a qualidade para padrões mundiais, criando um ambiente de habilidade e competências exigidas pela concorrência e competitividade mercadológica.

Os chamados ativos intangíveis de uma empresa tais como: conhecimento e inovação podem ser vistos como fator de sucesso competitivo das empresas. Este conjunto é um diferencial capaz de garantir às empresas condições de enfrentar uma competição voraz da concorrência, responder às exigências dos clientes e à pressão dos acionistas (SILVA, 2010, p. 22)

UNIVERSIDADE CORPORATIVA NO BRASIL

Como mencionado outrora, na contemporaneidade capitalista cada dia mais se é preconizado o chamado capital humano. As evoluções tecnológicas atingiram nível e abrangência que já não é aquele grande diferencial. Similar ao período Renascentista, os olhares se voltam para o ser humano, seu papel, sua singularidade enquanto indivíduo e o peso financeiro do conhecimento que traz consigo. Junqueira e Tavares a este respeito menciona:

A condição real do mundo capitalista prioriza a aquisição de bens e lucros, nesse contexto a empresa aparece como a instituição que mais vem influenciando o mundo moderno, exerce profunda influência sobre o comportamento, sistema de valores, estilo de vida e até a personalidade, o executivo de talento precisa ter bom relacionamento interpessoal, alto poder de barganha com os fornecedores, status social para si e para a empresa. As corporações motivam estes funcionários a buscar novos tipos de conhecimento, a desenvolver sua capacidade de comunicação e de convívio com fornecedores, clientes, colegas de trabalho, conduzindo também a experiências inéditas ao enfrentar situações agradáveis ou incômodas. (JUNQUEIRA E TAVARES, 2009, p. 2).

O cenário educacional Brasileiro se mostra deficitário. A OCDE (Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico), em ranking divulgado na revista *Veja* de 2014, mostra que o Brasil ocupa o 36º lugar no total de 37 países. Ficamos atrás de países como Estônia, Chile e Portugal. Já no ranking da UNESCO (*The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para Educação) no total de 127 países, o Brasil ocupa a 88ª posição. Na nossa frente encontramos Chipre, Jordânia, Venezuela, Nabibia, dentre outros. Com este histórico se faz difícil considerar um ensino de qualidade, voltado principalmente ao mercado de trabalho no Brasil. Assim, empresas precisam qualificar seus colaboradores e a Universidade Corporativa se torna ferramenta para tal feito. Mudanças no mercado, com a abertura a concorrentes externos, também é fator chave para pensar em melhor nos desenvolvermos enquanto empresas. Todavia, diante de grandioso avanço tecnológico, o que diferencia uma empresa de sua concorrência é seu capital intelectual, sua capacidade criativa, inovadora, e todas estas são criados por pessoas.

A realidade da Universidade Corporativa pode ser percebida em vários mercados, citaremos alguns exemplos no mercado financeiro, empresas como a Mapfre Seguros Gerais e o Banco do Brasil utilizam de ferramentas para os colaboradores, acesso pela intranet ou extranet. O Bradesco possui a Universidade Virtual com portal educacional disponível a qualquer pessoa. O grupo Segurador formado pela Mapfre e BB Seguros também possuem um portal disponível apenas aos corretores de seguros, um público alvo específico para divulgação, treinamento de produtos, técnicas de vendas, etc.

AMBIENTE CORPORATIVO

Meister (1999, p. 30-31) lista os princípios básicos para o sucesso da criação de uma universidade corporativa:

Oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização; considerar o modelo de universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem; elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutural Contextual e Competências Básicas; treinar a cadeia de valores e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim com universidades que possam fornecer os trabalhadores amanhã; passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação e aprendizagem; encorajar e facilitar o desenvolvimento de líderes com o aprendizado; passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio; assumir o foco global do desenvolvimento de soluções de aprendizagem; criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos; utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

As Universidades corporativas e todo processo de aprendizagem organizacional passarão, nestes novos tempos, por tecnologias de informações. Diante deste cenário quais as ferramentas disponíveis e sua validade para as organizações? Conforme menciona os autores Seleme e Munhoz (2011) podemos iniciar listando alguns itens sendo eles as intranets, videoconferência/teleconferências, *e-learning* e Portal educacional. As intranets são ambientes internos para acesso de conteúdos. Dependendo do objetivo da empresa, as mesmas podem ser desenvolvidas também em extranets. A primeira para acesso apenas na rede da organização, a segunda possibilitando o acesso remoto em qualquer ambiente externo com acesso a rede mundial de computadores. Basicamente, nestes canais estão disponíveis os conteúdos, *link* de acessos, etc. Tudo envolvido sobre a empresa e também ao desenvolvimento educacional organizacional. Durante o processo de treinamento, o uso de videoconferências e teleconferências é de primordial importância para a troca entre os discentes, à participação mais próxima dos docentes e eventuais colaboradores e palestrantes especialistas sobre temas em específico para o desenvolvimento do processo cognitivo dos docentes/colaboradores. *E-learning* significa aprendizagem eletrônica, o que é comumente confundido com educação à distância. Na realidade é um instrumento para a educação à distância, também conhecido como sistema de controle de aprendizagem on-line. Neste instrumento, interface virtual, a amplitude de disponibilidade de ferramentas de conferências, fórum, *download*, *upload*, etc. É na realidade o ambiente onde o aluno realiza os estudos e os docentes gerenciam o conteúdo e interagem com os estudantes. Conforme (SANTOS, et al, p. 3) “é o processo de ensino e aprendizagem mediados pela WEB e pelo computador [...] onde o professor e aluno encontram-se separados pelo espaço e tempo”. O portal educacional pode ser entendido como o acesso para a comunidade externa da empresa. Se a mesma assim optar deve desenvolver um site como um Portal Educacional para disponibilizar acessos, porém as ferramentas por detrás são as mesmas. Ainda como menciona os autores Seleme e Munhoz (2011), a validade destas tecnologias para organização dependerá do objetivo educacional da mesma. De acordo com a necessidade da mesma, o uso de videoconferências com palestrantes externos, por exemplo, será necessário. Porém, indispensavelmente é a ferramenta *e-learning* que possibilita o gerenciamento deste conhecimento desenvolvido. Tal ferramenta disponível no mercado pode também ser desenvolvida pela equipe de tecnologia da própria empresa. Para qualquer aplicabilidade uma equipe multidisciplinar é indispensável.

Santos et al (2010, p. 4-5) realiza uma síntese completa sobre o *e-learning* e sua evolução elencando sua importância dentro do desenvolvimento educacional corporativo.

Uma evolução da Educação à Distância é o E-learning, que surge a partir do avanço dos computadores pessoais e a evolução dos meios de telecomunicações, principalmente da internet. [...] O E-learning possibilita um modo de aprendizagem baseado na WEB, onde a interatividade e flexibilidade conseguem construir conhecimentos de forma dinâmica e sistemática. É uma ferramenta com algumas vantagens na formação e desenvolvimento de adultos, que melhoram o conhecimento e desempenho. O modelo de E-learning viabiliza também a disponibilização do conteúdo na WEB após sua elaboração, sem a necessidade de envio aos canais de distribuição, como é o caso da mídia impressa, evitando assim custos logísticos, permitindo a otimização do tempo, através da rápida disponibilidade do conteúdo. Isto fornece rapidez na implementação e realização dos treinamentos [...] permite aos alunos seguir diversos percursos de aprendizagem, de acordo com o seu ritmo. É possível transpor conhecimentos aprendidos anteriormente e também estabelecer sua trajetória na construção de conhecimento. Isso rompe com o paradigma de ensino vigente [...]. Essa modalidade de ensino é vantajosa tanto para os participantes quanto para a organização, haja vista o tempo que um funcionário perde fora do ambiente de trabalho para aprender é menor se comparado com o treinamento presencial. De fato, o E-learning trás impacto direto na produtividade dos colaboradores, com uma significativa redução de custos com treinamento e um melhor gerenciamento de pessoal. E mais, o E-learning não requer a infraestrutura de uma sala de aula, não há necessidade de deslocamento dos colaboradores até o centro de treinamento, o que reduz sensivelmente os custos com deslocamento e acomodação de funcionários. Portanto, chega-se a conclusão que o E-learning nada mais é que uma evolução da EAD, com o diferencial da inclusão dos computadores e da internet como meio predominante da aprendizagem.

Assim fica evidente a importância do *e-learning* neste processo de criação da Universidade corporativa.

APRENDIZAGEM

O objetivo do aprendizado é desenvolver, aperfeiçoar e difundir conhecimento que torne a corporação e seus colaboradores um diferencial no mercado concorrencial, um currículo humanizado facilita a adesão dos envolvidos. Eboli (2004, p. 54) afirma que o “principal motivo para implementar o sistema de educação corporativa é elevar o patamar de competitividade empresarial, por meio do desenvolvimento, da instalação e consolidação as competências críticas empresariais e humanas”. A organização não é uma ilha isolada assim ter em mente e desenvolver toda a cadeia de parceiros é fundamental para um aprendizado concreto e conjunto onde todos ganham. Perpetuar este conhecimento documentando, criando materiais, faz parte do processo de desenvolvimento da ferramenta. E como processo ensino-aprendizagem avaliar resultados, e por ser uma corporação, avaliar o valor agregado conseguido pelo investimento é vital. Em um passo futuro a universidade corporativa, se bem desenvolvida, pode oferecer estes serviços externos à cliente e parceiros tornando-se

autosustentável enquanto departamento dentro da organização. Uma vez sendo processo a Universidade Corporativa se vale de várias ferramentas práticas e as tecnológicas de ensino à distância são as principais para otimizar os custos e conseguir um resultado vantajoso, uma vez que possibilita a disponibilidade a um maior número de pessoas e seu custo se “dilui” mais rapidamente.

Uma figura muito importante neste processo de aprendizagem é o Pedagogo Empresarial. Este profissional tem como escopo juntar o tecnicismo, o empirismo e o teórico para que os profissionais se desenvolvam para atender as novas demandas de mercado. Assim, a necessidade do pedagogo é indiscutível “as habilidades do educador, o seu poder de liderança, [...] aliado a uma capacidade de persuadir e convencer os funcionários a canalizar seus esforços para atingir os objetivos da empresa, são ingredientes importantes” (Junqueira e Tavares, 2009 p. 7) para o sucesso empresarial. Ingredientes este que se consegue através do pedagogo empresarial.

O pedagogo empresarial tem dois possíveis campos de atuação no ambiente corporativo. O primeiro pode considerá-lo como uma espécie de *coach*. A palavra vem do inglês e significa treinador. Aquele que verifica problemas no processo, traça metas, desenvolve pessoas. Zanetti e Gusso (2000, p. 29) nos relata que o técnico tem de ter a capacidade de entender e se relacionar com pessoas. Um ponto abstrato mais de vital importância no jogo de futebol e não se faz diferente nas empresas. No livro “Administração, futebol e Cia” estes mesmos autores relatam que o *coach* administrativo, o pedagogo empresarial, deve harmonizar talentos individuais, buscando a obtenção máxima de cada uma em favor da equipe. Há dois momentos importantes no futebol que é o treinamento e a prática, o jogo. No mundo corporativo a Universidade é a fase de treinamento, capacitação, desenvolvimento de suas habilidades e competências. O pedagogo também auxilia em processos mais dolorosos, como um desligamento ou implantação de uma nova metodologia, por exemplo, onde normalmente existem resistências a serem superadas. Outra atuação é no processo diário que visa à gestão do capital intelectual da organização, este atuando de forma próxima ao departamento de recursos humanos, tem por objetivo o desenvolvimento do conhecimento, a multiplicação e perpetuação culminando, eventualmente, na formulação de uma universidade corporativa.

Segundo nos relata Junqueira e Tavares (2009, p.10)

Formar o ser humano é tarefa de todas as instâncias, uma base econômica sólida só se estabelece com recursos humanos bem qualificados. Mais importante do que definir se a função do pedagogo é técnica ou ideológica é mudar o olhar para as mudanças nas áreas de comunicação social, e aceitar os avanços que as tecnologias de informação trouxeram para melhorar as práticas educativas e a empresa nesse processo vem somar, e não descaracterizar o processo educativo.

Assim podemos iniciar nossa reflexão sobre as áreas de comunicação social e de tecnologia como impactante e precursoras neste processo de expansão da pedagogia Empresarial. Atrélada às novas técnicas de administração onde a gerência do capital intelectual das instituições torna-se uma matéria de estudo e seu desenvolvimento é singular para o sucesso institucional frente à competitividade contemporânea.

Ceroni (2006, p. 2) nos apresenta a seguinte reflexão no seu artigo “Com a mudança cultural, financeira, política, tecnológica que vem ocorrendo aceleradamente nos últimos anos, pudemos perceber a interferência destas mudanças na área educacional e profissional de várias formações, no caso em específico desta pesquisa: o Pedagogo”. Assim, sua atuação ultrapassa o meandro acadêmico culminando em uma pedagogia empresarial, voltada para atividades que exigem uma atuação multidisciplinar. Pascoal apud Junqueira (2009, p. 10) cita as seguintes atividades do pedagogo empresarial: Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; Diagnosticar a realidade institucional; Elaborar e desenvolver projetos, buscando o conhecimento também em outras áreas profissionais; Coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; Planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; Assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais. Podemos concluir que o Pedagogo empresarial é um Administrador do conhecimento onde as 4 (quatro) atividades raiz deste (Planejar, Organizar, Dirigir e Controlar) tem como matéria o capital intelectual. O pedagogo empresarial está diretamente ligado à área de Recursos Humanos, pela matéria de sua atividade. Entretanto, a cada dia esta sendo exigido dos gestores, de uma maneira geral, a aplicação de uma pedagogia voltada ao âmbito de sua equipe ou departamento. Principalmente se pensarmos em empresas de médio e pequeno porte onde não existem departamentos de recursos humanos totalmente institucionalizados. Segundo Celoni (2006, p. 5) o pedagogo empresarial tem como exigência profissional:

um novo perfil de trabalhador, com um nível de qualificação cada vez maior. Esses atributos parecem enfatizar aptidões cognitivas e conhecimentos teóricos. A valorização recai sobre o raciocínio, capacidade de aprender, capacidade de resolução de problemas e capacidade de tomada de decisão, entre outras, desconsiderando tudo o que leve a tarefas fragmentadas e repetitivas.

Outra realidade é verificada em filiais onde temos, normalmente, a centralização do departamento em uma Matriz e várias atividades e unidades espalhadas por todos os territórios. Assim, o Gestor passa a ter, por vezes, de desenvolver atividades mais específicas do departamento de recursos humanos sendo ele um “pedagogo empresarial” para que sua equipe tenha sucesso. Neste contexto, temos como ferramental os jogos de empresas dentro do desenvolvimento de uma Universidade Corporativa a fim de desenvolver o aprendizado e gerenciá-lo.

Como nos relata Knabbem e Ferrari (2012 p. 1)

Os jogos de simulação empresarial surgiram como mais um instrumento para aperfeiçoar a relação ensino-aprendizagem, buscando ser uma solução para preencher as necessidades dos alunos de estarem diretamente envolvidos com as decisões de empresas em mercados competitivos, estimulando a criatividade empresarial e o trabalho em grupos, tão necessário ao administrador moderno, em situações que simulam de forma bastante consistente a realidade.

Resolver situação-problema em um ambiente simulado facilita o processo de aprendizagem, diminui riscos, aumenta o comprometimento dos participantes e é uma ferramenta eficaz no processo de administração na conjuntura contemporânea. A espontaneidade e os lúdico disponíveis em jogos são temas de aprendizagem que podemos identificar desde os jogos de infância até os em pauta, nas empresas. É interessante perceber que em um ambiente simulado o participante, quando disposto, se entrega totalmente, o que permite testar suas habilidades e competências corrigindo eventuais erros sem correr o risco da perda que teria em um ambiente real de negócio. Assim é fundamental no contexto contemporâneo que as empresas se valeram deste poderoso instrumento de aprendizagem que são os jogos empresariais. Eboli (2004), em seu referencial teórico, contempla sete princípios de sucesso para a implantação bem-sucedida de sistemas de Universidade Corporativa; Competitividade, Perpetuidade, Conectividade, Disponibilidade, Cidadania, Parceria e Sustentabilidade. O livro intitulado “Educação Corporativa: Fundamentos, Evolução e implantação de projetos”, da mesma autora Eboli e outros colaboradores (2010) tem o objetivo comum deste trabalho de estimular a reflexão sobre a importância da educação na sociedade contemporânea, apoiando a implantação de projetos de educação corporativa em quaisquer tipos de organizações. Segundo os autores, o crescimento acelerado de estruturas educacionais nas organizações traz como risco a supressão de etapas dos sistemas de educação corporativa, o que pode impedir o desenvolvimento efetivo das competências humanas e organizacionais necessárias à estratégia dos negócios. Meister (1999) ressalta que

as corporações estão reconhecendo esta nova realidade na qual a gerência do conhecimento está se tornando vital para o sucesso empresarial. Nesta esteira o uso do sistema de educação à distância é um dos recursos eficazes para a efetivação do projeto de Universidade Corporativa. As bibliografias, pelo exposto durante o trabalho, devem abranger desde o aspecto pedagogia iniciais até os conceitos mais atuais de administração e gestão de pessoas. Pensar em cinco itens indispensáveis para o desenvolvimento pode ser um pouco limitado. Todavia considerando já o histórico deste escritor em Administração de Empresas e Filosofia e sua atuação como coordenador em uma multinacional elencarei os 5 (cinco) “temas” que devem ser estudados e revistos: Administração de empresas, gestão de pessoas, pedagogia empresarial, jogos de empresa e desenvolvimento de Universidade Corporativa.

Na administração de empresas seus pilares: planejar, organizar, gerenciar e controlar é a base de estudo de um bom pedagogo. Assim, uma formação na gestão empresarial, seja por meio de livros, especializações é de extrema importância.

Diante das pesquisas podemos concluir que a Pedagogia Empresarial é a área do conhecimento que trata o ensino dentro da empresa, como citado, considerando que na maioria das vezes são adultos com modelos mentais cristalizados. Conhecer técnicas de abordagem cognitiva para implementar mudanças, passar conteúdos e desenvolver conhecimento é fundamental.

Jogos de empresas são ferramentas que o pedagogo empresarial tem a seu dispor para fazer seu trabalho. O lúdico no humano é evidenciado desde tenra idade como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. Gramigna (2007, p. 1) corrobora com esta tese ao afirmar “o jogo acompanha o homem desde os primórdios da história da humanidade [...] ainda não sabia falar, fazia uso do jogo dos gestos e dos sons para comunicar-se”. A mesma autora defende ainda que quando estamos em um jogo aceitamos suas regras de forma mais fácil do que o mundo real. Assim, o processo de criação de valores e conhecimentos é mais atrativo aos participantes.

Assim, a universidade corporativa não tem papel diferente, desenvolver profissional, cientificamente seus colaboradores com um saber humanístico, tecnológico e artístico visando à melhora em seus processos e competitividade no mercado. Eboli, (2004) no capítulo quarto, apresenta os sete princípios da universidade corporativa, destacando o que ela pode criar na organização: uma maior competitividade frente aos concorrentes com o desenvolvimento do

capital humano; perpetuidade do conhecimento, sendo um dos principais veículos de consolidação, fortalecimento e disseminação da cultura empresarial; conectividade, como já mencionado os instrumentos virtuais traz maior conectividade entre os participantes do processo de ensino atingindo um maior público a custos reduzidos; disponibilidade, fornecendo atividades e recursos educacionais de acesso facilitado dando condições favoráveis a aprendizagem “a qualquer hora e lugar”; cidadania, a educação corporativa estimula o exercício da cidadania individual e do grupo formando protagonistas sociais, críticos e reflexivos em suas atividades cotidiano consolidando uma postura ética e responsável; parceria, como já mencionado parcerias internas e externas é de fundamental importância para o sucesso do trabalho educacional na organização e sustentabilidade, para garantir sucesso a universidade corporativa tem de avançar para ser autossustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sucinta, considerando a complexidade do tema e sua abrangência, o objetivo comum deste trabalho de estimular a reflexão sobre a importância da educação na sociedade contemporânea, apoiando a implantação de projetos de educação corporativa em quaisquer tipos de organizações foi possível. Através de uma reflexão da idéia de universidade corporativa, analisando sua importância dentro do cenário contemporâneo, em especial o brasileiro, houve êxito em discorrer sobre o tema tornando uma bússola norteadora para o desenvolvimento nas corporações. Esta é apenas o início de um trabalho mais minucioso que teria como segunda etapa descrever vis-à-vis como fazer na prática a universidade corporativa. Nesta esteira, o ideal seria um estudo de caso ou a proposta para uma organização específica, pois cada uma possui uma cultura, objetivos, grupo de pessoas que diferem de organização para organização e este grau de especificidade somente se faz possível com uma *case* concreta. Todavia, conforme mencionado, o passo inicial de contextualização, reflexão e primeiros passos foi possível demonstrar neste artigo.

Diante do exposto é inegável a importância em se investir em capital humano, face às defasagens de aprendizagem fora das organizações e também da alta competitividade do mercado, sendo talvez a saída mais saudável, duradora e sustentável o desenvolvimento da uma educação corporativa, através de uma universidade organizacional. Somente assim será possível a perpetuidade do conhecimento, seu desenvolvimento e principalmente o aumento de capacidade da organização frente ao mercado concorrencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO DO BRASIL. UNIBB. Disponível em
<<https://www.unibb.com.br/Login.aspx?ReturnUrl=%2f>>. Acesso em 15 de nov. de 2014.

BIANCHETTI, Lucidio. Educação Corporativa: Mundo do trabalho e do conhecimento – aproximações. São Paulo: Ed. EDUNISC, 2005.

BRANDESCO, Fundação. Escola Virtual. Disponível em
<<http://www.ev.org.br/Paginas/Home.aspx>>. Acesso em 15 de nov. de 2014.

CASARINI, Fabiana G.. BAUMGARTNER, Marcos. Educação Corporativa: Da teoria à prática. São Paulo: Ed. SENAC-SP, 2012.

CERONI, M. R. *O perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares*. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100040&script=sci_arttext> Acesso em: 05 maio 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações. São Paulo: Manole, 2014.

EBOLI, Marisa. Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

_____. Ed al. Educação Corporativa: Fundamentos, Evolução e implantação de projetos. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

GRAMIGNA, M. R. Jogos de Empresa. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

JUNQUEIRA, E. S. V.; TAVARES, H. M. Pedagogia Empresarial: uma função técnica ou ideológica? Disponível em: <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv1n1/5_Pedagogia_empresarial.pdf>. Acesso em: 05 maio 2014.

KNABBEN, Bernardo; FERRARI, Rodrigo. A simulação estratégica no processo de ensino/aprendizagem – os jogos de empresa. Disponível em <www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao_537_201212051834228e9c.pdf>.

Acesso em 08 de mar. de 2015.

LOURES, Costa da R.; SCHELMM, Marcos M.. Inovação em Ambientes Organizacionais: teorias, reflexão e prática. Curitiba: Ibpex, 2006.

MAXIMIANO, Antônio C. A.. Introdução à Administração. São Paulo: Atlas, 1995.

MEISTER, Jeanne C. Educação Corporativa: Gestão do Capital intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Ed. Makron, 1999.

SANTOS, et al. A educação a distância como estratégia Educacional nas Organizações. VII Seget – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. São Paulo: 2010. Disponível em <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/427_Artigo_Estrategia_EAD.pdf> Acesso em 08 de mar. de 2015.

SELEME, R. B.; MUNHOZ, A. S. Criando universidades corporativas no ambiente virtual. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. (Biblioteca Pearson).

SILVA, Nivaldo Pereira. O Impacto da implantação da educação corporativa à distância (EAD) na Companhia Paranaense de Energia – COPEL. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010165519.pdf>>. Acesso em 08 de mar. de 2015.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. Tecnologias da informação aplicadas às Instituições de Ensino e às Universidades Corporativas. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ZANETI, Eloi; GUSSO, Rogério. Administração Futebol & Cia – metáforas do futebol aplicadas ao mundo empresarial. São Paulo: Negócio Editora, 2000.